

O Não-Formal e o Informal
em Educação: Centralidades e Periferias

José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso [organização]

volume I 2

ATAS do I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
III ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ciências Sociais da Educação [DCSE] - Universidade do Minho
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia [APS]
Asociación de Sociologia de la Educación [ASE] - Espanha

Universidade do Minho
Instituto de Educação

apoio



Título: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias.
Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)

Organização: José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.)
Carlos Alberto Gomes
Esmeraldina Veloso
José Augusto Palhares
Maria Custódia Rocha
Emília Vilarinho
Fernanda Martins
Natália Fernandes
Cristina Fernandes
Carla Soares

Comissão Científica

Almerindo Janela Afonso
Ana Diogo
Alan Rogers
Alcides Monteiro
António Fragoso
António Neto-Mendes
Armando Loureiro
Carmen Cavaco
Fernando Ilídio Ferreira
Isabel Baptista
José Alberto Correia
José Augusto Palhares
Licínio C. Lima
Manuel Sarmento
Maria da Glória Gohn
Mariano Fernández Enguita
Paula Cristina Guimarães
Pedro Abrantes
Rui Canário
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Braga - Portugal

Composição e arranjo gráfico: Carla Soares, José Augusto Palhares

Capa e design: João Catalão

Formato: Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2110 Páginas
Volume I: [pp. 1 – 680] | **Volume II: [pp. 681 – 1292]** | Volume III: [pp. 1293 – 2110]

ISBN: 978-989-8525-27-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011

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

© CIEd, Dezembro 2013

ÍNDICE

VOLUME II

Formação e Aprendizagens em Contexto de Trabalho

A socioeducação no contexto pedagógico | Jacqueline Taveira Lopes, Camila Perin Ribeiro, Rudinei da Silva Soares, Joceli de Fátima Arruda Sousa 688

O lado do tempo e do espaço não-formal de uma formação em busca da acessibilidade | Ariana Cosme, Raquel rodrigues Monteiro, Vânia Cosme 696

Semana de estudos e práticas pedagógicas - SEPP . Encontro de saberes na Faculdade de Ciências Agronômicas - FCA – UNESP de Botucatu | Eliana Curvelo, José Matheus Yalenti Perosa, Márcio Campos, Renata Cristina Batista Fonseca 706

Espaço e tempo no contexto do trabalho da educação infantil | Laís Leni Oliveira Lima, Vânia Ramos Rodrigues, Thaisa Oliveira Lima 716

Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: A experiência e sua relação com o trabalho | Mary Rangel, Jane do Carmo Machado 724

Formacão e cotidiano docente: Diálogos e intervenções no processo de ensino e aprendizagem da criança com paralisia cerebral | Paloma Roberta Euzébio Rodrigues, Solange Maria Mol, Marco Antonio Melo Franco 732

Educação social, espaços não-escolares e formação de professores: Sentidos, fronteiras e apontamentos | Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Márcio Adriano Azevedo, Pauleany Simões Morais, Tarcimária Rocha Lula Gomes Silva 741

(T**rans)formação de saberes dos educadores/professores principiantes em contexto de trabalho: Das competências adquiridas às competências exigidas |** Cândida Mota Teixeira, Elisabete Ferreira 751

Comunidades de aprendizagem, emancipação profissional e mudança educativa | Isabel Sandra Fernandes, Flávia Vieira 757

A ressignificação da vida por meio da educação de jovens e adultos | Ana Ramos, Carlos Alberto Belchior, Felipe Moretti, Gabriela Campelo, Lucas Magno Ramos, Mariana Amaral 765

Educação não-formal e informal nos anos iniciais de trabalho do professor: Desafios e perspectivas | Joana Paulin Romanowski, Daniel Soczek 773

Estudantes de Animação Sociocultural: Percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho | Carla Cibele Figueiredo, Sandra Cordeiro 782

Aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho: O caso de "Ana" na sua narrativa de vida profissional | Conceição Leal Costa, Constança Biscaia 791

Trabalho e prática de ensino na educação infantil: Contexto educativo de aprendizagem | Laís Leni Oliveira Lima 803

Volições num processo de formação contínua em educação de infância | Manuel Neiva, Amélia Lopes, Fátima Pereira 811

Aprendizagem profissional: Um processo educativo na intersecção de contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais | Mariana Gaio Alves 819

O educado social, identidade e reptos na aprendizagem da profissão | Esperança Jales Ribeiro 827

A formação em contexto de trabalho: Qual é a realidade atual para os enfermeiros? | Ana Macedo, Rafaela Rosário 832

A supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social: Uma reflexão necessária | Gerson Heidrich Silva, Teresa Cristina Rego 841

Como se formam os educadores de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de competências? Análise do caso dos profissionais de RVC | Catarina Paulos 848

Universidade e aprendizagem ao longo da vida: Efeitos da licenciatura em indivíduos com prévia experiência profissional" | Cláudia Sousa 856

O jogo do informal e do não-formal nos processos de RVCC: Um olhar sociológico | Daniela Vilaverde e Silva 865

Construção de uma Cidadania Intercultural | Márcia Montenegro 873

A gestão de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo (1989–1991): Para além da educação formal | Dalva de Souza Franco 880

Programa escola de gestores da Paraíba: Contribuições para a aprendizagem ao longo da vida de gestores de escolas públicas e para a ascensão da gestão democrática escolar | Alba Lúcia Nunes Gomes Costa, Helen Haline Rodrigues Lucena 888

As decisões na escola pública portuguesa: A organização projetada e a organização vivida | Maria João Carvalho 896

Saberes da produção associada: Implicações e possibilidades | Edson Caetano, Camila Emanuella Pereira Neves 902

Autogestão: Possibilidades e limites no contexto da economia solidária no Brasil | Marco Antonio Barbosa 911

O não-formal e informal nos processos educacionais engendrados pela lógica liberal: Apreciação da formação policial a partir do modelo foucaultiano | Antonio Alberto Brunetta 919

Formadores dos processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro | Ana Filipa Ribeiro Barros 928

Potencial formativo dos contextos de trabalho numa grande empresa do setor automóvel | Sandra Pratas Rodrigues 936

Génese e caracterização dos dispositivos concebidos para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, a nível europeu e mundia | Alexandra Aníbal 945

Dinâmicas da educação e formação em contexto organizacional: A perspetiva dos empregadores | Antónia Távora, Henrique Vaz, Joaquim Luís Coimbra 957

Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais no Alentejo: Resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005 | Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira, Antónia Tobias 965

Jovens e adultos: Experiência e saberes adquiridos no e pelo trabalho | Adriana Almeida 978

As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências | António Calha 987

Tornando-se gente mais gente: A prática do educador social como agente do empoderamento dos educandos | Naiane Andréia Rodrigues Pisoni, Ana Lúcia Souza Freitas 995

Enfermeiros e seus processos de formação/educação para a saúde juvenil: Estudo exploratório realizado nas unidades familiares de saúde da região da grande Lisboa | Maria Rosa dos Santos Pereira Silvestre 1000

Ser professor aprende-se: O conhecimento pedagógico dos professores em contexto de reformas profissionais | Alan Stoleroff, Patrícia Santos, Daniel Alves 1009

Conceções e reflexões sobre o (in)sucesso escolar: O formal e o informal nos discursos de professoras | Romina Reis, Ariana Cosme 1019

Formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, no Brasil | Ivo José Both 1027

Culturas, Turismo e Lazer

Cultura e diversidade de públicos: Panóias. Um estudo de caso | Rute Teixeira, Isabel Vaz de Freitas, Orlando Sousa 1036

Hegemonias e contra-hegemonia simbólicas na educação para a viagem: Uma análise da interpretação patrimonial à luz da não-formalidade e informalidade educativas | Jorge Freitas 1048

Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal | Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior 1055

O turismo cultural como propulsor da educação não-formal no meio rural paulista | Lívia Morais Garcia Lima 1064

A educação para o turismo de voluntariado: Reflexões a partir do caso de Natal no Rio Grande do Norte, Brasil | Maria Goretti Alves 1072

Formação informal pelo cinema: Diálogo com os mundos possíveis e/ou diálogos possíveis com o mundo | Rogério Almeida, Louis J. P. Oliveira, Cesar A. Zamberlan 1080

A formação da universidade popular invisível: A irracionalidade da censura em questão | Fábio Zanoni 1088

De mãe para filho: O papel da pessoa adulta na transmissão de crenças, valores e identidade na comunidade quilombola do Abacatal | Brena Camila Lobato Pontes 1096

Futebol, emoção, sociabilidade juvenil: Experiências, aprendizagens e transmissão de saberes no contexto das torcidas organizadas no Rio de Janeiro | Rosana da CâmaraTeixeira 1107

Lazer e participação cívica e política de jovens do estado do Acre/Brasil | Lucicleia Queiroz, Isabel Menezes 1114

Prática cultural e educação não-formal: A experiência da roda de samba em um projeto de extensão universitária | Eduardo Conegundes Souza 1121

Associativismo e Dinâmicas Educativas Locais

Escotismo: Educação não-formal por tradição | Charlon Silles de Souza Gomes 1130

Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação | Teresa Medina, João Caramelo, Carla Cardoso 1141

Escutismo: Desenvolvimento pessoal através do jogo | P. Duarte Silva, C.A. Simões 1150

Associativismos e educação Inter geracional | Gilberto Geribola Moreno 1161

Educação não formal, associativismo e dinâmicas educativas locais: Exemplos de dialética na área metropolitana de Lisboa | Célia Martins 1168

As associações como lugar de educação não-formal: Um estudo exploratório | Élia de Sousa Alves 1176

A educação não formal e o desenvolvimento local | Ana Cristina Gonçalves Figueiredo 1185

Composições pedagógicas: Introdução ao repertório tradicional de banda sinfônica | Rafael Alexandre Silva, Fernando Emboaba Camargo, Silvia Maria Pires Cabrera Berg 1192

Linguagens que (re)tratam o associativismo imigrante no grande Porto: Lugares e percursos educativo | Aline de Lemos Ribeiro 1200

Teatro, educação e cultura: Vivências lúdico-formativas experienciadas em contexto não-formal | Maria José dos Santos Cunha 1208

Adultos, Idosos e Educação

Lazer e educação não formal em adultos idosos | Betânia de França Xavier 1217



“Não é um adeus, é um até logo!”: Centralidades da cultura na qualidade de vida de idosos com demência | Sónia Mairos Ferreira, Vera Lopes 1225

O discurso da legislação brasileira sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e suas produções de sentido | Andrea Silva Domingues, Marilda de Castro Laraia 1239

Ler com Arte. Mudando o mundo com as palavras | Nair Azevedo, Ana Bruno 1247

Programa Novo Tempo e preparação para a aposentadoria (reforma): Uma prática de educação não-formal no Brasil | Thelma Rabelo Pereira 1254

A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação | Henrique Gil 1263

A intervenção dos futuros animadores socioculturais com o cidadão idoso: Contributos para uma reflexão | Ana Teodoro, Ana Simões, Ana Gama 1272

(In)formação ao longo da vida na sociedade atual: Avós e netos | Sónia Morgado, Anabela Vitorino 1281

FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE TRABALHO

A socioeducação no contexto pedagógico

Jacqueline Taveira Lopes
Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude/NEDDIJ
jacque_taveira@hotmail.com

Camila perin Ribeiro
Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude/NEDDIJ
mila_perin@hotmail.com

Rudinei da Silva Soares
Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude/NEDDIJ
rdnsilvasoares@gmail.com

Joceli de Fátima Arruda Sousa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE
joceliarruda@hotmail.com

Trata-se de um estudo bibliográfico referente à presença do pedagogo nos ambientes de socioeducação da cidade de Foz do Iguaçu – Paraná (Brasil). Para tanto, foram utilizadas as legislações de proteção à criança e ao adolescente com enfoque nos aspectos pedagógicos presentes nas leis brasileiras. Aborda-se também o histórico dos atendimentos voltados para esta população visando demonstrar o caráter assistencialista de cunho punitivo que os primeiros atendimentos possuíam. Assim como, apresenta-se a atual legislação para a infância e a juventude (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o caráter pedagógico das medidas socioeducativas ali apresentadas. Percebe-se que, nos ambientes de socioeducação, em especial os de Foz do Iguaçu, a presença do pedagogo é restrita ao ambiente de internação, pois pelo que parece não há verdadeiramente práticas educativas de cunho pedagógico. Embora tenham ocorrido mudanças nas leis de proteção à criança e ao adolescente com propostas de cunho socioeducativo em substituição daquelas de cunho punitivo, vê-se que em muitos ambientes de socioeducação ainda há a prevalência de práticas punitiva.

Palavras-chave: socioeducação, pedagogia, legislação.

Introdução

A sociedade moderna capitalista, com suas constantes necessidades de acumulação e reserva de capital sugere à população em geral adotar padrões de consumo e, desvalorização do ser em detrimento da valorização do ter. A desigualdade da concentração de renda sugere a constante busca de suprimir necessidades humanas sejam elas, biológicas, históricas ou sociais. Isto decorre desde a Revolução Industrial, com a intensificação dos modos de produção e consequentemente das forças de trabalho. Muitas mudanças têm ocorrido em nossa sociedade após este advento da história humana. Veem-se em particular os movimentos em defesa dos direitos fundamentais, movimentos feministas, expressões de liberdade e etc. Neste contexto, as mulheres ganharam um lugar expressivo na sociedade, consequentemente,

viu-se o crescente número delas envolvidas no processo de trabalho, as quais deixaram as suas casas e filhos em busca de garantir meios de subsistência.

Ao longo do tempo, a estrutura familiar modificou-se. Cada vez mais as mulheres passaram a assumir o papel de chefes de família devido, muitas vezes pela ausência de seus maridos e pais de seus filhos. Sendo assim, as mulheres viram-se obrigadas a inserir-se no mundo do trabalho, responsabilizando-se pela renda familiar. Em decorrência disso, muitas crianças e adolescentes cresceram e ainda crescem neste novo contexto familiar e social, desassistidos tanto socialmente quanto afetivamente.

Além da desestrutura familiar, outro aspecto importante a ser destacado é o contexto social que muitas dessas crianças e adolescentes encontram-se. Seduzidos por bens de consumo, alguns deles, sem ter acesso a estes objetos, podem tornar-se vulneráveis à criminalidade, envolvendo-se com atos infracionais. Por consequência disso, e envolvidos neste contexto de consumismo, muitos adolescentes não veem a escola como um espaço que lhes propiciará meios de alcançar os seus desejos de consumo. Assim, muitos adolescentes vítimas das mazelas sociais, e, vislumbrados com o poder que o mundo da criminalidade oferece, podem, facilmente envolver-se com atos infracionais.

O crescente número de atos infracionais cometidos por e contra adolescentes demonstram o quanto a população juvenil encontra-se em estado de vulnerabilidade social. Fato é também, que embora haja o aumento da população juvenil envolvida com atos infracionais, poucas são as políticas sociais que garantem sua proteção integral, embora estejam assistidas por aparatos legais.

Grande parte dessa situação é explicada pela construção histórica da proteção à infância e juventude, frequentemente voltadas para repressão e punição e não para práticas de intervenções.

O histórico do atendimento à infância e à adolescência no Brasil

Para a compreensão do atendimento voltado à população infanto-juvenil, faz-se necessário abordar o contexto histórico em que se desenvolveram as legislações de proteção e atendimentos voltados para estas.

Os primeiros atendimentos voltados à criança no Brasil são datados na época imperial, os quais apresentavam caráter caritativo fundamentado na fé e na salvação das almas. Esses atendimentos eram realizados pela Igreja Católica[1], por meio da Irmandade Santa Casa de Misericórdia. Suas ações visavam oferecer abrigo às crianças abandonadas ou rejeitadas, oferecendo assim um modo de salvação de suas almas por meio do batismo, porém, logo que completassem sete anos teriam de deixar o abrigo, consequentemente, muitos acabavam em condição de abandono e risco. Essa situação perdurou por séculos.

Após a Proclamação da Independência, mudou-se o caráter dos atendimentos voltados à infância. Neste momento, com os ideais advindos da Europa baseados nas propostas de higienização, e com o aumento da população urbana, vê-se a necessidade da criação de abrigos para criança órfãs e/ou abandonadas que perambulavam pelas ruas. Nesta época houve a promulgação do Código Criminal do Império de 1830. Segundo Alves (2000):

> Era a época da promulgação do Código Criminal de 1830, cuja filosofia orbitava em torno do "*recolhimento de creanças e orfhãs"* e que, posteriormente, eram encaminhadas a algum trabalho precoce e explorado numa tentativa de fazerem-na ressarcir os gastos do Estado

[1]Visto que esta tinha influência sobre o Estado assumindo, por vezes, forma de Estado.



> com sua criação. Além disso, estipulava a idade penal em 14 anos e a sua segregação dos presos adultos, o que representava um avanço, já que até então recolhiam-se crianças de idade ainda mais tenra às prisões comuns (p.6).

Ao que nos parece, de acordo com registros históricos, crianças abandonadas e delinquentes apresentam-se de forma igual na sociedade, dividindo os mesmos ambientes, tal como discorre Alves (2000):

> Embora o Código de 1830 já previsse a separação entre jovens delinqüentes e adultos nas prisões, isto não era observado por não haverem instituições com essa finalidade, misturando-se ali presos adultos, crianças delinqüentes, e também aquelas que eram simplesmente abandonadas (p.8).

Assim, viu-se a necessidade de 'limpar' a sociedade contra os menores, desassistidos, abandonados e delinquentes. Percebe-se que ao longo da história dos atendimentos à criança e ao adolescente no Brasil os aspectos carcerários e punitivos sempre estiveram presentes. As diversas entidades de atendimento voltadas a esta população, e até mesmo nas legislações anteriores à Constituição de 1988, pôde-se observar este caráter coercitivo e opressor pautados em concepções correcionais.

A primeira legislação exclusivamente "menorista" que vigorou no Brasil, ou seja, o Código de Menores de autoria de José Cândido de Mello Mattos foi regulamentado pelo Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Conforme aponta Hiuri Milhomem Cassimiro (2011), pode-se perceber que o referido Código introduziu no Brasil algumas novidades concernentes aos "menores[2]", dentre elas: o estabelecimento de um juízo competente unicamente para julgar questões envolvendo menores; a elevação da idade da irresponsabilidade penal do menor para os 14 anos; deu nova estrutura aos estabelecimentos de internatos dos juizados de menores; previu a internação em uma instituição apropriada, sendo que poderiam ficar internados por um interregno de três a sete anos quando fossem adolescentes que se encontravam em situação de risco.

Posteriormente, a edição do segundo Código de Menores (O Código de Menores de 1979 – Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979) trouxe o estabelecimento de um novo termo, "menor em situação irregular". Este Código fazia referência ao menor de 18 anos de idade que se encontrava abandonado materialmente, vítima de maus tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta e ainda autor de infração penal, conforme se depreende do seu artigo 2º, inciso VI.

Ademais, o artigo 41, § 3º, do referido Código, dispunha que se o menor, ao completar 21 anos, ainda necessitasse da medida, a jurisdição sobre o caso passaria para o juízo das execuções penais. Assim, quando se tratava de menor de idade, a aplicação de punição não estava condicionada a prazo fixo, podendo ficar recluso indefinidamente, semelhante a uma prisão perpétua.

Comentando as duas primeiras legislações pertinentes aos infantes no Brasil, Patrícia Marques Cavalcante (2008) salienta que:

> O Código de Menores, promulgado em 1927, surgiu pela necessidade de uma lei específica para a infância e juventude. O tempo que vigorou a legislação foi marcado por arbitrariedades, violência, humilhações, vividas pelas crianças e adolescentes em

[2] Termo não mais utilizado por seu caráter pejorativo. Atualmente utiliza-se o termo "criança ou adolescente".

> reformatórios e, mais tarde, após o golpe militar, nas tão conhecidas Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) (p.13).

Ainda sobre o tema:

> No ano de 1979, surge um novo Código de Menores, fundamentado na Doutrina da Situação Irregular, que veio corroborar a violência aos direitos da infância e juventude. A legislação preconizava a divisão de tratamento aos menores, discriminando a criança e adolescente abandonado ou infrator, como sendo culpados por sua situação, denominando-se uma fase de "criminalização" da pobreza (Cavalcante, 2008, p.8).

É em um contexto de lutas pela redemocratização do País (que vivia as mazelas do regime militar autoritário instaurado no ano de 1964), que surgiram vários movimentos sociais que lutavam pela mudança de concepções até então existente frente ao trato das questões envolvendo as crianças e os adolescentes. Assim:

> O papel desempenhado pelos movimentos sociais organizados no Brasil, a partir de meados da década de 1970, foi essencial no sentido da luta pela redemocratização do país, que vivia os efeitos do Regime autocrático-burguês instalado a partir de 1964. Um dos setores da sociedade que emergiu naquele contexto, se fazendo ouvir por intermédio de contundentes denúncias e de um sem número de propostas, foi o da militância em prol de crianças e adolescentes. Reivindicava, principalmente, o status de sujeitos de direitos e, consequentemente, mudanças na concepção do atendimento a eles dirigido (Francischini e Campos, 2005, p. 267).

Como resultado da luta desses movimentos sociais, houve o enfraquecimento do regime militar e, consequentemente, o fortalecimento do ideal de redemocratização do país. Foi neste contexto que em 07 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal. Constituição esta que amparou em seu texto, várias das reivindicações levantadas pelos movimentos sociais, inclusive, aquele que sentia a necessidade conferir às crianças e aos adolescentes maior proteção, rompendo, assim, com a Doutrina da Situação Irregular.

O rompimento com a supracitada Doutrina foi, sem dúvidas, um avanço legislativo considerável, porquanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 e, posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Brasil se alinhou com as diretrizes internacionais e, por que não, foi além do que internacionalmente era concebido. Desse modo, Silva e Cury (2010) salientam que:

> Ao romper definitivamente com a *doutrina da situação irregular,* até então admitida pelo Código de Menores (Lei 6.697, de 10.10.79), e estabelecer como diretriz básica e única no atendimento de crianças e adolescentes a *doutrina de proteção integral*, o legislador pátrio agiu de forma coerente com o texto constitucional de 1988 e documentos internacionais aprovados com amplo consenso da comunidade das nações (p.17, grifos do autor).

O Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta avanços quanto à proteção integral da criança e do adolescente, assim como apresenta procedimentos referente ao amparo, proteção e garantias de direitos constitucionais.

Um ponto de grande relevância para o atual Estatuto é a adoção do critério cronológico objetivo para a distinção entre criança e adolescente. Conforme disciplina o artigo 2º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e é considerada adolescente aquela entre



doze e dezoito anos de idade. Ainda, estabelece que a criança e o adolescente são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, sendo assim, são penalmente inimputáveis, pois não respondem completamente por seus atos.

Conforme preconiza o artigo 105 do ECA, aos atos infracionais praticados por criança serão aplicadas medidas protetivas dispostas no artigo 101 e, os adolescentes cumprirão medidas socioeducativas que são enumeradas no artigo 112 do referido Estatuto.

> A distinção entre "criança" e "adolescente", como etapas distintas da vida humana, tem importância no Estatuto. Em geral, ambos gozam dos mesmos direitos fundamentais, reconhecendo-se sua condição especial de pessoas em desenvolvimento, o que pode ser percebido principalmente no decorrer do Livro I. O tratamento de suas situações difere, como é lógico, quando incorrem em atos de conduta descritos como delitos ou contravenções pela lei penal (Solari, 2010, p.21).

Portanto, são suscetíveis de aplicação de medidas socioeducativas somente os adolescentes. Conforme mencionado acima, é o artigo 112 do ECA que elenca quais medidas socioeducativas poderão ser aplicadas aos adolescentes que cometerem algum ato infracional, sendo elas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

As medidas socioeducativas tal qual apresentadas no Estatuto, propõe-se a busca de ressocialização e não de sansão penal. Assim, verifica-se que o Estatuto, com seus limites, ainda apresenta um grande avanço na legislação, especialmente no que concerne à punição, pois diferentemente do Código de Menores, apresenta uma proposta pedagógica e não meramente procedimentos carcerários.

Atualmente o adolescente que cometer ato infracional poderá cumprir medidas socioeducativas como forma de ressocialização. Considerando o adolescente como ser inconcluso e em desenvolvimento, o Estatuto prevê que "a medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração" (Lei n. 8.069, 1990, p. 57).

Na perspectiva de proteção integral à criança e ao adolescente, apresenta-se a Socioeducação como forma de ressocialização dos adolescentes que cometem atos infracionais. A palavra "Socioeducação" traduz a ideia de educação social, fundamentada na filosofia de resgate social.

É neste aspecto que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta medidas socioeducativas com bases pedagógicas.

> Qualquer tipo de educação é, por natureza, eminentemente social. O conceito de Socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo (Cadernos do IASP, 2007, p.19).

Ainda sobre medidas socioeducativas, a Lei nº12.594 de 18 de janeiro de 2012 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que regulamenta a execução das medidas socioeducativas prevê por objetivos:

> I- a responsabilização do adolescente quanto às consequência lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;



> II- a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio de cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
> III- a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observando os limites previstos em lei (Sinase, 2012, p.137).

Os objetivos elencados acima refletem a ideia de educação/formação e intervenção de possíveis atos delinquentes. O SINASE apresenta também, a obrigatoriedade dos Planos de Atendimento Socioeducativo (Capt.II), no Art. 8º lemos:

> Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Sinase, 2012, p.141).

E, na Resolução nº113, de 19 de abril de 2006 elaborada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, sobre os Programas de Execução de Medidas Socioeducativas § 2º dispõe (p.208): "I – prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e meramente de contenção, no atendimento socioeducativo".

Enfim, lemos que, no Estatuto da Criança e do Adolescente e em outros instrumentos normativos de proteção integral da criança e do adolescente verificamos em seus textos que de fato existe a prevalência dos aspectos educativos. Por outro lado, verifica-se ausência de políticas públicas que assegurem essa prática.

A prática do sistema de proteção integral da criança e do adolescente – O caso de Foz do Iguaçu

Como abordado anteriormente, de fato existe teoricamente a prevalência dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos punitivos nas medidas socioeducativas. No entanto, isto não significa que na prática essa proposta pedagógica efetiva-se.

Tomando como estudo de caso os locais de cumprimento de medidas socioeducativas na cidade de Foz do Iguaçu, observa-se a falta de especialista da educação (pedagogo) em alguns destes ambientes. Sendo assim cabe questionar, como pode haver processos pedagógicos sem o profissional da educação?

A cidade de Foz do Iguaçu está situada no extremo oeste do estado do Paraná-Brasil, fazendo fronteira com os países: Paraguai e Argentina. Nesse contexto fronteiriço, a cidade destaca-se pelo alto índice de violência contra adolescentes e o envolvimento destes com o crime, especialmente com o tráfico de drogas.

Grande parte destes adolescentes envolvidos com atos infracionais acabam por cumprir medidas socioeducativas, tanto em meio aberto (liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, advertência e obrigação de reparar o dano) quanto em meio fechado (inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional). Os locais de cumprimento em regime fechado da referida cidade são: o Centro de Socioeducação (CENSE-FI) para internação e Casa de Semiliberdade, ambas administradas pelo governo estadual.

O Cense-FI é composto por equipes multidisciplinares: assistentes sociais, terapeuta ocupacional, psicóloga, pedagogas, educadores (equivalentes à função de agentes



penitenciários), professores, técnicos administrativos e outros. Dentre este quadro profissional destaca-se a presença das pedagogas assim como de professores. Estes profissionais encontram-se inseridos neste contexto devido ao fato de que no sistema de internação há um programa de escolarização para os adolescentes que ali se encontram, pois, enquanto estiverem cumprindo medida socioeducativa devem frequentar as aulas que o estabelecimento oferta.

Embora haja a presença das pedagogas no ambiente de internação, observa-se que estas exercem funções meramente administrativas e não de promoção de ações de cunho pedagógico. Suas ações restringem-se à coordenação pedagógica junto aos professores no exercício das atividades escolares, obedecendo ao sistema regular de ensino do Estado.

Vinculado ao Cense-FI está a Casa de Semiliberdade, tal como descrito pelo Instituto de Ação Social do Paraná [IASP] (2006):

> O espaço físico destinado ao programa é caracterizado como uma moradia e deve reproduzir o modelo de uma residência. Sua concepção visa proporcionar um ambiente socioeducacional que permita, ao educando, desenvolver um novo código de convivência, mas que também lhe ofereça garantias quanto a sua segurança pessoal, com limites espaciais definidos que lhe garantam proteção (p.35).

Diferentemente do quadro profissional do Cense-FI, a Casa de Semiliberdade não contempla a presença de vários profissionais, dentre eles, o pedagogo. Talvez isso se dê, devido ao reduzido número de adolescentes cumpridores de medida de semiliberdade comparado ao de sistema de internação, assim como, devido a este regime não apresentar a necessidade de uma educação regular visto que os adolescentes podem sair para frequentar a escola.

As medidas em regime aberto que são administradas pelo poder público são: prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. No caso de Foz do Iguaçu, ambas são regidas pelo Serviço Auxiliar à Infância e à Juventude (SAIJ) financiado pelo município. O quadro funcional desta entidade é formado por assistentes sociais e psicólogos, evidenciando assim, mais uma vez, a ausência de propostas pedagógicas por meio do profissional da educação para as medidas socioeducativas.

O profissional da educação, ou seja, o pedagogo ainda está passando por um processo de reconhecimento de sua atuação para além do espaço escolar. Isto é, quando se pensa em educação, muitas vezes pensa-se que ela acontece apenas nos ambientes regulares de ensino, ou seja, a escola. Porém, outros espaços contemplam a possibilidade de práticas pedagógicas que podem ser melhores articuladas pelo profissional da educação.

Mesmo nos cursos de graduação de Pedagogia, as universidades não comtemplam a socioeducação na matriz curricular do curso. Este é um fator que evidencia o quanto a temática referente à socioeducação de adolescentes em conflito com a lei não está presente nas discussões entre os acadêmicos de Pedagogia. Além disso, o próprio ECA dificilmente é inserido na grade curricular do mesmo curso. Dessa forma, os pedagogos recém-formados, em sua maioria, não possuem o domínio desta temática e, muitos deles, desconhecem o papel que podem desempenhar nestes ambientes.

Para que o profissional da educação seja inserido neste contexto, faz-se necessário que haja uma conscientização das equipes técnicas envolvidas nos programas de socioeducação referente à importância de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo, visto que, a pedagogia é a ciência da educação, portanto, o processo educativo deveria ser articulado por um profissional desta área.



Referências bibliográficas

Alves, Emeli Silva (2007). Infância e Juventude: Um breve olhar sobre as políticas públicas no Brasil. *Linhas*, *2*(1), 6-8. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1298.

Cassimiro, Hiuri M. (2011). *Instrumentalidade e serviço social: O estudo social como um viabilizador de acesso a direitos para crianças e adolescentes institucionalizado?* Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Cavalcante, Patrícia M. (2008). *As medidas socioeducativas impostas ao adolescente infrator segundo o eca: Verso e anverso.* Monografia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil. Disponível em http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=711.

Cury, Munir (2010). *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. São Paulo: Malheiros Editores.

Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-norma-pe.html

Francischini, Rosângela & Campos, Herculano Ricardo. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *PSICO*, *36*(3), 267-273. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097.

Instituto de Ação Social do Paraná (2007). *Cadernos do IASP: Práticas de socioeducação*. Imprensa oficial do Paraná.

Lei n. 697, de 10 de outubro de 1979 (1979). Institui o Código de Menores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm

Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (2012). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Estatuto da criança e do adolescente e legislação complementar. Curitiba: SEDS.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente entre outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm.

Silva, Antônio Fernando Amaral & Cury, Munir (2010). Artigo 1°. In Munir Cury (Coord.), *Estatuto da criança e do adolescente comentado* (11.ª ed) (pp. 17-19). São Paulo: Malheiros Editores.

Solari, Ubaldino Calvento. (2010). Artigo 2°. In Munir Cury (Coord.), *Estatuto da criança e do adolescente comentado* (11.ª ed) (pp.21-24). São Paulo: Malheiros Editores.

O lado do tempo e do espaço não-formal de uma formação em busca da acessibilidade

Ariana Cosme
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal
ariana@fpce.up.pt

Raquel Rodrigues Monteiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal
rmonteiro@fpce.up.pt

Vânia Cosme
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal
vaniacosme@fpce.up.pt

A presente comunicação, pretende apresentar o projeto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades" que teve a sua origem no estabelecimento de um protocolo entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a empresa ProAsolutions.pt. Durante cerca de 18 meses, foram desenvolvidos e trabalhados através da formação contínua de professores e da criação e aplicação prática de um Curso de Formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua os aspetos e pilares de uma sociedade que conhecemos por democrática e inclusiva, ou seja, conceitos como Cidadania, Cidadania Universal, Acessibilidade, Mobilidade e Diversidade apresentaram-se como o núcleo conceptual e teórico do programa de formação elaborado.

O contato direto com 16 municípios do norte ao sul de Portugal e com 705 professores/formandos, fizeram jus ao universo académico das Ciências da Educação, bem como às dinâmicas de trabalho inerentes ao "habitus" daquela que é a formação contínua de professores em Portugal. Tendo sido em simultâneo trabalhado e aprofundando, por intermédio, precisamente, da formação contínua de professores, a rede de relações conceptuais existentes entre a Cidadania, a Educação e a Acessibilidade.

Desta forma, a presente comunicação pretende anunciar e explicitar a problemática, os objetivos, as metodologias de trabalho e os resultados alcançados por uma equipa de investigação, que encontrando-se integrada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, foi capaz de unir a investigação à formação, sustentando-se sempre no universo académico e profissional das que hoje são as especificidades e necessidades da formação contínua de professores e daquele que se pode apresentar como "um currículo" mais acessível a toda uma comunidade educativa. Ao mesmo tempo, que objetiva enfatizar a importância da essência das aprendizagens e dos tempos não-formais e informais, quer do processo de formação desenvolvido, como igualmente do quotidiano profissional dos professores envolvidos no projeto, cujo tempo e espaço fora do cumprir de um currículo e de um programa, possibilitaram trabalhos inspiradores no que concerne à Acessibilidade, e acima de tudo a confirmação de uma consciência crítica de quem já reclama a igualdade e acessibilidade de todos e para todos nas suas escolas e agrupamentos diariamente e que vai além do espaço formal que a sua profissão requer e demanda.

Introdução

A ideia génese da construção e do desenvolvimento do Projeto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades", assenta na necessidade e no dever de se ler e interpretar a diversidade e a diferença, enquanto idiossincrasias da vida social e democrática das sociedades que hoje conhecemos. Este mesmo projeto foi acolhido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, numa parceria com a empresa de arquitetura, gestão de acessibilidade e mobilidade, ProAsolutions.pt. Tendo sido dinamizado por uma equipa coordenada cientificamente pelos Professores Doutores Ariana Cosme e Rui Trindade e que integrou três bolseiras de investigação. Sendo que, o trabalhar as Acessibilidades, a partir do vínculo que se estabelece entre a Educação e a Cidadania, impregnou neste projeto a possibilidade de trabalhar de acordo com um elemento inovador de perscrutação do que é necessário e essencial para o bem-estar não de alguns/algumas, mas de todo e qualquer cidadão/cidadã, seja ele/ela detentor (a), ou não, de todas as suas capacidades físicas, sociais e cognitivas.

O enfoque deste projeto em parceria com os municípios partiu da vontade local de quem labora em prol do apoio e da melhoria das condições de vida das suas populações, desenvolvendo, nas próprias comunidades locais, o princípio da construção da acessibilidade para todos. O programa formativo inerente a este projeto realizado em parceria com os diferentes municípios, pretendeu conhecer a realidade local e, através deste conhecimento, perceber o que se pode transmitir para que cada comunidade educativa aprenda a reconhecer as incapacidades físicas não como um obstáculo, mas sim como um modo real de vida que não tem de ser diferenciado pelos olhos da diferença, mas aproximado à verdade de uma igualdade real de vida para todos/todas.

Segundo e seguindo esta vertente de operacionalização conceptual, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto desenhou este projeto de formação, em articulação com a empresa ProAsolutions.pt, e no âmbito do programa RAMPA – Regime de Apoio aos Municípios para a Acessibilidade, que é correspondente à segunda geração de planos de promoção de acessibilidade apoiados pelo POPH, no âmbito da tipologia de intervenção 6.5 – Ações de Investigação, Sensibilização e Promoção de Boas Práticas no campo da ação da Deficiência.

Ao terem sido pensados como aliados, a Educação e a Cidadania, infletiram neste projeto as dinâmicas de leitura e reflexão do social e do educativo, essenciais para o impacto real deste projeto de formação e de investigação. O trabalho, o diálogo e a colaboração com educadores/as de infância e professores/as, objetivam, em primeira e última instância o trabalho, o diálogo e a colaboração com toda a comunidade educativa, na qual alunos/as, auxiliares de educação, encarregados/as de educação e pais podem entrar em contacto com os conhecimentos, reflexões e trabalhos que são devolvidos por intermédio da mensagem formativa que este projeto pretende passar.

Apresentou-se, desta forma, como elemento imperativo, a consciência plena de que a Educação para a Cidadania se afirma como uma contínua meta e um contínuo desafio de e para toda e qualquer instituição educativa portuguesa, sustentando esta afirmação na verdade concetual que Sousa & Pintasilgo colocam em relevo ao enfatizarem precisamente que o trabalho em prol de uma Educação para a Cidadania tem sido dinamizado nas escolas todo um vasto conjunto de iniciativas, que vão da experimentação de práticas inovadoras no micro contexto da sala de aula, até ao desenvolvimento de projetos de parceria entre as escolas e as comunidades envolventes, passando pelas tentativas de criação, no âmbito das organizações



escolares, de um ambiente educativo potenciador de uma vivência democrática." (Sousa & Pintasilgo, 2005, p. 5-6).

Ao serem encaradas como pedras basilares, das dinâmicas de desenvolvimento e crescimento do projeto em causa, a Cidadania, a Democracia e a agência inovadora e empoderante das ações que podem ser levadas à cabo em contexto escolar e formativo, permitiram a constituição da relação mais próxima e diretiva entre conceitos e noções transversais a todas as etapas que corresponderam aos cerca de 24 meses de vida deste projeto de formação, sensibilização e investigação.

Em simultâneo com esta postura e perfil de ação em prol de uma cidadania ativa, universal e transversal a todos os momentos da vida em sociedade, este projeto, ao enraizar-se no elemento inovador da Acessibilidade de todos a todo, sem focagem exclusiva nos itens físicos e estéticos, olhou a formação contínua de professores e os tempos e espaços dessa formação, como uma oportunidade potenciadora da visão positiva e real daquele que também se entende por educação não-formal e que circunda o quotidiano de todo e qualquer profissional educativo.

Os tempos e os espaços, de tais possibilidades e potencialidades, colocaram no papel de formadoras o privilégio de um contato, que foi tanto ou mais formativo, para quem organizou e dinamizou o curso de formação, como para quem o frequentou. Assim, durante, quase dois anos, o conhecer e explorar as idiossincrasias das escolas, localidades e agrupamentos portugueses, só veio reforçar a ideia afirmada de que as instituições devem ser olhadas enquanto

> espaços permanentes de educação, procurando, no seu trabalho, agir tendo em consideração aqueles que são reconhecidos como fatores fundamentais de uma participação educativa mais alargada: a vivência de um trabalho comunitário persistente; a criação de um ambiente de acolhimento e formação agradável e estimulante; a construção de dispositivos de reconhecimento e valorização dos diferentes percursos pessoais e profissionais; a existência de relações fortes com as diferentes instituições que marcam a vida local; a realização de um trabalho educativo ancorado num conhecimento profundo da realidade social. (Rothes, et al, 2006, p. 187).

O curso de formação e a metodologia de trabalho

As narrativas deste projeto encontram-se sempre conectadas com o que se entendeu por ser e fazer formação. Desta forma, visionou-se, desde o primeiro momento aa formação contínua de professores como uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respetivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projetos aí desenvolvidos" (Ministério da Educação, 1998, p. 1), valida e afirma os objetivos e as projeções de requalificação, validação e aquisição de saberes que se apresentam como formas reais do trabalho dos educadores/as e dos professores/as no seu quotidiano profissional, bem como no dia-a-dia da própria comunidade educativa e, assim, da própria Escola.

Concomitantemente, a formação contínua de professores e todo o trabalho que lhe é inerente, foi encarada, pela equipa de formação e investigação deste projeto, como sendo mais do que um veículo de informação ou transmissão de conhecimentos. Esta representou um motor impulsionador do indagar, do interpretar, do refletir, do partilhar e do questionar, tendo, de igual modo, representado, precisamente, os tempos e os espaços, que desde da introdução



vimos a referir, que dentro da profissão docente, são, também eles, capazes de promover não o peso de mais uma horário a cumprir, mas a soma positiva do reconhecimento de uma profissão que todos os dias tem o poder de transformar mentalidades e atitudes de alunos/as face a todas as representações que estes/estas detém de um "eu" e de um "nós" educativo e social.

Orientada por um sentido de polivalência tanto da profissão e ação docente, como do campo de trabalho da formação contínua, a equipa deste projeto equacionou "o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, entendida como um fator de gerir e de valorizar, mais do que um acontecimento negativo ou um facto a aceitar de forma condescendente e resignada" (Cosme, 2009, p. 7), o que por sua vez, tornou possível, que tanto a Educação como a Cidadania ocupassem um lugar central nas origens do programa formativo construído, isto, sem nunca negligenciar o estado de consciência, que nos deve ser sempre presente e que aponta, de forma reflexiva, para as exigências profissionais que educadores/as e professores/as possuem no seu dia-a-dia profissional, sendo estas cada vez mais e mais complexas, indica-nos, em particular, Ariana Cosme, que as transformações das sociedades e das escolas no mundo contemporâneo a isso obrigam quer porque os professores não poderão fugir a essa realidade profissional quer, ainda, porque o trabalho a realizar passa, eventualmente, a poder ser objeto de uma maior gratificação pessoal e social, decorrente quer dos novos sentidos que os próprios professores poderão atribuir ao trabalho que realizam quer do reconhecimento explícito, ou assumido, de forma diferida, por parte dos alunos face a esse trabalho e a esses resultados (Cosme, 2009, p. 7).

Ao ser pensada, em simultâneo, esta noção de complexidade da ação e da profissão docente (Formosinho et al, 2010, p. 77) perante a, também, cada vez maior complexidade do que se entende pelo social e desafios a ele inerentes, o próprio registo do pacote formativo elaborado não poderia ficar-se pelo vago e pelo redundante, ou seja, acreditamos que a "formação de professores deve associar-se a processos de mudança nos contextos de trabalho" (Formosinho et al, 2010, p. 74). Trabalhou-se, assim, seguindo a necessidade da incrementação de "uma nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores que tenham sobretudo em conta a valorização dos docentes em estreita articulação com o trabalho que desenvolvem nas suas escolas" (Ministério da Educação, 1998, p. 31), uma vez que temos, como ponte essencial de ligação ao nosso trabalho enquanto formadoras, a verdade de que "o desenvolvimento de novas modalidades de formação contínua, nomeadamente projectos, círculos de estudos e oficinas de formação, assume particular relevância como instrumento estratégico na construção da qualidade educativa" (Ministério da Educação, 1998, p. 31).

Assim sendo, a colaboração direta entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a empresa ProAsolutions.pt, tornou o equacionar da Acessibilidade como conceito-agente que tem e deve ser refletido, colocado em prática, ao estar implicado no quotidiano de todo e qualquer cidadão (ã), mais precisamente neste caso no quotidiano de todos os elementos constituintes de uma comunidade educativa. Foi elaborado um programa dentro dos trâmites necessários para um Curso de Formação, aprovado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, de modo, a que este mesmo curso, de 25 horas, fosse capaz de se reverter em 1 crédito na carreira docente dos/as profissionais que frequentassem as ações de formação dinamizadas.

O Curso de Formação intitulado de "Acessibilidade para a Diversidade e Mobilidade Humana no séc. XXI", tal como foi agora mencionado teve a duração de 25 horas, e ao ter surgido de um protocolo entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a empresa ProAsolutions.pt, encontrou-se integrado no âmbito do



Programa RAMPA – Regime de Apoio aos Municípios para a Acessibilidade e que é correspondente à segunda geração de planos de promoção de acessibilidade apoiados pelo POPH, no âmbito da Tipologia de Intervenção 6.5 – Ações de Investigação, Sensibilização e Promoção de Boas Práticas no campo de ação da Deficiência. Os destinatários deste curso foram educadores/as de infância e docentes dos diferentes ciclos de ensino básico e secundário, tendo sido a carga horária de 25 horas, sendo que 17 horas corresponderam a sessões presenciais e 8 horas foram de trabalho autónomo. As sessões presenciais conjuntas eram divididas entre vários dias de trabalho de 7 horas, com deslocação aos agrupamentos integrados no Curso de Formação, sendo que os diferentes momentos de calendarização eram definidos consoante a disponibilidade de concelhos/autarquias e destinatários (as).

Os objetivos deste curso de formação passaram por: sensibilizar e informar para as questões da Acessibilidade, Diversidade e Mobilidade, promovendo o (re)conhecimento de conceitos e saberes sobre as temáticas em questão; promover a interação e partilha de saberes dos (as) formandos (as) em questão, criando igualmente bases de racionalização teórica para que num momento seguinte seja passível uma aplicação prática por intermédio de diferentes vias de ação, dessa mesma, teoria transmitida e partilhada; construir, por intermédio, da interação face a materiais e dispositivos formativos e informativos, meios de ação prático-pedagógica no que concerne a temática e a realidade teórica-prática do hoje é Acessibilidade, por com relação à Mobilidade e à Diversidade; refletir sobre a funcionalidade no quotidiano prática de ação dos (as) professores (as) e restante comunidade educativa, de tais materiais e dispositivos de ação disponibilizados e acionados por via do Curso de Formação, quando equacionados no que infere a intervenção educativa.

Tendo sido equacionados como efeitos esperados tanto, a aquisição de competências técnico-pedagógicas face a estratégias a serem aplicadas no âmbito da Acessibilidade numa perspetiva multidisciplinar, como a realização de atividades e dinâmicas por intermédio das vias de ação a serem instituídas e trabalhas no Curso de Formação, de modo a que os/as destinatários/as fossem capazes de desenvolver e aplicar estas mesmas competência técnico-pedagógicas no contexto de trabalho.

Deste modo o Curso de Formação teve por base o trabalhar da temática da Acessibilidade para todos/as e assim da igualdade de oportunidades no contexto educativo das autarquias e concelhos envolvidos, abordando conteúdos de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; como também colocou a ênfase em três vias de ação, através das quais os trabalhos finais dos (as) formandos (as) seriam desenvolvidos. O que neste caso incidiu na colaboração com os/as formandos (as) na criação de um portefólio de atividades e ações curriculares e não curriculares dentro da temática da Acessibilidade, que foram avaliadas e certificadas, com a possibilidade da comunicação pública das mesmas, num terceiro momento presencial por parte da equipa de formativa do Curso de Formação. Os conteúdos das ações de formação passaram pelo trabalhar dos conceitos e noções de Acessibilidade, Mobilidade e Diversidade, tendo em conta as vias de ação definidas e elaboradas neste curso, como: a Música; a Expressão Oral e a Escrita; o Audiovisual e o Teatro. Não podendo ser esquecido que as metodologias constituintes deste curso de formação dividem-se em 3 fases. A fase 1 e 3 corresponderam às sessões presenciais conjuntas de carácter teórico-prático. A fase 2 fez-se constituir pelo trabalho autónomo, que era acompanhado pelas formadoras em regime de tutoria, quando necessário.

No que diz respeito à avaliação dos (as) formandos (as), esta foi feita de forma, o mais possivelmente, continuada pelas formadoras, em conjunto com os (as) próprios (as) formandos (as), com base nos conteúdos e efeitos a produzir e através do apoio tutorial tanto presencial, como por outra via de comunicação (internet e via telefónica). Foi dada especial



atenção ao: nível de participação dos formandos nas sessões presenciais; nível de realização das atividades durante as sessões presenciais; nível de realização e aplicação das atividades propostas pelos formadores nas sessões de trabalho autónomo e a reflexão crítica sobre o contributo da ação para o desenvolvimento profissional. Concomitantemente, os conteúdos teóricos-pedagógicos e programáticos das Vias de Ação "Expressões Acessíveis ao Ensino", constituintes do Curso de Formação, confluíram no trabalho dos conceitos de Cidadania, Acessibilidade e Educação.

Resultados

> Partindo do princípio já consagrado, e tal como nos indica Phillippe Perrenoud de que
>
> > as nossas sociedades fizeram da criança um valor central, deram-lhe direitos, transformaram-se em pessoa, em indivíduo, até mesmo em ator. Os que se preocupem com a educação propõem o desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar. As pedagogias cooperativas preconizam a instituição de um conselho de turma ou de conselhos de escola, como espaços de partilha do poder. (Perrenoud, 2002, p. 142)

Olhar para a educação e para as escolas de hoje, obriga-nos a pensar em sociedade, em coletivo, em cidadania, que mais do que participada é agente, ativa e autora tanto no que respeita à existência do individual, como da implicação dessa mesma parte numa dada coletividade.

Educar para Cidadania, passa não somente pela centralização direta dos focos de interesse nos/as alunos/as, mas também, pelo respeito da bandeira académica e social de que:

> em qualquer circunstância é fundamental que alunos e professores sejam sujeitos ativos em todas as etapas do processo. De contrário, tornar-se-iam consumidores passivos de simulacros de projetos educativos que mais não são do que atividades vazias impostas por alguém. O verdadeiro projeto educativo deve partir de necessidades individuais e coletivas sentidas como tal. Só assim terão valor formativo e alcance educacional (Medeiros, 2006, p. 37).

O projeto "A Cidadania Universal: As Acessibilidades", ao fazer uma aposta concreta naquela que é a formação da profissão docente, tanto pessoal como profissional, quis tal como indica Nóvoa (2002), reafirmar a necessidade nuclear de delinear a formação contínua de professores como uma real contribuição "para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente" (p. 38) pois que, atualmente é urgente equacionar o espaço e o lugar da formação contínua como não sendo o do

> professor isolado, mas sim o [do] professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a "lógica dos catálogos" (ofertas diversificadas de curso e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de partenariado entre todos os atores implicados na formação contínua. (Nóvoa, 2002, p. 38).

A possibilidade de até ao dia de hoje, ter trabalhado com 16 municípios de Norte ao Sul do país (cf. Tabela 1),



Tabela 1 Municípios com quem o trabalho foi desenvolvido

Municípios	N.º Formandos	Total N.º Formandos
Satão	23	**705**
Viana do Castelo	225	
Cadaval	39	
Pinhel	24	
Seia	88	
Sabugal	19	
Alcanena	24	
Penalva do Castelo	24	
Penacova	19	
Penedono	9	
Celorico de Basto	35	
Viana do Alentejo	41	
S. Brás de Alportel	15	
Macedo de Cavaleiros	54	
Vizela	59	
Mangualde	7	

Assentado sempre na existência da formação contínua como um processo, um elemento e um instrumento que "deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 2002, p. 38-39) tornou possível a conquista de um lugar colaborativo e real nas aprendizagens com cada grupo de trabalho com quem nos foi possível contactar e estar implicadas com. Pois que nunca nos podemos esquecer de nos lembrar que o estar e ser "em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional." (Nóvoa, 2002, p. 38-39).

Foi segundo esta linha de orientação formativa e formadora que este projeto trabalhou com os mais variados municípios portugueses detendo sempre grandes níveis de adesão por parte das populações dos mesmos municípios, como ao mesmo tempo, tendo continuamente, uma apreciação global das ações de formação dadas sempre acima do nível satisfatório (cf. Tabela 2).

Tabela 2 Avaliação do Curso de Formação por município

Municípios	Escala de avaliação global de 1-5 por município	Apreciação geral da avaliação decorrente das ações de formação dadas
Viana do Castelo	4	4
Penacova	5	
Penedono	5	
Celorico de Basto	4	
Viana do Alentejo	4	
S. Brás de Alportel	5	
Macedo de Cavaleiros	4	
Vizela	5	
Mangualde	4	
Penalva do Castelo	5	
Satão	5	
Cadaval	4	
Pinhel	4	
Sabugal	4	
Alcanena	4	

Estabelecendo agora, um momento analepse entre o trabalho já realizado e o momento atual que o projeto vivência, parece-se não só perentório, como nuclear apontar na direção mais colaborativa da formação contínua de professores e das consequências positivas que podem advir desta, revelando-se como raciocínio diapasão a afirmação de que "parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional" (Nóvoa, 2002, p.39), ou seja, "falar de formação contínua de professores é falar de criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico." (Nóvoa, 2002, p. 39).

Conclusões

Ao conseguir objetivar a realidade de que a formação existe muito para além de tudo o que é pensado, planeado e elaborado entre quatro paredes por uma equipa de formadores e fazendo justiça à centralidade que atualmente deve ser atribuída à Cidadania e ao conceito de Acessibilidade por com relação direta com a noção de uma Cidadania Universal, este projeto, não colocou somente ênfase num trabalho de afirmação pessoal e cidadã, corroborando assim o pensamento de Carvalho e Baptista, autores estes, que nos informam que «por parte dos indivíduos, o *direito de inserção* deve corresponder ao *dever de implicação*. O lugar da educação junto do chamado trabalho social explica-se pela prioridade reconhecida a esta linha de intervenção. Os projetos pedagógicos visam, justamente, responder, às situações de rutura e de crise através de processos potenciadores de uma superação divina.» (Carvalho e Baptista, 2004, p. 52).

Ao querermos equacionar o lugar e a importância do espaço não –formal no decorrer do desenvolvimento do curso de formação elaborado, abordamos a existência de um tempo e



de um espaço que sendo do território da formação contínua de professores, abarcou muito mais do que a essa formação deve ser atribuído. Possibilitando o crescimento, o debate e a reflexão de vivências pessoais e profissionais que ambicionavam ir além do concetual e do teórico, promovendo novas e diferentes vontades de ação. Assim, validamos, esse tempo e esse espaço, perante a influencia do pensamento que vê que

> os diversos sistemas de reprodução e de registo de que hoje dispomos tendem a reduzir a necessidade de recorrer a educadores em numerosos domínios. Vêm também em seu auxílio, tornando possível a aquisição de um maior número de conhecimentos ao longo da vida. Não é pois de admirar que um número cada vez mais considerável de seres humanos sinta aumentar a necessidade de encontrar outras pessoas com quem discuta o saber recentemente adquirido. (Illich, 1974, p. 43)

Do mesmo modo, que ao equacionarmos, a Acessibilidade como conceito-agente de uma nova corrente de trabalho pedagógico, assumimos, o defender de que

> um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola (Marchesi, 2001,p. 103).

Pretendendo, este olhar reflexivo face a dois anos de trabalho, pensar e rever o existir

> de uma intervenção que torne os sujeitos capazes de decidir e de agir responsavelmente num mundo que urge transformar e melhorar é posta em causa quando, através da radicalização do discurso da emancipação, se desvalorizam as estruturas de uma sociedade efetivamente inclusiva, apoiada numa rede de serviços eficaz e modernizada. (Carvalho e Baptista, 2004, p. 53).

Ao mesmo tempo se defende o forte e necessário argumento de que

> uma intervenção educativa que coloque a vida do educando no centro, é, pois, uma intervenção que apela aos sujeitos concretos, com as suas maneiras de dizer, pensar, fazer e ser que configuram os seus saberes práticos forjados nas e pelas múltiplas vivências que fazem a sua experiência. A experiência é, neste sentido, a união efetiva entre teoria e prática. É, portanto, a aliança natural entre saberes, modos de conhecer, emoção e ação. (Rothes, et al, 2006,p. 196).

Referências bibliográficas

Carvalho, Carolina, Sousa, Florbela, & Pintasilgo, Joaquim (2005). Introdução. In F. Sousa & J. Pintasilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (s/p). Coleção Educação Teoria e prática, Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Dias de Carvalho, Alberto & Baptista, Isabel (2004). *Educação social: Fundamentos estratégicos.* Porto: Porto Editora.



Formosinho, João, Machado, Joaquim, & Oliveira-Formosinho, Júlia (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores.* Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Ilich, Ivan (1974). *Educação sem escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Marchesi, Álvaro (2001). A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-94) (vol. 7). Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Medeiros, Emanuel (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania/documento orientador das políticas para o ensino básico*. Editorial do Ministério da Educação.

Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA

Rothes, Luís, Silva, Santos Olívia, Guimarães, Paula, Sancho, Amélia, & Rocha, Maria (2006). Para uma caraterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos: Iniciativas de educação e formação em contextos associativos* (pp.181-204). Braga: Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos.



Semana de estudos e práticas pedagógicas – SEPP. Encontro de saberes na Faculdade de Ciências Agronômicas – FCA, UNESP de Botucatu.

Eliana Curvelo
Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP de Botucatu
eliana@fca.unesp.br

José Matheus Yalenti Perosa
Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP de Botucatu
dede@fca.unesp.br

Márcio Campos
Secretário da Agricultura do Município de Botucatu
marcio.campos@botucatu.sp.gov.br

Renata Cristina Batista Fonseca
Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP de Botucatu
rfonseca@fca.unesp.br

A Semana de Estudos e Práticas Pedagógicas da FCA surgiu como demanda da instituição supracitada para se refletir e experimentar metodologias de ensino e aprendizagem que permitisse o encontro de saberes acadêmicos, por meio dos docentes e discentes, com os saberes oriundos das experiências e necessidades de diversos segmentos sociais integrando o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do profissional. O objetivo da semana é demonstrar aos sujeitos envolvidos como mobilizar seus conhecimentos em situações-problemas, buscando soluções inovadoras de forma crítica ao mesmo tempo em que aprende a interagir e se comunicar com todos os partícipes no desenvolvimento de um projeto. A Metodologia ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos permite identificar a importância e a inserção do profissional da área nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, ao mesmo tempo em que, por meio dos projetos, respondem com conhecimentos científicos possibilidades de transformar o entorno. É ainda, uma metodologia que atende as Diretrizes Curriculares do MEC (Ministério da Educação – Brasil) no que se refere na importância de educar profissionais que atuem criticamente e criativamente. A semana é uma inovação no ensino e na aprendizagem da área de agrárias desta unidade, possibilitando a comunidade refletir sobre as práticas educativas e permitindo espaços para estudar e experimentar metodologias que favoreça a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, metas do PDI da UNESP. Avaliou-se, também, a necessidade de se investir na preparação pedagógica dos professores para mudanças paradigmáticas que se insere neste novo contexto de ensino e aprendizagem: a integração e a interrelação entre a academia e o mundo do trabalho.

Palavras-chave: novas metodologias, inovação curricular, aprendizagem baseada em projetos

A educação superior

A Educação Superior realizada no Brasil tem como princípio basilar respeitar a Constituição da República Federativa do Brasil (1981), principalmente no artigo 207, no qual dispõe que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Entretanto, percebe-se que nos últimos anos a universidade, pela multiplicidade de seus papéis, não tem conseguido atender sua principal função, o princípio da indissociabilidade. A falta de inteligibilidade deste desequilíbrio, vivenciado no meio acadêmico, acaba por imobilizar muitos partícipes que não conseguem praticar a indissociabilidade integralmente.

A prática da indissociabilidade é fragilizada pelas influências econômicas, sociais e culturais que trouxeram ideologias no seio da universidade. Uma delas está na privatização do conhecimento, ou seja, a 'comodificação do conhecimento', no qual o conhecimento passa a ter valor ficando sujeito às forças do mercado (Aranovitz, Stanley in Paraskeva, João M., 2009). O que explica, superficialmente, a valorização da pesquisa sobre o ensino e a extensão.

Elevada a uma essa condição, a pesquisa, tem se apresentado como quimera no meio acadêmico, e desde o início do século passado tem influenciado o trabalho dos docentes universitários e a formação profissional de seus discentes na educação superior.

Esta influência tornou a indissociabilidade uma anacronia, sendo difundida na academia por meio de comportamentos inconscientes revelando que:

> ...os esforços empreendidos para estimular a pesquisa nas instituições superior resultaram em uma verdadeira sabotagem dos trabalhos de ensino, tanto no plano da organização geral (os laboratórios científicos ganhando espaço sobre as instalações destinadas ao ensino) quanto no plano da participação de cada professor universitário nas atividades pedagógicas (Kourganoff, 1990, p. 99).

Por outro lado, a percepção deste contexto demonstra uma crise que é sentida por muitos de seus partícipes, que contestam estes processos. Segundo Santos (2010, p. 192), a universidade está envolta em contradições por meio de crises: a c*rise de hegemonia* (a importância de si); a *crise de legitimidade* (a falência de seus objetivos) e a *crise institucional* (modelos organizativos impostos).

A falta de sintonia da universidade com a sociedade acabou expondo fragilidades entre a produção de conhecimentos em excesso com a formação de perfis profissionais descontextualizados das exigências do mundo do trabalho.

O mundo trabalho tem exigido um profissional com atitude reflexiva e crítica para atuar na realidade social, seja no contexto local e ou global; um perfil para as incertezas da pós-modernidade, na qual concordamos com Santos (2010) ao descrever que:

> Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo. (p. 198)



Espera-se, desta forma, que a universidade para manter sua posição, continue produzindo conhecimentos e ao mesmo tempo preparando profissionais que atendam as demandas da sociedade. A formação no nível universitário depreende a necessidade de estudos para a investigação e aplicação dos conhecimentos produzidos, ou seja, da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

No encontro entre a formação que o "mercado" exige e a produção de conhecimentos deve haver um reencontro do sentido da indissociabilidade vivenciado na universidade. É o despertar pela busca da qualidade acadêmica com a responsabilidade social, inaugurando horizontes já visitados, mas esmaecidos.

É preciso lembrar e integrar na atual conjuntura, segundo Buarque & Santos (2010) que:

> Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. (p. 209)

Portanto se torna imprescindível pensar novos formatos pedagógicos na universidade, transformando os processos de ensino, de pesquisa e da extensão, modificando os saberes por meio de rupturas paradigmáticas entre o saber sistematizado e o senso comum para desvendar o mundo e atuar coletivamente na revolução do conhecimento.

A educação superior na área das agrárias

Segundo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Engenharia Agrícola e Engenharia Florestal (2004), devem "assegurar [...] competência científica e tecnológica que permitirão ao profissional atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade".

Apesar da necessidade das rupturas paradigmáticas que devem ser assimiladas na educação superior, os contextos dos cursos de graduação, no Brasil, ainda se encontram fixados em currículos tradicionais por meio de disciplinas, oferecendo a formação sólida, aspecto também requerido nas diretrizes.

Outro aspecto importante a se considerar é o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Unesp (2009), que têm como desafio garantir sua presença no "cenário social como *locus* privilegiado de produção e disseminação do conhecimento numa época em que, internacionalmente, a universidade tende a perder sua hegemonia na sociedade da informação e da dominação midiática", vislumbra ainda alcançar novos horizontes e "estar atento às mudanças paradigmáticas em curso no terreno educacional, científico, artístico e cultural, que indicam cada vez mais horizontes transdisciplinares em termos de currículos e conteúdos de ensino".

Nos Cursos de Agronomia e de Engenharia Florestal sob a guarda da Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP de Botucatu, a iniciativa de se mobilizar para experimentar metodologias de ensino e aprendizagem que atendesse as Diretrizes Curriculares e o PDI foi imprescindível, tendo como objetivo proporcionar ao estudante sua atuação profissional em contextos reais de forma criativa e responsável para a busca de respostas às demandas sociais da área de agrárias.



Assim, a Semana de Estudos e Práticas Pedagógicas – SEPP surgiu para se refletir e experimentar metodologias de ensino e aprendizagem que permitisse o encontro de saberes acadêmicos, por meio dos docentes e discentes, com os saberes oriundos das experiências e necessidades de diversos segmentos sociais integrando o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do profissional.

Processo metodológico

Metodologia de Ensino e Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP

A pesquisa sobre metodologias que pudessem ser aplicadas nos cursos de graduação da área resultou no material didático do Buck Institute for Education (2008). Este material, editado no formato de um livro, foi criado com o objetivo de preparar estudantes para viver os desafios do séc. XXI, aprendendo a aplicar os conhecimentos, planejando e avaliando as etapas do processo, tal qual o mundo do trabalho.

Essa metodologia foi inspirada em John Dewey, filósofo da Educação, que concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de *sociedade* e *indivíduo*. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade do estudante adquire possa ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano.

A contribuição, nos últimos anos, de pesquisas da área de neurociências e da psicologia têm revolucionado a concepção sobre o ensino e a aprendizagem, demonstrando modelos cognitivos que se coadunam o mundo de contínua transformação.

A necessidade de ampliar os esquemas cognitivos resultou em atividades práticas da área de conhecimento para envolver e desafiar os estudantes, integrando a interdisciplinaridade nos programas de ensino. A percepção da importância da integração dos saberes, das realidades e transformações contínuas da sociedade, levou a desenvolver a ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos.

A ABP é uma metodologia que está alinhada às Diretrizes Curriculares do MEC (Ministério da Educação – Brasil), pois proporciona uma aprendizagem dinâmica. Os estudantes junto ao seu coordenador (professor) aprendem planejar, trabalhar em equipe e encaminhar alternativas através de um projeto que vise a busca de solução para resolver problemas em contextos reais da área de agrárias, seu objetivo é atender uma demanda social, adquirindo responsabilidades profissionais e cidadãs.

Escolhida a metodologia, o primeiro desafio: motivar a comunidade acadêmica a experimentar uma metodologia diferente da tradicional durante uma semana, tempo mínimo requerido para desenvolver a atividade, devendo ser inserida no calendário escolar; o segundo desafio: aprender a utilizar a metodologia, reuniões com docentes e discentes foram realizadas para estudar e propor os novos esquemas cognitivos de ensino e aprendizagem; e o terceiro desafio: convencer os estudantes da importância de sua participação na semana para sua formação profissional, e, principalmente na sua formação humanística.

Para desencadear este processo foram convidados diversos segmentos sociais – Prefeitura do Município de Botucatu, Secretarias da Agricultura, Meio Ambiente e Educação; CATI - Coordenadoria de assistência Integral - Regional de Botucatu e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial que trouxeram temas que pudessem ser desenvolvidos pelos professores juntamente aos estudantes utilizando a referida metodologia. Desta forma, a integração dos saberes aprendidos na universidade pelos docentes e discentes e as demandas



sociais dos setores supracitados auxiliaram o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes na busca de soluções perante os problemas a serem investigados.

SEPP - Semana de Estudos e Práticas Pedagógicas da FCA

Os encontros proporcionaram a primeira SEPP, realizada em maio de 2011 e contou com a presença de 78% dos 653 alunos de graduação, e com 23% dos 87 docentes ativos, no qual se dividiram para orientar um total de quarenta e seis grupos com vinte e três temas ligados a área agro-florestal.

A lista de projetos realizados no ano de 2011 está relacionada a seguir:

PROJETOS SEPP - 2011
01. Levantamento de possíveis problemas relacionados ao uso, manejo e conservação do solo – com ênfase às práticas conservacionistas e a fertilidade do solo
02. Reciclagem de papel na cidade de Botucatu
03. Avaliação do desempenho de um sistema de irrigação por aspersão convencional
04. Avaliação do pagamento por serviços ambientais (PSA) na área rural do município de Botucatu
05. Irrigação em hortas e pequenas propriedades: avaliação e qualificação
06. Planejamento participativo de restauração florestal em pequenas e médias propriedades rurais
07. Cachoeira Véu da Noiva – renovação e conscientização dos usuários na sua conservação
08. Viveiros para a**bor**ização urbana
09. Conscientização da importância da arborização
10. Arborização urbana
11. Diagnóstico ambiental preliminar das funções ecossistêmicas e da potencialidade das práticas agropecuárias
12. Levantamento da demanda nas áreas de produção de hortaliças
13. Educação ambiental e serviços ambientais na Praça Sustentável
14. Coleta seletiva na FCA
15. Medidas preventivas em horticultura
16. Conservação de recursos naturais e sua função social, econômica e ambiental
17. Sítio Modelo e irrigação na Colônia Santa Marina
18. Manejo regional de ***"greening"***
19. Consumo de leite
20. Melhoria da horta comunitária do Bairro Monte-Mor
21. Produtores orgânicos e a sociedade
22. Desafios do engenheiro agrônomo no mercado de trabalho
23. Comercialização dos excedentes de pesquisa da Fazenda Lageado da UNESP

No ano de 2012, o número de participação docente aumentou e a integração de estudantes da pós-graduação foi benéfica. Os estudantes da graduação e pós-graduação trocaram experiências e saberes no desenvolvimento da atividade.

O maior número de participantes resultou em trinta e um projetos; a estrutura logística da unidade de ensino e as participações da Secretaria da Agricultura e da Educação do município de Botucatu foram essenciais para que os partícipes pudessem conhecer as realidades para posteriormente desenvolver e ou dar continuidade aos projetos.

A lista de projetos da SEPP de 2012 evidenciou a busca de melhorias na qualidade de vida dos munícipes de Botucatu, da utilização dos saberes tradicionais junto aos saberes científicos, do desenvolvimento de pesquisas para a produção de alimentos, da responsabilidade sobre os recursos naturais, da melhoria do trabalho e da importância da área das agrárias para o desenvolvimento humano.

PROJETOS SEPP - 2012

01. Escola Carbono Zero
02. Diagnóstico para a restauração florestal (áreas degradadas, APPs, reservas legais e) em áreas rurais e urbanas de Botucatu
03. Conhecendo as árvores da Fazenda Lageado
04. Conforto Ambiental e Ecopaisagismo na Recuperação de Áreas Públicas degradadas do Município de Botucatu – SP
05. Impactos Ambienta**is e Econômicos das Sacolinhas** Plásticas
06. Plantas medicinais como ferramenta de sensibilização e valorização do uso e dos sentidos na terceira idade
07. Coleta seletiva de lixo na cidade de Botucatu
08. Arborização Urbana: diagnóstico da percepção ambiental
09. **UNESP** Recicla – FCA
10. Importância do Reuso de Esgoto Doméstico na Preservação dos Ecossistemas Agrários
11. Diagnóstico da coleta seletiva municipal de papel e papelão.
12. Recuperação de área degradada e sua influência no fluxo de carbono e qualidade do solo
13. Abastecimento de água potável e pluvial com captação local
14. Arborização Urbana: Diagnóstico da Arborização da Avenida Raphael Laurindo para elaboração de projeto para a área
15. Avaliação do pagamento por serviços ambientais (PSA) na área rural do município de Botucatu
16. Adequação ambiental da propriedade rural na microbacia hidrográfica e enfoque em Hidrologia Florestal
17. Agroecologia, Agricultura Familiar e Segurança Alimentar
18. Manejo do Resíduo Sólido de Roçagem de Praças, Podas e Quedas de Árvores em Botucatu-SP



19. Calagem e adubação visando a recuperação de pastagens degradadas no município de Botucatu
20. Adoção de práticas conservacionistas visando **a** recuperação de pastagens degradadas no município de Botucatu
21. Diagnóstico e construção da fertilidade do solo visando recuperação de pastagens degradadas no município de Botucatu/SP
22. Formação de Viveiros e Produção de Mudas Sadias de Cana-de-açúcar
23. Diagnóstico das hortas comunitárias de Botucatu visando a conformidade com a produção orgânica
24. Problemas nematológicos na cultura do café no município de Botucatu
25. Diagnósticos do Processamento de alimentos de origem vegetal na cidade de Botucatu e região
26. Fruticultura em Pomar Doméstico
27. Produção de hortaliças em pequenas propriedades rurais
28. Mandioca de mesa – produção, processamento e comercialização
29. Feira de agricultores familiares em Botucatu-SP
30. Distribuição de produtos orgânicos em Botucatu-SP
31. Desenvolvimento de atividades agroflorestais no município de São Luiz do Paraitinga – SP

A importância da SEPP está, principalmente, no elo de comunicação com a sociedade, os dois anos em que realizaram a semana com a metodologia da ABP, resultaram em projetos de pesquisa e de extensão, transformando a realidade local.

A SEPP e os resultados

No último dia da SEPP, um questionário é respondido pelos participantes, visando avaliar as habilidades e competências - qualidades que adquiriram durante a semana. Para a mensuração, foi utilizada uma análise quantitativa de palavras respondidas pelos estudantes.

Os alunos enfatizaram a responsabilidade e o compromisso, o que os levou a uma mudança de comportamento; ainda segundo os alunos, a existência de regras foi fundamental para que pudessem desenvolver a atividade. Onde se lê trabalho em grupo, a atividade coletiva reforça a importância do que a atualidade deseja da sociedade; não existe um único saber, mas a soma dos saberes e, para isso, denotou-se que os alunos perceberam a importância de se trabalhar em grupo. Sobre consciência e compromisso profissional, a avaliação feita é de que o estudante passou a perceber a importância de sua futura profissão; e, onde se descreve senso crítico e pesquisa, os estudantes utilizaram informações e conhecimentos para tentar desenvolver projetos.

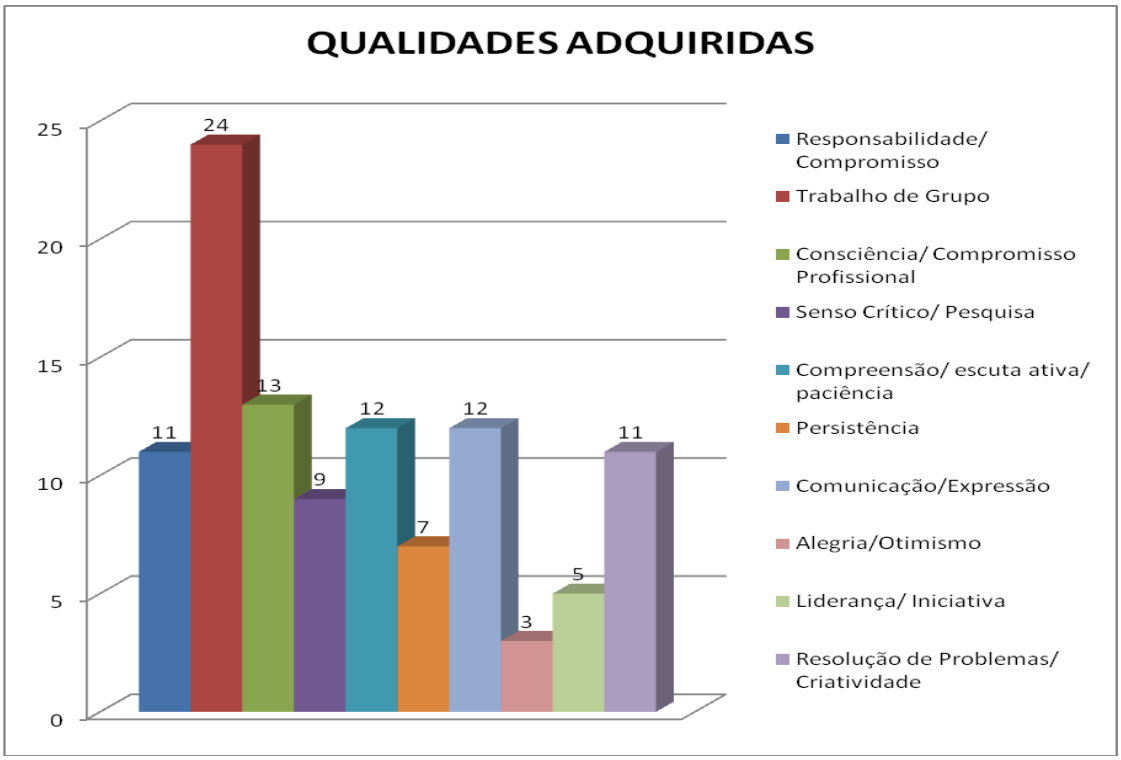
Verificou-se que os estudantes foram compreensivos e aprenderam a ouvir a opinião dos membros do grupo no qual participaram, também foram persistentes na busca de novos conhecimentos para o desenvolvimento dos projetos. Relataram a importância de expor suas idéias e apresentaram-se otimistas em relação à atividade proposta; tiveram a oportunidade de



demonstrar potencial para liderar e não simplesmente mandar, explícito na vivência em grupo; um número considerável de discentes percebeu que o conhecimento disciplinar deu liberdade para criar, além de facilitar o desenvolvimento dos projetos.

A seguir, são apresentadas qualidades que favorecem a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências propostas no Projeto Político Pedagógico da FCA de ambos os cursos, por meio da ABP.

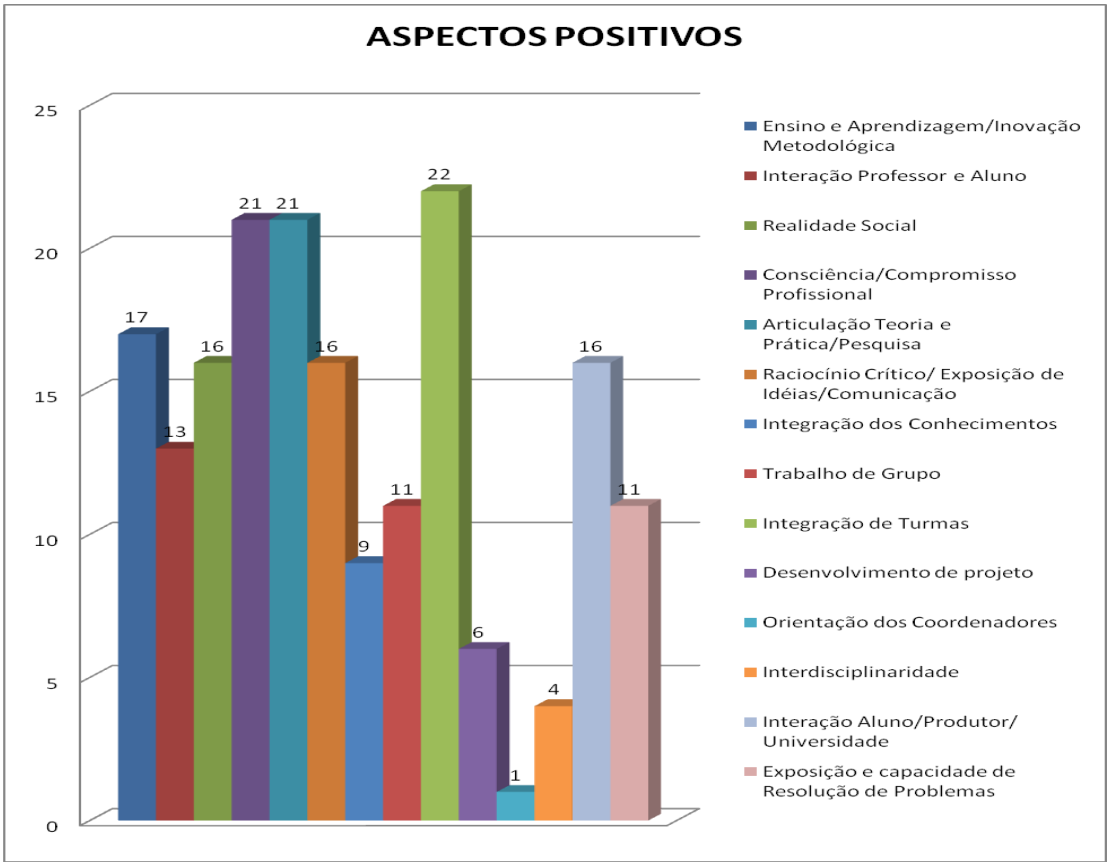
Gráfico 1: Qualidades adquiridas



A SEPP proporcionou uma oportunidade de vivenciar outra forma de ensino e aprendizagem, a ABP facilitou a interação dos estudantes com os docentes ao discutir problemas *in situ*, os conhecimentos teóricos embasaram as discussões sobre a realidade social e econômica e as possibilidades da atuação profissional na sociedade. Dentre as palavras e/ou frases que os alunos descreveram como aspectos positivos, destacam-se: a articulação teoria e prática; a utilização do senso crítico; integração dos conhecimentos; a liberdade de expor idéias, trabalhar e se envolver em projetos com produtores, articulação dos conhecimentos aprendidos dentro da universidade com a sociedade e na mobilização de todos para o desenvolvimento desta semana. Alguns coordenadores tiveram que trabalhar com turmas de cursos diferentes, o que foi uma vivência enriquecedora para os estudantes, segundo a constatação dos mesmos. Da mesma forma, a palavra interdisciplinaridade surgiu espontaneamente, o que demonstra a força efetiva dessa aprendizagem ao mesmo tempo em que responde ao PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP.

O gráfico a seguir ilustra as palavras e/ou frases dos aspectos positivos vivenciados pelos alunos.

Gráfico 2. Aspectos positivos da vivência



Conclusão

A SEPP, iniciativa de professores da FCA – UNESP de Botucatu, é o desafio constante de docentes que, apesar das inúmeras dificuldades de sua realização, aceitam modificar o estabelecido, saindo de zonas de conforto e, praticando intencionalmente a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A experiência pedagógica desta semana possibilita a integração de saberes e a interrelação de todos os partícipes no desenvolvimento de projetos para transformações sociais, aplicando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares. A ABP não tem a pretensão de ser perfeita, entretanto é uma metodologia com potencialidade de inovação no ambiente acadêmico, vislumbrando a inventividade na resolução dos problemas investigados e, ao mesmo tempo preparando estudantes como profissionais reflexivos para atuar no mundo globalizado.

É necessário criar momentos e espaços dentro da universidade para que o diálogo, a criatividade, o consenso e, sobretudo, o encontro dos saberes aconteçam de forma consciente; novos caminhos devem ser percorridos pela comunidade acadêmica para fortalecer a universidade perante a sociedade.

Finalizando, desejamos que esta contribuição fosse como um grão de areia, lembrando que não há dois grãos de areia iguais e, portanto, sua especificidade está em se modificar a cada ano e ser diferente em cada lugar a ser utilizada, seja a SEPP e/ou a metodologia ABP. A proposta pedagógica é ser, sempre, inovadora na busca por alternativas



de ensino e aprendizagem que promovam a integração de saberes. O mundo globalizado expõe nossas mazelas, a preparação e formação de profissionais para atuar de forma responsável é o principal objetivo para a transformação e a superação de todos os condicionantes que paralisam nossa sociedade. Um compromisso com o conhecimento para romper paradigmas, que, mesmo sendo diferentes como grãos de areia, podem se unir para modificar o local e o global e criar novas paisagens. O nosso mundo, em transformação contínua, precisa urgentemente de novos olhares, onde a inteligência humana possa identificar as infinitas paisagens quando nos permitimos dialogar.

Referências bibliográficas

Buck Institute for Education (2008). *Aprendizagem baseada em projetos*: *Guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed.

Brasília (1981). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1981*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasília (2004). *Diretrizes curriculares de Engenharia Agrícola.* Parecer CNE/CES n° 307/2004, aprovado em 07 de outubro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

Brasília (2004). *Diretrizes curriculares de Engenharia Florestal*. Parecer CNE/CES n° 308/2004, aprovado em 07 de outubro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces308_04.pdf

Paraskeva, João M. (2009). *Capitalismo académico*. Mangualde: Edições Pedago.

UNESP (2009). *Plano de desenvolvimento institucional*. São Paulo: Editora Unesp.

Santos, Boaventura S. (2010). *Pela mão de Alice*: *O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Espaço e tempo no contexto do trabalho da educação infantil

Laís Leni Oliveira Lima
Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí
laisleni@yahoo.com.br

Vânia Ramos Rodrigues
Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí
vaniaramosr@hotmail.com

Thaisa Oliveira Lima
Universidade do Minho
thaisaol@yahoo.com.br

Este trabalho objetiva compreender a importância das transformações históricas ocorridas no espaço e no tempo do trabalho docente da Educação Infantil (EI), bem como os diferentes percursos e inserções das trabalhadoras que atuam nessa etapa de educação. Procuraremos entender também que, se as políticas de EI contemporâneas, e aqui se destaca a brasileira , têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos "não formais" a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais[1], consequentemente essas dimensões afetam o trabalho da trabalhadora que atua nesta etapa de educação. Segundo Lima (2010), o trabalho docente e a organização escolar e, em especial o trabalho do trabalhador da educação, no processo de consolidação e constituição da sociedade, têm se submetido às variadas formas de estrutura organizacional. Essas formas de organização são expressões materiais do desenvolvimento temporal, social, econômico e cultural da sociedade, que impuseram uma constituição no ser e no agir desses trabalhadores. A concepção de trabalho na EI, ainda está carregada de sentidos variados, tais como "prestação" de serviços pessoais, compreende empatia, compaixão, caridade, carinho; atos ligados à saúde e ao corpo, ou aspectos relacionados aos valores da ética, da formação física, moral, emocional e afetiva. Utilizamos um estudo bibliográfico sobre a especificidade do trabalho docente na EI a partir dos aportes teóricos de Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008), Lima (2005, 2010) entre outros; sem deixar de lado os vieses como: a gestão da EI, financiamento, acesso, espaço físico, participação política, que também se constituem em condições para que todo o processo de trabalho dessa trabalhadora se deslanche de forma equilibrada. Concluímos a discussão sobre o trabalho docente no contexto da EI deve ser mais debatido, uma vez que se constata, que, como esse trabalho surgiu no espaço não formal, não se justifica apresentar como uma segunda oportunidade de trabalho; alta incidência de motivos classificados como vocação, ligada ao estereótipo presente de que a EI é, por excelência, a profissão da mulher. A creche, como foi instituída foi um (e quem sabe ainda é?) lócus privilegiado para "fabricação" dessa nova força de trabalho.

Palavras-chave: espaço, trabalho, educação infantil.

[1] Maiores informações ver: Rozemberg, Fúlvia (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.

1 Uma introdução ao tema

Este trabalho é resultado de um projeto maior intitulado "As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil". O presente estudo tem como objetivo compreender a importância das transformações históricas ocorridas no espaço e no tempo do trabalho docente da Educação Infantil (EI), bem como os diferentes percursos e inserções das trabalhadoras que atuam nessa etapa de educação. Procuraremos entender também a especificidade da EI enquanto único espaço de "educação formal" brasileiro, nascido no espaço dos movimentos sociais.

Segundo Lima (2010), o trabalho docente e a organização escolar e, em especial o trabalho do trabalhador da educação, no processo de consolidação e constituição da sociedade, têm se submetido às variadas formas de estrutura organizacional. Essas formas de organização são expressões materiais do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, que impuseram uma constituição no ser e no agir desses trabalhadores. Tais dimensões organizativas se entrecruzam nas relações sociais e no interior das instituições escolares e não há como compreender esse trabalho somente por um aspecto, mas nas relações entre ambos.

Segundo pesquisas realizadas em diferentes Estados[2] brasileiros sobre a "Qualidade da Educação Infantil", coordenada por Campos e Cruz (2006) aponta-se que o quesito considerado pelas entrevistadas como mais importante em uma instituição de EI é o "cuidar bem". Os itens que receberam menor importância pelos entrevistados foram os que estavam relacionados à "escolarização" e à "formação dos professores". Percebe-se que, na opinião dos entrevistados, o trabalho na EI é mediado por questões ideológicas e práticas de natureza assistencialista e compensatória.

Pesquisas realizadas por Lima (2010) ressaltam que a concepção de trabalho na EI ainda está carregada de sentidos variados, exige "prestação" de serviços pessoais, compreende empatia, compaixão, caridade, carinho; atos ligados à saúde e ao corpo, ou aspectos relacionados aos valores da ética, da formação física, moral, emocional, afetiva. As trabalhadoras, muitas vezes, encaram seus trabalhos como sacerdócio, "perfil da mãe que gosta", "dom" e "vocação"; assim, o trabalho contribui para a desvalorização econômica dessa atividade e pela sua secundarização.

Justificamos a importância desta pesquisa, uma vez que, para elaborar políticas públicas para a formação e a prática docente para a EI, é preciso conhecer e entender a função da trabalhadora dessa etapa de educação faz-se necessário também conhecer suas concepções de criança, infância, trabalho na EI, e, conforme essas concepções será possível identificar e analisar as diferentes concepções manifestadas por elas e assim, oferecer uma formação sólida. Essa formação poderá acontecer de diferentes maneiras, uma que propomos é a consolidação de grupos de estudos e pesquisas com a participação das trabalhadoras da EI. Esse grupo tem como objetivo entender processo histórico da constituição do trabalho que se realiza na EI, e que, mesmo com os avanços das teorias, ainda predomina uma confusão de papeis, provocando uma desvalorização das trabalhadoras que atuam nessa etapa de educação. É preciso inverter essas concepções naturalizadas, visto que elas se convertem em mecanismos ideológicos que muitas vezes fragiliza o trabalho das trabalhadoras da EI.

2 A pesquisa abrangeu 53 instituições no Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; envolveu creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. Maiores informações, ver: CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silva Helena Vieira. Consultas sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.



2 Metas almejadas

O projeto de pesquisa "Como fui parar na educação infantil: diferentes percursos e inserções distintas no trabalho" é um estudo com amplitude de metas, dentre elas destacamos: compreender as transformações históricas ocorridas no espaço e no tempo do trabalho docente da EI, bem como os diferentes percursos e inserções dessas trabalhadoras que atuam nessa etapa de educação; conhecer qual a concepção das trabalhadoras sobre o que é "ser professora na EI"; desenvolver e consolidar um projeto de estudos e pesquisa sobre o trabalho que se realiza na EI.

3 Múltiplas ideias de trabalho docente, criança e infância

Inicialmente foi feito um estudo de cunho bibliográfico sobre a especificidade do trabalho em educação infantil e do trabalho docente a partir dos aportes teóricos de Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008) e de outros relacionados ao tema. Em momento posterior, foi utilizado o banco de dados da pesquisa de doutoramento realizada por Lima (2010), pelo qual destacamos e analisamos as diferentes concepções que as trabalhadoras percorreram para se tornarem docentes nessa etapa de educação.

A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa foi um estudo exploratório, com procedimentos tanto qualitativos quanto quantitativos, uma vez que a pesquisa foi realizada em (03) três Centros Municipais de Educação Infantil [3](Cmei) da cidade de Jataí-GO-Brasil, os quais situados em bairros diferentes, onde foi proposto um questionário às trabalhadoras que se dispuseram a responder e falar sobre suas concepções de infância, de criança, do trabalho que se realiza na EI.

A primeira abordagem não foi assim tão fácil. Ao chegar às instituições e procurar as trabalhadoras para que elas participassem da pesquisa, elas aceitaram, entretanto, notamos, por parte de algumas, certo desconforto no momento de responder as questões do questionário, uma vez que a pesquisa foi realizada na instituição na qual trabalhavam. Ficavam preocupadas se corriam o risco de serem identificadas e comprometer o próprio trabalho. Garantirmos a elas que era algo sigiloso e o conteúdo somente contribuiria com a pesquisa, assim, elas se dispuseram a responder.

Esse processo investigativo permitiu conhecer as concepções que as trabalhadoras possuem de criança, educação infantil, trabalho, formação, dentre outras. Identificamos e analisamos os diferentes percursos que as trabalhadoras percorreram para hoje atuarem na EI. Observamos o quanto muitas integrantes dessa pesquisa, apesar de se esforçarem em oferecer respostas adequadas, algumas se perdiam nas palavras e o resultado foi respostas confusas e até sem sentido. Determinadas questões do questionário foram coletadas por meio de gravações e depois transcritas pela entrevistadora; outras questões foram registradas no momento da entrevista, uma vez que os sujeitos preferiram responder por escrito.

De acordo com Lima (2010), os conceitos não surgem do nada, mas principalmente dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento. Para entendermos a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho na EI, de como a trabalhadora se tornou docente nesta etapa de educação, faz-se necessário compreendermos as diferentes concepções

[3] As instituições foram denominadas de X, Y e Z. As professoras de cada instituição foram identificadas pela letra P (maiúscula); as agentes educativas com a letra A; coordenadora com a letra C e diretora com a letra D.



dessas trabalhadoras. Pois, mediante aquilo no qual se acredita na concepção de mundo, educação, criança, trabalho, educação, tempo, espaço, dentre outras, é que se objetiva o trabalho.

Em relação às respostas, mais precisamente quanto aos significados atribuídos a concepção de criança, observamos que a maioria das trabalhadoras concebe criança como um ser ingênuo, que é sinônimo de "brincar" e sujeitos sem maldade. Algumas trabalhadoras revelaram até respostas um pouco confusas. Como observamos abaixo:

> Criança é um ser com atitudes, com mentalidade já pronta, acho que já vem do berço, só que é através do tempo que eles vão participando da infância, da primeira infância, segunda infância, terceira infância até adolescente, só que a criança de berçário você entende muito bem se você falar com ela, você pode falar com ela através de "aceno", ela entende tudinho, se canta ela presta atenção. Então é um ser assim pronto, eles já nascem prontos (Instituição Z, D, 18/05/2012).

> Criança é brincar, aprender (Instituição Y, A, 18/05/2012).

> Ah! Ser criança é tudo de bom né? Porque a gente cresce e a gente tem muito de criança né? Principalmente a gente convivendo com a criança, você volta novamente até as brincadeiras. Você participa e é muito bom, deixa a gente bem contente com o dia-a-dia (Instituição Z, P, 18/05/2012).

Percebe-se, nesses depoimentos os diferentes significados atribuídos à infância e à criança. Observamos que uma das entrevistadas se contradiz ao fazer sua definição, ao mesmo tempo em que concebe a criança como um ser "pronto", também define as fases características do desenvolvimento da infância, assim, considera como um processo de aprendizagem, o que significa "não estar pronto". Outra define como fase biológica da vida, período sem preocupações, esses conceitos parecem determinados para a organização do trabalho desenvolvido nas instituições de EI.

Se estas concepções estão impregnadas no imaginário das trabalhadoras, buscamos também saber qual o objetivo/função da EI. As respostas foram as seguintes:

> Preparar a criança mesmo para ir para a escola, para ser autônomo. Por exemplo: se a mãe dele trabalha e ele fica em casa, ele vai aprender a tomar banho sozinho, ele vai aprender a guardar as coisas no lugar, ele vai conforme o tamanho dele e o interesse da mãe dele. Já pode ensinar arrumar o quarto. Então a educação infantil tem como finalidade, além de ensinar, a ter autonomia enquanto a mãe dele trabalha (Instituição Z, D, 18/05/2012).

> O objetivo é formar um cidadão de bem né? Porque amanhã eles serão os homens do futuro. Essas crianças serão os homens do futuro. Então, desde agora, você começa já a trabalhar. É igual um papel, não vou dizer papel porque a criança já traz muita coisa pronta. Mas a gente vai ampliando para eles pegarem um conhecimento do mundo (Instituição Z, P, 18/05/2012).

De acordo com as entrevistadas, a EI tem como função/objetivo preparar a criança para o Ensino Fundamental (EF), ou que a EI fosse responsável pela formação do "homem do futuro". Percebemos que atribuíram conceitos historicamente impregnados no ideário das trabalhadoras. Essa ideia tem atravessado tempos e conformado modelos de atendimento nessa etapa de educação, que avança pouco além dos cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança. Na maioria das vezes se desconsidera que esse é um momento da



descoberta, da construção de conhecimentos, de deixar emergir falas, movimentos, de respeitar, entender regras e normas ao se relacionar com as pessoas.

Além desses aspectos acima elencados, outra questão apontada como significativa e talvez até determinante para o trabalho realizado nas instituições, é a concepção que as trabalhadoras trazem quando definem o que é EI, bem como o que elas consideram mais importante nesta fase de educação. Vejamos alguns depoimentos:

> O educar vem junto com o cuidar, eles estão juntos. Porque é impossível educar na educação infantil sem cuidar. Muitas vezes gente chega aqui pra atuar como professora e não dá, porque a hora de cuidar eles acham difícil. Então é como se fosse uma missão. Se você não gostar, você não fica (Instituição Z, D, 18/05/2012).

> Super importante para o desenvolvimento da criança. Ter um local para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham (Instituição Y, A, 18/05/2012).

> Com certeza, principalmente no nosso mundo atual de hoje, que as mães também procuram a crescer, não querem mais ser dona de casa. [...]. Na educação infantil o mais importante é a gente gostar mesmo do que faz (Instituição Z, P, 18/05/2012).

Com estas definições, percebemos certo predomínio de uma desvalorização do trabalho dessas trabalhadoras, quando concebem a EI como missão, gostar do que faz, etapa de cuidados com as crianças para que os pais possam trabalhar, desvinculando-a como sendo de direito da criança e processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que, para que a educadora supere esses conceitos acima elencados é preciso dispor de conhecimentos que interfiram na forma de conceber o que é esta etapa de educação. Como afirma Martins (2009) é preciso de conhecimentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, dentre outros. Esses conhecimentos interferirão no trabalho que se realiza nessas instituições.

Segundo Lima (2010) o professor da educação infantil deve:

> [...] possuir saberes teóricos e práticos sólidos, [...] não bastará gostar de crianças, ter amor por elas e ser mulher; não estamos advogando a idéia de que o afeto, o prazer e o carinho se ausente da instituição, mas o professor é alguém que deve possuir muito embasamento teórico, planejar antes de entrar em sua aula, preparar-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino, compreendendo como a criança pequena aprende, enfim, deve ter claro que o desenvolvimento da criança será marcado pelo seu trabalho intencional (p. 152).

Para finalizar, outra questão que fizemos e que nos chamou a atenção foi sobre a formação das trabalhadoras que atuam na EI. Perguntamos a elas também quanto tempo de trabalho tinham na EI e como foram parar ali, tanto como professora, agente educativa e ou diretora. Vejamos duas entrevistadas:

> Sou psicopedagoga. Tenho 8 anos que estou aqui. Não tinha nenhuma pessoa que quis participar do processo, então eu cheguei da licença prêmio e as professoras pediram pra eu colocar meu nome à disposição da secretária de educação se tivesse alguma possibilidade de eu ficar sendo a diretora. Aí foi um processo longo, difícil. Pensei que nem ia porque não era meu anseio, meu anseio era sala de aula, mexer com as crianças. Nunca tive aquela paixão em ser diretora, não, jamais. Minha formação é pedagoga, graduada em psicopedagogia. Estou fazendo cursos on-line para atuar nesta instituição (Instituição Z, D, 18/05/2012).



> Sou pedagoga com especialização em Educação Infantil. No município tenho oito anos de trabalho. Mas eu já sou aposentada do Estado. Tenho 5 anos de aposentadoria. Vim para educação infantil por opção. Eu gosto da minha profissão, sinto bem. Adoro trabalhar com criança, principalmente nos Cmeis. Hoje eu optei a esse concurso, porque eu tinha muita vontade de vir pra um Cmei e hoje estou aqui e sinto muito bem com a minha profissão. A gente está sempre atualizando, sempre eles oferecem os cursos e a gente participa e eu faço questão de participar (Instituição Z, P, 18/05/2012).

De acordo com os depoimentos de uma entrevistada, percebemos que para atuar na educação infantil, muitas passam por um "trampolim", fazendo dessa etapa mais um complemento de renda mensal. Tal como revelam as pesquisas de Lima (2010), esses depoimentos nos preocupam, pois muitas trabalhadoras reforçam a imagem da educadora amorosa, que sabe agir com bom senso, porque gosta e se sente bem com a profissão, em detrimento da formação profissional.

De acordo com Lima (2010), mesmo que as trabalhadoras da EI não tenham a qualificação exigida pelas políticas educacionais, pode se afirmar que esse nível de escolaridade nunca foi tão exigente quanto na atualidade. Porém, há contradição nas próprias políticas, ao mesmo tempo em que exige elevação do nível de escolaridade das trabalhadoras para que estas possam acompanhar as mudanças, essa elevação intelectual precisa, sob a ótica das mesmas políticas, ser limitada, como por exemplo, as inúmeras formações on-line, como afirmou a entrevistada, isto contribui para evitar o domínio do conhecimento que venha tornar-se um instrumento de luta pela transformação da sociedade e das relações sociais de produção.

4 Considerações finais

De acordo com nossos estudos e observações realizadas durante o processo desta pesquisa, concluímos que o papel das educadoras das crianças menores de cinco anos é, em determinados aspectos, similar aos de outros educadores de crianças maiores, diferenciando-se, em muitos outros. Porém, isso não dá o direito de ser "menor" qualificado/valorizado, visto que essa diferenciação constitui uma prática específica do trabalho das profissionais da EI.

Campos e Cruz (2006) afirmam que o cenário que compõe as instituições de EI constitui-se de um trabalhador pouco qualificado, e, para os pais entrevistados, para crianças pequenas e pobres, não se fazem necessários profissionais qualificados. As mudanças implantadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), principalmente as que se referem à formação profissional e à constituição da identidade dessa trabalhadora da EI, não foram implementadas e nem passaram a ser objeto de investigação. A constituição do perfil dessa trabalhadora empreenderá uma caminhada complexa, primeiro porque é um "novo trabalho" e, segundo, porque esse passou a não ser considerado como tal: elas *cuidavam* das crianças, não *educavam*. Dessa configuração situacional, desencadeia-se o processo de valorização das dimensões qualitativa e quantitativa desta categoria.

Depois de realizarmos essa pesquisa, percebemos muitos são os percursos e diferentes as inserções das trabalhadoras na EI, tais como: uma segunda oportunidade de trabalho; a alta incidência de motivos classificados como vocação – gostar de crianças, ter amor, ter jeito para dar aulas; ser a segunda mãe – está muito ligada ao estereótipo ainda presente de que a educação e especialmente a infantil é, por excelência, a profissão da mulher. Essas questões se justificam porque, segundo Lima (2010) não existe ainda, no Brasil, uma formação específica para ser uma trabalhadora em uma instituição de EI, principalmente em



se tratando de crianças menores de três anos. Segundo esta autora, e conforme análise dos dados coletados em nossa pesquisa se chega a essa profissão por inúmeros caminhos e currículos diferenciados, com durações variadas e objetivos diferentes. Mesmo as educadoras com graduação em Pedagogia têm seus modelos curriculares bastante distintos, as trabalhadoras da EI permeiam diferentes caminhos para se tornar professora nessa etapa de educação.

Ainda, segundo a autora acima mencionada, a formação do professor e especialmente ao da EI, não se pode manter ao nível do senso comum, nem com uma perspectiva de fim da história, da não possibilidade de transformação, da não mudança, ou como um obstáculo intransponível; ao contrário, deve ser considerado um desafio que nos cumpre enfrentar. É preciso levar em conta os diferentes percursos e inserções das trabalhadoras nessa etapa de educação; também reconhecer os limites da produção do conhecimento, especialmente na EI; e finalmente, apostar na perspectiva teórica que permita a superação desses limites, defendendo uma formação que garanta aos professores, como afirma Saviani (1984), "uma sólida fundamentação teórica talvez tornasse possível responder ao desafio da complexidade" (p. 56).

No caso de nosso estudo – espaço e tempo no contexto do trabalho da educação infantil brasileira –, faz-se necessário voltar o olhar para a dimensão histórica para tomar consciência de nossa origem educacional, e especialmente, tomar consciência de como se deu a educação de crianças de zero a cinco anos, para que possamos escapar dos determinismos históricos e os diferentes fetiches que acompanham essa etapa de educação. Nesse sentido, a possibilidade deste desvelamento pode conduzir-nos à compreensão da história atual da infância.

A trajetória dessa história possui contornos que a diferenciam da criança européia, porém, a implementação de uma educação voltada para a infância, se constitui, assim como na Europa com a valorização da criança como "riqueza da nação", isto é, a vida da criança estava e, pode-se dizer que está ligada estreitamente à evolução do sistema econômico em seu tempo e espaço. A EI compreendida como processo de socialização das novas gerações, do saber historicamente constituído, não se esgota em sua aparência institucionalizada, formalizada, entretanto, esta é constituída e constituinte de acordo com as circunstâncias históricas da produção social, econômica e política brasileira.

Referências bibliográficas

Arce, Alessandra (2005). A formação de professores sob a ótica construtivista: Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In Duarte Newton (Org.), *Sobre o construtivismo* (pp. 41-42). São Paulo: Autores Associados.

Arce, Alessandra (2004). Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In Duarte Newton (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 145-168). Campinas: Autores Associados.

Arce, Alessandra (2007). O referencial nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In Alessandra Arce & Lígia Márcia Martins (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil*? *Em defesa do ato de ensinar* (pp. 13-36). São Paulo: Alínea.

Arce, Alessandra (2009). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Caderno de Pesquisa, 113*, 167-184. Disponível em http://www. scielo. org.



Arce, Alessandra & Martins, Lígia M. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In Alessandra Arce (Org.), *Ensinando aos pequenos: De zero a três anos* (pp. 93-121). São Paulo: Alínea.

Brasil (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: 20 dezembro.

Lima, Laís Leni O. (2010). *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010. Tese Doutoramento, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Saviani, Dermeval (1984). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (1988*). Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.* São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (1991). *Ensino público: Algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (2003). *Pedagogia histórico-crítica*: *Primeiras aproximações.* Campinas: Autores Associados.

Saviani, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil*: *História e teoria.* Campinas: Autores Associados.



Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: A experiência e sua relação com o trabalho

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense/UFF
mary.rangel@lasalle.org.br

Jane do Carmo Machado
Universidade Federal Fluminense/UFF
jane_machado@yahoo.com.br

Este estudo configura-se como parte da pesquisa, em andamento, intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense, tendo como orientadora a Professora Doutora Mary Rangel. Esta pesquisa pretende identificar e analisar desafios e potenciais da formação continuada e em serviço de professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa formação surge como processo de permanente reflexão crítica e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, oferecendo possíveis subsídios à atualização do trabalho docente, e, também, revela-se como possibilidade de ressignificação do espaço escolar como espaço de formação e aprendizagem para os professores, com vistas à criação de uma cultura de formação no próprio *locus* de trabalho. Assim, as experiências vividas e incorporadas pelos professores constituem-se como fontes de informações significativas que levam a uma releitura e reavaliação de seu trabalho em diálogo com teorias capazes de viabilizar outros caminhos. As experiências socializadas e analisadas, coletivamente, pela equipe docente, transformam-se em objeto de estudo e passam a ser compreendidas e validadas a partir dessas diversas contribuições recebidas. Apresenta-se uma reflexão sobre material de pesquisa, a partir de observação participante e de questionários aplicados a 71 professores e 37 orientadores pedagógicos de 31 escolas, que atendem a alunos dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil, obtido no período entre 2011 e 2012, visando à compreensão da visão dos professores e orientadores pedagógicos sobre as contribuições da experiência para sua formação e seu trabalho. Para tanto, buscaram-se as contribuições teóricas de Benjamin (1996), Tardif (2005), Tardif e Lessard (2005), Rangel (2005, 2009, 2010), Imbernón (2009, 2010, 2011), Giroux (1997), Alarcão (2010a, 2010b).

Palavras-chave: formação continuada, escola de educação básica, experiência. processo de ensino-aprendizagem, prática pedagógica.

Introdução

Este estudo apresenta a escola, *locus* de atuação e trabalho de professores, como espaço privilegiado de desenvolvimento de práticas de formação docente continuada, que traz o orientador pedagógico, denominado por Rangel (2005, 2009, 2010) e Alarcão (2010a, 2010b) de supervisor pedagógico, como principal dinamizador dessa formação e aponta caminhos para que os professores assumam tal proposta como protagonistas. Essa proposta não desqualifica o papel da universidade, mas busca potencializar a escola como espaço de formação continuada de professores. Embora a escola possa se apresentar como valioso e expressivo *locus* de construção de saberes, de intercâmbio de experiências, de problematização e de reflexão crítico-construtiva de práticas, de estudo e de aprofundamento

teórico, também se revela como âmbito em que muitos desafios são colocados no cotidiano de seus profissionais, fragilizando muitas ações implementadas. Nesse sentido, com vistas a superar desafios e a potencializar ações, a formação continuada e em serviço de professores poderá constituir-se não só como um benefício a repercutir na aprendizagem dos alunos, mas também poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, a sua emancipação e autonomia. Essa formação permite aos professores agregarem valores às próprias experiências pedagógicas já vividas e incorporadas junto a seus alunos e socializadas com seus pares e contribui para que encontrem caminhos que viabilizem a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Sendo assim, o referido estudo configura-se como um recorte da pesquisa intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, a partir do material empírico reunido no período de 2011 e 2012 durante os encontros de formação, tomado com o objetivo de favorecer e ampliar a discussão em torno da categoria experiência, que surge como centralidade e potencializadora de aprendizagens no discurso dos professores quando vivenciam um processo de formação continuada.

Referencial teórico

A formação do professor pode acontecer em diversos contextos e de diversas formas, entretanto, neste estudo, enfatizamos a formação continuada e em serviço que acontece permanentemente em seu contexto de trabalho, a escola. Tal como Imbernón (2009), a formação é concebida na sua dimensão mais ampla, a que vai além do domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e leva a uma reflexão do que se sabe e do que ainda se precisa aprender, sendo capaz de apontar outros caminhos de atuação para os professores.

Assim, busca-se a formação de um profissional que, em meio a tantas exigências conceituais e teórico-metodológicas, também seja capaz de legitimar a sua trajetória de trabalho, valorizando as experiências vividas e incorporadas de modo a concebê-las como um ensinamento, uma aprendizagem que possibilita aos próprios professores e a seus pares a se posicionarem diante das questões que permeiam a sua prática tal como um intelectual transformador na perspectiva apontada por Giroux (1997).

As escolas, de modo geral, sempre oportunizaram encontros de professores, porém com um caráter mais informativo, nos quais informações e orientações eram passadas aos professores sem que pudessem interferir em seu curso. Na maioria dos casos, os professores ocupavam espaços físicos nesses encontros, ouviam atentamente as orientações dos hierarquicamente superiores a eles e saíam prontos para executar o que fora indicado, sem terem a oportunidade de falar uma só palavra. Assim, transformar esses espaços voltados a pacotes já prontos, padronizados, elaborados por *experts* externos à escola, considerados infalíveis e detentores de todo o conhecimento que o professor ignorante deve aprender, superando a condição que torna esse tipo de formação denominada por Imbernón (2009, 2010) "estupidização formativa", em ambientes de construção de conhecimentos, de socialização de experiências e de formação continuada e em serviço de professores é um grande desafio nos dias de hoje.

Desse modo, o objetivo de a formação ser protagonizada pelos próprios professores não é fragilizar a formação vinda de fora da escola, mas, considerar além dessa possibilidade, a de os professores potecializarem sua formação articulando-a às experiências e aos saberes que brotam do chão da escola a partir do seu próprio trabalho e do diálogo coletivo com os



pares. Portanto, viabilizar uma formação que dê voz aos professores a partir da valorização de sua trajetória em interação com a de outrem, seria considerar o diálogo para poder "aproveitar a contribuição inesgotável da experiência, do pensamento, da consciência do *outro*, com quem se dialoga" (Ferreira, 2009, p. 38 – grifo da autora).

A implementação de encontros destinados à formação continuada de professores pode-se configurar como um caminho capaz de potencializar as ações, as experiências, os diálogos e os saberes dos professores. Machado (2011) atribui a essa proposta de formação a denominação de "ateliê de formação continuada e em serviço de professores", na qual, a partir de oficinas temáticas, estudo, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações, espera-se que esses professores possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares. O ateliê de formação contribui para o fortalecimento de uma perspectiva de estudo e de pesquisa individual e coletiva a ser adotada pelos professores.

O termo ateliê, que tem origem no termo francês *atelier*, representa essa possibilidade de os professores, como os artistas, criarem, a partir de um projeto e de uma perspectiva comum a todos e também do investimento e da interferência de todos, considerando seus saberes, experiências, trajetórias de trabalho e de formação, uma nova obra de arte, um novo conhecimento, capaz de responder às expectativas pedagógicas e de trabalho do coletivo, ou, pelo menos, de apontar alguns caminhos para que possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de formação.

No ateliê, será possível pensar no potencial de narração de experiências vividas pelos professores durante sua trajetória de trabalho e de formação. Essa prática não está no fato de se colocar ênfase na crença de que a escola precise viver de seu passado, mas há muitos eventos e histórias que merecem ser rememorados para que a trajetória que se realiza no presente seja enriquecida por essas experiências vivenciadas em uma longa caminhada anterior, que sirva como referência, como um marco inicial, para que os professores possam se colocar de prontidão no presente e também no futuro, buscando caminhos de atuação que melhor signifiquem e legitimem a sua formação e trabalho.

Quando se direciona o olhar para as experiências vividas e incorporadas pelos professores, tem-se a possibilidade de vislumbrar outras alternativas de aprendizagem e de superação de dificuldades e de entraves encontrados no cotidiano de atuação de seu trabalho pedagógico.

> É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (Fusari, 2000, p. 22).

A experiência dos professores revela os caminhos por eles percorridos durante a sua vida, a sua formação e o seu trabalho como profissional da educação. Essas experiências, muitas vezes, marcam o modo como atuam e se reconhecem como professores. Entretanto, durante o seu processo de formação continuada e em serviço, muitas dessas experiências são engavetadas e esquecidas, deixando de lado um rico potencial de reflexão crítica quando tomadas como objeto de estudo, de aprendizagem e de emancipação quando do exercício da docência.

As experiências dos professores constituem-se em valioso patrimônio educacional e de reflexão crítica, são comunicáveis, portanto passíveis de transmissão. São intercambiáveis,



carregadas de sentido histórico e também existencial. Privar-se delas significaria o empobrecimento das próprias relações entre os sujeitos, sua cultura, sua possibilidade de abrir-se ao novo sem dispensar as perdas e ganhos do passado histórico vivido e experimentado. Benjamin (1996) questiona-se:

> Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (p. 115).

Tornar os professores narradores de suas experiências, passando-as de pessoa a pessoa, poderia legitimar a trajetória histórica de suas vidas, resgatando a dimensão utilitária das narrativas de experiências contadas.

Para que essas experiências tornem-se comunicáveis e se revelem como um patrimônio, podendo ser constantemente revisitadas, os professores terão que reconhecer sua importância para poder narrá-las; assim como, dispositivo capaz de abrir caminhos para que as histórias contadas possam possibilitar a formação de uma rede de histórias, que elucidam as experiências vividas por cada sujeito envolvido, permitindo a inserção de uma história no fluxo das outras histórias, que se articulam e se constituem entre si, preservando seu potencial inesgotável de significação.

O ouvinte mergulha tão profundamente na narrativa do narrador que acaba por assimilar o tema abordado às experiências por si vividas na tentativa de contar e recontar também a sua história, revelando-a a si mesmo e aos outros.

Quando Benjamin (1996) observa que a narrativa "mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (p. 205), traz a ideia de que o texto como narrativa, no nosso caso narrativa oral, apresenta-se como valioso instrumento de revelação de histórias e de experiências vividas, facilitando um cruzamento de experiências que ajudam na análise crítica dessas narrativas, de modo que os sujeitos possam evidenciar a partir delas e com elas o sentido atribuído a cada uma dessas experiências narradas em sua trajetória de formação e de trabalho.

O autor fala da dificuldade de se encontrar em um grupo alguém que queira narrar alguma coisa. É como se as pessoas estivessem privadas da faculdade de intercambiar experiências – o que por muito tempo parecia fazer parte da vida de todos: narrar e ouvir narrativas.

A narrativa tem o poder de manter sua força mesmo depois de muito tempo, podendo suscitar espanto e reflexão sobre o que foi narrado. Assim, tomadas as experiências narradas pelos professores como objeto de reflexão crítico-construtiva, pode-se, a partir delas e com elas, vislumbrar muitos outros caminhos para se compor o cenário escolar de modo a atender expectativas em relação aos processos de ensino, de aprendizagem e de formação.

É relevante resguardar o poder de comunicabilidade das experiências não deixando que a arte de narrar se extingua (Benjamin, 1996), mas, pelo contrário, apostando em seu potencial histórico, humanizador, dialógico e promovedor de muitas aprendizagens e, também, em seu potencial de abertura a outros caminhos possíveis, já que quem escuta uma história está em companhia de quem a narra.

Não é somente conservar essas experiências narradas como material estático, mas, sim, como dispositivo capaz de fomentar o entrecruzamento de histórias em uma verdadeira



rede de experiências já vividas e a serem incorporadas futuramente a esse *corpus*. Assim, tal como coloca Benjamin: "O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (1996, p. 223), deve fazer parte de um movimento constante que ajuda a pensar e a construir outras tantas histórias e experiências, possibilitando a elaboração de diversos sentidos.

Promover um mergulho nas experiências de trabalho possibilita a busca de novos caminhos de discussão, de formação e de aprendizagem, que são significados e ressignificados no coletivo de professores que passam a compreender como válida cada experiência vivida e narrada ao formarem uma rede de outras histórias.

Refletindo a partir do material de pesquisa

Para ilustrar, apresentam-se alguns fragmentos de diálogos, obtidos durante a observação participante dos ateliês de formação, e dados dos questionários, realizados no período de 2011/2012, na rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, com professores que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que mostram a apreciação desses professores em relação aos encontros de formação e o potencial das experiências vividas e compartilhadas para o exercício de sua atividade docente e seu processo de formação continuada:

> É sempre proveitoso ouvir as experiências de outros colegas, saber que eles têm as mesmas aflições e enfrentam os mesmos problemas que nós. O interessante é que podemos ver de outras formas situações que passamos. Há certos relatos que nos ajudam a lidar com determinadas situações, enriquecendo a nossa prática. (Professor A - Língua Portuguesa)

> As experiências que compartilhamos durante os encontros são de fundamental importância, pois nos dão a oportunidade de trocarmos experiências, repensando a nossa forma de atuar e envolvendo-nos em um pensamento coletivo com o objetivo de tornar a aprendizagem dos nossos alunos mais significativa. (Professor B - Geografia)

> Eu acredito na troca de experiências que fazemos durante os encontros, pois nos ajudam na reorganização dos conteúdos a partir da prática direta com os alunos na sala de aula; a desenvolver técnicas que contribuem no sentido de lidar com alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de modo que ocorra de maneira significativa para o aluno e para o professor... (Professor E - Língua Inglesa)

> Hoje consigo olhar para trás e perceber o quanto evolui e melhorei minha prática pedagógica, consigo perceber certos impasses durante a minha docência e mudar, melhorar... (Professor 2 - Língua Portuguesa)

> Acreditamos que a capacitação dos professores é o primeiro passo para se alcançar resultados verdadeiramente significativos. Na escola, fazemos leitura de textos, teorias e debates para contextualizarmos e reformularmos nossa prática. Também trocamos experiências para descobrir práticas relevantes, oportunas, e caminhos para responder às nossas inquietações pedagógicas. (Professor - 21MCC)

> Às vezes estamos tão acostumados com um modo de fazer as coisas que nem notamos o quanto melhoramos ou estamos estacionados no mesmo ponto, por isso, é importante estes



momentos para retornamos ao nosso trabalho e refletirmos juntos sobre ele, sempre surge uma nova ideia, uma nova pista (Professor 9).

Aproveitamos ao máximo os momentos para troca de experiências e aprendizado (O.P. 22JK).

Tabela 1 - Os encontros de formação, segundo as orientadoras pedagógicas - 2012

RESPOSTAS	QTDE
Troca de experiências entre os professores	35
Aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas	35
Fortalecimento do trabalho coletivo dos professores na escola	32
Contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos	30
Avaliação das práticas pedagógicas	29
Fortalecimento do P.P.P.	24
Reflexão sobre o papel social do professor	22
Escuta a colegas professores mais experientes em sala de aula	19
Validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente	18
Aprimoramento teórico	14
Resolução dos problemas do dia a dia da escola	13
Escuta a colegas professores recém-formados sobre seus conhecimentos	11
Perda de tempo	0

Fonte: Relatório de Tese de Jane do Carmo Machado (2013)

Das 37 orientadoras pedagógicas, 4 também apontaram as seguintes respostas: Proposta de trabalho; oportunidade de transformar a prática em objeto de estudo; diagnosticar fragilidades no processo de ensino-aprendizagem para redimensionar os planejamentos e torná-los mais significativos; inclusão.

Ao se considerar a mesma questão para os 71 professores, nos quatro primeiros lugares com mais indicações, aparecem que os encontros de formação constituem-se em espaços de: troca de experiências entre os professores (69); contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos (53); avaliação das práticas pedagógicas (52); e aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas (50). Três ainda complementaram com as seguintes



respostas: um espaço para discutir política pedagógica e salarial; professores moradores da região contribuem nos encontros com informação sobre a comunidade; e elevação da qualidade do ensino. Apenas 1 professor sinalizou que os encontros são perda de tempo.

A partir das respostas dadas, tanto pelos orientadores pedagógicos como pelos professores, percebe-se que estes espaços de formação revelam-se, especialmente, como espaços de troca de experiências, aprimoramento teórico-prático, que acaba por fortalecer o trabalho coletivo entre os professores, o que contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos e potencializa o seu próprio desenvolvimento profissional.

Desse modo, tal como diz Tardif (2005):

> A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim os professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (p. 53).

Considerações finais

Pelo discurso dos professores, há evidências de que desejam e perseguem a retomada de estudos teóricos com aprofundamento de conteúdos e de questões que se relacionam diretamente com sua prática, a aproximação maior do contexto de trabalho e dos pares a partir da socialização de experiências, de práticas, de dificuldades, de avanços e de retrocessos, com vistas a pensar, a planejar e a implementar ações e práticas coletivas para compreender melhor o seu trabalho, a sua atividade docente.

Ao se considerar o discurso dos professores, pode-se perceber que as experiências para eles possuem um potencial inesgotável de comunicação e de aprendizagem que contribui para que reflitam criticamente sobre sua atividade docente, articulando o rico material que brota de seu trabalho com a sua formação continuada, levando-os a legitimarem e a enriquecerem as experiências por eles vividas, incorporadas e intercambiadas, revelando um outro sentido para cada uma delas quando inseridas em uma rede de histórias que se entrecruzam tal como aponta Benjamin (1996). Nessa perspectiva, o ateliê de formação continuada e em serviço passa a representar um espaço onde os professores podem socializar as suas experiências de trabalho e, a partir de uma reflexão coletiva sobre essas experiências, vislumbrar outras possibilidades para a realização de sua atividade docente, tornando-a mais significativa.

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (2010a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7:ª ed.). São Paulo: Cortez.

Alarcão, Isabel (2010b). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11-55). São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Benjamin, Walter (1996). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política* (10:ª ed.). São Paulo: Brasiliense.



Ferreira, Naura (2009). A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In Mary Rangel (Org.), *Supervisão e gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação* (2:ª ed.) (pp. 25-40). São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Fusari, José Cerchi (2000). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno & et al (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 17-24). São Paulo: Edições Loyola.

Giroux, Henry A. (1997). *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Imbernón, Francisco (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Imbernón, Francisco (2010). *Formação continuada de professores.*. Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, Francisco (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9:ª ed.). São Paulo: Cortez/Coleção questões de nossa época.

Machado, Jane do Carmo (2011). *O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores.* Tese de Doutoramento, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Machado, Jane do Carmo (2013). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores*: *Desafios e possibilidades*. (Relatório de Tese/2013). Niterói, RJ: PPGEUFF.

Rangel, Mary (2005). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In Mary Rangel & Silva Jr., Celestino Alves (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (11:ªed.) (147-161). São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Rangel, Mary (2009). Supervisão e orientação educacional: Concepções e práticas conjuntas. In Mary Rangel (Org.), *Supervisão e gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação* (2.ª ed.) (pp. 11-23). São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Rangel, Mary (2010). O estudo como prática de supervisão. In Mary Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 57-67). São Paulo: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Tardif, Maurice (2005). *Os saberes docentes e formação profissional* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.



Formação e cotidiano docente: Diálogos e intervenções no processo de ensino e aprendizagem da criança com paralisia cerebral

Paloma Roberta Euzébio Rodrigues
Universidade Federal de Ouro Preto
palomarodrigues1991@yahoo.com.br

Solange Maria Mol
Universidade Federal de Ouro Preto
solangemol@ymail.com

Marco Antonio Melo Franco
Universidade Federal de Ouro Preto
mamf.franco@gmail.com

É fato que a literatura e a produção de pesquisas, no que tange a discussão sobre inclusão social e escolar, em muito têm avançado, assim como as políticas de inclusão. Atualmente tem sido crescente o número de crianças que apresentam alterações neurológicas, distúrbios, síndromes entre outros, presentes nos espaços educacionais. Essa realidade implica na explicitação não somente da diversidade e da diferença no espaços regulares de ensino, como também na fragilidade desses espaços no que tange à elaboração de práticas pedagógicas que, durante décadas, foram caracteristicas de espaços educacionais não-formais. Tal exposição tem exigido dos professores a reelaboração do fazer pedagógico numa interação funcional entre setores formais, não-formais e informais da educação. A investigação aqui proposta volta-se para a qualificação do professor, em serviço, no trabalho pedagógico com a criança deficiente, nesse caso, especificamente, a criança com paralisia cerebral. Pensamos aqui em dar um passo adiante no debate sobre a inclusão social, atuando em loco, chegando ao nível dos espaços onde se realizam as práticas pedagógicas, qualificando o docente para lidar com o novo desafio que adentra o espaço da sala de aula e requer dele uma nova mentalidade e postura. Trata-se de uma abordagem qualitativa que adota a pesquisa-ação como forma de compreender a realidade investigada e nela intervir conjuntamente com os atores desse processo. Foi selecionada uma escola que possui no seu quadro discente duas crianças com paralisia cerebral. Acompanhou-se semanalmente, ao longo do período letivo, o processo de ensino e aprendizagem como forma de apropriação das rotinas do contexto educacional, no qual o pesquisador está inserido, podendo assim, intervir e construir novas práticas pedagógicas, em conjunto com os sujeitos envolvidos. Como resultado identificamos a construção, pelos docentes, de um olhar diferente sobre o processo de aprendizagem das crianças; a adoção de estratégias pedagógicas que consideram a individualidade dos sujeitos sem perder a dimensão do coletivo. Foram adotadas estratégias como a economia de escrita, reorganização dos espaços, mudança na forma de participação, diálogo com a família; adaptação curricular e de atividades. Entendemos que a investigação evidencia a necessidade e a importância de ações de formação e de intervenção que dialoguem com o cotidiano docente.

Palavras-chave: inclusão, interação formal e não-formal, ensino-aprendizagem

Introdução

Temos presenciado, ao longo das últimas décadas, o crescente movimento de inclusão escolar. Trata-se de um movimento mundial com repercussões importantes. A noção de escola inclusiva ganha força com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que a compreende como o processo de inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os seus níveis. Eles devem ser acomodados dentro de uma pedagogia que atenda às suas necessidades e demandas.

Esse movimento surge como forma de romper com o paradigma até então predominante. O pensamento que socialmente imperou trazia em seu cerne o ideal de padronização e de homogeneização do ensino e, por conseguinte, dos ensinados. Essa concepção foi construída e historicamente legitimada pela concepção de modernidade e implicou em atitudes de exclusão daqueles que fugiam aos padrões de normalidade (Silva, 2005).

A emergência de novas demandas sociais concomitantemente com as mudanças dos modelos socioeconômicos mundiais, bem como com o avanço do pensamento intelectual nas últimas duas décadas, colaboraram para o repensar do processo educacional e da necessidade de se construir novos modelos que atendam às demandas sociais de forma mais ampla. Nesse contexto, a perspectiva de uma sociedade mais inclusiva e, consequentemente, de uma educação menos excludente, ganha a pauta nas políticas públicas em governos mundiais.

Considerando esse cenário, o estudo aqui apresentado procurou acompanhar as práticas docentes no ensino regular em relação à inclusão de crianças com paralisia cerebral. Trata-se de uma proposta investigativa que observa e intervém nas práticas cristalizadas pela escola buscando construir um novo cenário no processo de ensino e aprendizagem da criança deficiente. Além disso, busca trazer para esse espaço estratégias pedagógicas características do universo externo aos muros da escola para o ensino do sujeito com paralisia cerebral. Conforme nos aponta Trilla (2008):

> A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si. (p. 45)

Entre o normal e o patológico

A discussão sobre o normal e o patológico não se limita somente ao campo biológico e médico. Ela é fundamental para que possamos compreender os processos de constituição de classes especiais educacionais e a sua contribuição para o trabalho pedagógico atual, em escolas regulares. Estudos como os de Bueno (2004) contribuem para tal compreensão, uma vez que polemizam as dicotomias existentes entre "Educação especial e Educação regular; Deficiência e normalidade; Integração e segregação social" (Bueno, 2004, p. 23). O autor também ressalta que tal dicotomia não contribuiu para a superação das dificuldades de escolarização e integração social de crianças com deficiências.

Institucionalizada no final do século XVIII e início do século XIX, a educação de crianças deficientes surge "no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais" (Januzzi, 2006). No Brasil, esse movimento foi tímido, sendo o atendimento ao deficiente iniciado, provavelmente, por meio de Câmaras Municipais ou confrarias particulares (Januzzi,



2006). A literatura descreve o surgimento da educação especial por volta do século XVIII na Europa, voltada para o atendimento de surdos e cegos.

> Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas, cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais (Bueno, 2004, p.64).

Para o autor, historicamente, o período que antecede o desenvolvimento da sociedade moderna pode ser considerado, para o atendimento ao deficiente, como um período extenso de gestação. O autor relata que, primeiramente, esses sujeitos foram subjugados a maus tratos e piedade, sendo que, posteriormente, essa situação tende a mudar quando são oferecidas oportunidades educacionais e de integração social. Nos tempos atuais, esse quadro passa por alterações significativas com a discussão e implementação de políticas de inclusão social.

No decorrer desse processo histórico, é importante ressaltar que ao longo de décadas a vertente médico-pedagógica cumpriu um papel orientador da prática de professores nas escolas e instituições filantrópicas que atendiam aos deficientes.

No Brasil, por volta do final do século XIX e início do século XX, a Medicina cumpre papel fundamental na elaboração de propostas educacionais. Além de exercerem a função de médicos, muitos desses profissionais também eram responsáveis pela direção de instituições educacionais. Os órgãos e profissionais da área de Higiene e Saúde pública realizavam inspeções sanitárias em escolas, gerando medidas disciplinadoras com base em preceitos de higiene. A relação entre Medicina e Pedagogia se estreita e resulta na criação de instituições educacionais ligadas a hospitais psiquiátricos, abarcando crianças que conviviam com adultos loucos (Januzzi, 2006). Várias instituições e espaços educacionais se formaram para atender a um público que não poderia ser inserido no ensino regular.

Do conjunto de políticas vigentes na época (início século XX), surgem propostas que acabam por reforçar a separação entre normais e patológicos. São adotados critérios relacionados ao potencial cognitivo (grau de inteligência) para avaliação da anormalidade e, em consequência, a catalogação e categorização dos indivíduos. Passamos a ter não mais somente os deficientes orgânicos segregados como também surgiram categorias como "anormais intelectuais, morais e pedagógicos" (Januzzi, 2006, p. 40). Conforme as categorias, os indivíduos seriam assistidos por profissionais específicos. É importante salientar que a responsabilidade direta pelo processo educacional desses indivíduos pertencia à classe médica. Em conjunto com os médicos e orientados por eles, os pedagogos agiam no processo educacional nos espaços instituídos fora do ambiente de educação formal.

Formal e não-formal: Entre a margem e o limite

Ao longo do tempo as instituições, anteriormente referidas, passaram por processos de transformação e construíram práticas pedagógicas com características próprias. Tais práticas desenvolvidas nas instituições filantrópicas confecionais ou laicas, em asilos, em associações, entre outras, não estavam focadas no processo escolar da criança deficiente e, por conseguinte, não espelhavam metodologias convencionais características do modelo formal. Elas, em sua maioria, atendiam às demandas sociais em um misto de tratamento e educação, acolhimento e socialização. Gadotti (2005) chama-nos a atenção para a importância de não se pensar os espaços não-formais como uma negação ao conceito de formal. Em ambos estão presentes as experiências de vida e os processos de aprendizagem a eles inerentes. Para Trilla



(2008) "quando se fala em metodologias não-formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola" (p. 40)

Nesse sentido, podemos inferir que a escola se configura em um espaço que privilegia os conteúdos sistematizados, a burocracia, as grades curriculares, entre outros. Para Trilla (2008), a escola pode ser caracterizada com base em diferentes aspectos como a forma presencial e coletiva de ensino e aprendizagem, a estrutura física e espaço próprio, organização dos tempos, a descontextualização da aprendizagem (pouco diálogo com o que está para além dos seus muros), entre outros.

Contrapondo-se a isto, o debate atual sobre a inclusão, propõe um deslocamento ou quiçá, uma ruptura com o modelo organizacional que aí está. Isso de certa forma, implicaria em "uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam" (Mantoan, 2006, p. 15). Para a autora, a escola classifica os alunos entre normais e deficientes, em ensino regular e especial e, assim, a escola acaba

> [...] marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries varias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (Mantoan, 2006, p. 27)

Além disso, a autora nos chama a atenção para o fato de a inclusão escolar estar articulada a movimentos sociais que buscam conquistar o acesso mais equitativo aos bens de serviços por meio da desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade rompida por modelos de ensino segregadores. Chegando ao nível da prática pedagógica podemos entender que a formatação das práticas pedagógicas da escola formal encontra-se cristalizada ao ponto de dificultar a emergência de uma nova cultura pedagógica que prioriza o sujeito da aprendizagem. Estamos aqui nos referindo aos modelos de práticas pedagógicas que por décadas estiveram à margem dos muros escolares e que responderam pelo processo educacional dos deficientes. A entrada de crianças com deficiência no espaço escolar demanda uma revisão e reelaboração de ações de cunho pedagógico e educacional que garantam a aprendizagem e a permanência desses sujeitos que hoje adentram os espaços escolares. A organização e o formato da escola regular apresenta certa rigidez e, dificilmente se flexiona ao ponto de adotar práticas que considerem as diversidades e individualidades presentes nesse espaço. A criança deficiente ao entrar no ensino formal demanda da escola um repensar do processo pedagógico e a adoção de estratégias de ensino que são características de instituições e espaços que se especializaram no atendimento ao deficiente. Esses espaços, muitas vezes, são munidos de equipes multidisciplinares que priorizam as demandas individuais e coletivas do sujeito atendido.

Método: Modelo de investigação

O estudo realizado adotou uma abordagem qualitativa. De acordo com Filho e Gamboa (1995) e Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento da verdade como relativa e subjetiva e o entendimento da realidade como socialmente construída, compreendendo o homem como sujeito e ator dessa construção, e produto da



interação. Como modelo de investigação adotamos a pesquisa-ação uma vez que ela se caracteriza pelo uso de técnicas que evidenciam as mudanças da prática ao longo do processo investigativo (Tripp, 2005). Salientamos que o estudo teve caráter longitudinal sendo realizado ao longo do ano letivo com inserções semanais do pesquisador no campo pesquisado.

Participantes

A investigação foi realizada em escola pública na cidade de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais (Brasil). A seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios:

- ✓ crianças com paralisia cerebral matriculadas nos anos iniciais do ensino regular
- ✓ possuir diagnótico médico que comprove o comprometimento
- ✓ no caso da escola a mesma deverá ser pública
- ✓ no caso dos professores participam aqueles envolvidos diretamente com o processo de ensio da criança selecionada.

Foram selecionadas duas crianças com paralisia cerebral, sendo uma com o quadro de hemiplegia espástica à direita e a outra com hemiplegia à esquerda. Foram selecionados também duas professoras que acompanhavam diretamente o processo de aprendizagem dessas criança. A criança com hemiplegia à esquerda apresentava dificuldades com interpretação textual, organização espacial, organização textual, cálculo matemático, dificuldae atencional, entre outros. Já a criança com hemiplegia à esquerda apresentava lentidão de movimentos e processamento de informação, dificuldade de concentração e manutenção do foco atencional, compreensão razoável de texto porém perde a informação quando o texto é longo, dificuldade de comprender sequência de comandos, entre outros.

Percurso metodológico

Iniciamos com esclarecimento sobre o conteúdo da pesquisa para os docentes da escola. Colocamos que o objetivo seria a observação, análise e intervenção nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças com paralisia cerebral no espaço escolar, com vistas à reelaboração do fazer pedagógico e à flexibilização de determinadas práticas já cristalizadas. O pesquisador iniciou sua participação, um dia por semana, na dinâmica da escola e, particularmente, da sala de aula. Acompanhando o aluno com paralisia cerebral o pesquisador passou a propor ao professor a adoção de estrtégias pedagógicas que considerassem a individualidade do sujeito aprendiz, no universo coletivo da sala de aula. Foram introduzidas sugestões e estratégias pedagógicas características de outros ambientes educacionais como instituições de educação especial e classes hospitalares. Foram oferecidos 5 encontros com toda a escola, ao longo do ano letivo, com o objetivo de se discutir os processos de aprendizagem.



Resultados e discussão

Ao longo do ano letivo, podemos notar resultados positivos com relação à mudança na prática pedagógica das professoras, na concepção sobre a patologia e aprendizagem; na organização escolar como um todo.

Ao relacionar a forma com que as alunas aprendem, focando em suas dificuldades e potencialidades, pôde-se pensar em práticas pedagógicas que facilitassem o trabalho das professoras e permitissem a aprendizagem das crianças. Práticas essas simples, mas que não costumam adentrar o espaço escolar, uma vez que na escola costuma-se privilegiar práticas convencionais e canônicas (Trilla, 2008).

A seguir apresentamos uma tabela, com alguns exemplos, onde relacionamos o fazer pedagógico já existente na escola e o que é gerado a partir de propostas de reelaboração das ações pedagógicas com base nas observações, análise e em experiências externas aos muros escolares.

Tabela1 - Ação pedagógica inicial e reformulada

Práticas iniciais	Práticas reformuladas
Falta de conhecimento sobre a patologia.	Melhor esclarecimento e interrelações entre a patologia e aprendizagem do sujeito com deficiência
Repetição do modelo pedagógico de ensino para todos sem discriminar as diferenças	Melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças e reelaboração de práticas
Exigências de desempenho cognitivo em igualdade com os demais alunos	Identificação dos limites e capacidades e tentativa de adequação de materiais e ações pedagógicas
Avaliação usada como instrumento de comparação	Avaliação como instrumento de verificação e adaptações para os alunos deficientes

Inicialmente podemos refletir que a falta de conhecimento sobre a patologia implica em ações cegas e intuitivas e na manutenção de modelos de homogeneização do processo de ensino desconsiderando a diversidade e a necessidade de se pensar um fazer diferente do que costumeiramente se faz (Franco, 2009). Sabemos que há uma dificuldade por parte de muitos docentes em visualizar a diferença mesmo em turmas que não possuem algum deficiente. O questionável é que essas práticas permaneçam mesmo com uma demanda tão discrepante. Essa manutenção de um fazer pedagógico automatizado denota a falta de conhecimento teórico-metodológico que não apenas contribui para a reprodução de modelos já existentes, como dificulta a adequação do ensino às novas demandas sociais.

Um primeiro avanço, nesse sentido, se dá no campo do conhecimento. Ter certa clareza sobre os limites e potenciais das crianças, com base no quadro da deficiência, resultou em estratégias que respeitassem o tempo de aprendizagem e a reorganização do modelo de ensino. Técnicas como economia de escrita, jamais pensadas na escola regular, passam a ser adotadas pelas docentes. A economia de escrita pressupõe uma mudança de foco entre privilegiar o ato motor da cópia por exemplo, e o fornecimento de materiais prontos que viabilizem a aprendizagem. Para uma criança com lentidão de movimento e de processamento isso faz muita diferença. Permite a ela uma maior participação nos eventos da sala de aula e um maior sentimento de pertencimento àquele contexto. Técnicas como essa são características de espaços educacionais no âmbito hospitalar. No contexto hospitalar, nas



enfermarias, nas classes hospitalares e no leito pacientes necessitam de organizações, estruturas e estratégias que considerem o lugar em que estão e, principalmente, a sua situação naquele momento (Simões, 2003).

Outros aspectos também observados nas escolas dizem respeito às mudanças nas atividades. Como as crianças apresentavam dificuldades com atividades repletas de questões, textos longos, excesso de informações concentradas, entre outros, fez-se necessário intervenções que apontassem estratégias alternativas e que viabilizassem uma melhor aprendizagem e que de alguma forma rompessem com certas determinações que caracterizam a escola (Trilla, 2008). Para pessoas com dificuldades visoespaciais, caso de uma das crianças, a reorganização visual de materiais impressos fez a diferença em sua aprendizagem. A readequação gráfica possibilitou uma maior agilidade na resolução das atividades. Com isso, temos como resultado a maior participação junto ao coletivo da sala de aula. Muda-se a lógica cristalizada da escola com a introdução de uma ação simples, mas que esbarra em um modelo estruturado pré-existente e tão cultuado, que costuma deixar à margem da educação formal tudo aquilo que não se enquadra nesse modelo. Para Gohn (2006):

> um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. (p. 29)

Nesse sentido, possibilitar a participação dos diferentes como diferentes reforça os ideais de cidadania e de respeito às diversidades. Quando os docentes começam a introduzir em suas práticas outras práticas não permitidas ou não cultuadas no santuário escolar provocam deslocamentos importantes e evidenciam a possibilidade das interações funcionais entre os tipos de educação (Trilla, 2006). A sensação que se tem é que, embora o que a educação possa oferecer ao sujeito seja mostrar-lhe o que é capaz de transformar e não somente reproduzir, o que de fato se vê é que os modelos tradicionais de ensino têm se preocupado muito mais com a reprodução e a perpetuação desses modelos (Esteves e Montemór, 2011).

Considerações

Os diálogos entre campos, setores, modelos de educação nunca foram simples de se fazerem. Entendemos que eles podem e devem conviver em contextos específicos e amplos resguardando suas especificidades, mas possibilitando ações que promovam avanços educacionais. Conhecimentos e práticas diversas têm sido desenvolvidas em múltiplos espaços e por vezes se configuram em ações educacionais isoladas. Os conhecimentos produzidos pela Educação Especial ao longo da história, pelas classes hospitalares, por organizações sociais, entre outros, são fundamentais para o avanço de determinados processos da escola regular, particularmente, para o repensar da do trabalho pedagógico que se desenvolve e materializa no seu âmbito. Como menciona Trilla (2008), embora os modelos de educação nem sempre estejam organicamente ligados, há relações funcionais entre eles que podem se dar de diversas formas.

Assim, adentrar a escola com a proposta de acompanhar crianças deficientes, no caso, crianças com paralisia cerebral, trazer para o debate no interior da escola, experiências de espaços educacionais que lidam com tais crianças, em muito, pode contribuir para o



repensar dos modelos cristalizados e pouco eficientes que temos identificado há algumas boas décadas.

Referências bibliográficas

Bortoni–Ricardo, Stella Maris (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola Editorial.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso em qualidade.* Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Paris: UNESCO/Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Esteves, Patrícia Elisa do Couto Chipoletti & Montemór, Hilda Aparecida de Souza Melo (2011, julho/agosto). Uma proposta de educação não-formal: O espaço da criança Anália Franco. *Educação em Revista, 12*(2), 109-134.

Franco, Marco Antonio Melo (2009). *Paralisia cerebral e práticas pedagógicas: (In)apropriações do discurso medico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Medicina, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Gadotti, Moacir (2005). La question de l'éducation formelle/non formelle. In *11e Séminaire de l'Institut Internacional des Droits de 1o Enfant* (pp. 93-112). Sion, Suisse.

Gohn, Maria Glória (2006, Janeiro/Março). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, 14*(50), 27-38.

Jannuzzi, Gilberta S. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI* (2.ª ed.). São Paulo: Autores associados.

Leite, Jaqueline Maria Resende Silveira & Prado, Gilmar Fernandes (2004). Paralisia cerebral: Aspectos fisioterapêuticos e clínicos. *Revista Neurociências.* 12(1), 41-45.

Mantoan, Maria Tereza Egler (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2.ª ed.). São Paulo: Moderna.

Rossi, Luciana Souza Pinto Alvarenga (1999). *Os caminhos e descaminhos da educação da criança com paralisia cerebral: pais – crianças – professores*. Dissertação de Mestrado, Centro Sarah de Formação e Pesquisa da USCR, Brasília, Brasil.

Santos Filho, José Camilo & Gamboa, Silvio Sanchez (Orgs.) (1995). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade.* São Paulo: Cortez.

Silva, Jerusa Pinto Tavares (2005). *Escola plural e educação inclusiva: Diversos olhares, múltiplos sentidos.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Univiversidade Federal de Ju´z de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Silveira Bueno, J. G. (2004). *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente* (2.ª ed.). São Paulo: EDUC.

Simões, Eneida Fonseca (2008). *Atendimento escolar no ambiente hospitalar* (2.ª ed.). São Paulo: Memnon.



Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. In V. A. Arantes (org.) *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Tripp, David (2005). Pesquisa-ação: Uma produção metodológica. *Educação e Pesquisa, 31*(3), 443-466.



Educação social, espaços não-escolares e formação de professores: Sentidos, fronteiras e apontamentos

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Doutora em Educação pela UFRN e professora do IFRN.
Membro-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação profissional, formação docente e inclusão social – GELFOPIS/IFRN.
andrezza.tavares@uol.com.br

Márcio Adriano Azevedo
Doutor em Educação pela UFRN e Professor do IFRN.
Membro do GELFOPIS – C. NAT/IFRN.
marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Pauleany Simões Morais
Doutora em Educação pela UFRN e Professora do IFRN.
Membro do GELFOPIS – C. NAT-ZN/IFRN.
pauleany@ig.com.br

Tarcimária Rocha Lula Gomes Silva
Mestre em Educação pela UFRN e Professora do IFRN.
Membro do GELFOPIS – C. NAT/IFRN.
tarcimaria.gomes@ifrn.edu.br

A pesquisa aborda a temática da "Formação do Pedagogo, Educação Social e Espaços Não-Escolares" na tentativa de definir o perfil profissional dos Pedagogos que atuam profissionalmente na função de Educadores Socais. Busca-se demarcar suas funções para passar a oferecer reflexões sobre possibilidades de atuação e formação que otimizem a prática educativa social de Pedagogos em espaços não-escolares. Para realizar o estudo, desenvolveu-se pesquisa de natureza qualitativa, por meio da abordagem etnográfica crítica, privilegiando as informações coletadas junto a um grupo de cinco Pedagogos-Educadores Sociais atuantes espaços em espaços não-escolares junto à prefeitura municipal de Natal-RN. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS) vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no campus Natal Central-RN, grupo certificado pelo CNPQ, bem como a linha de pesquisa Políticas Educacionais, formação docente e inclusão social. Dentre os procedimentos metodológicos que materializaram a pesquisa, destacamos revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, questionário-roteiro, observação e diário de campo. O referencial teórico utilizado foi iluminado por Guiddens (2003), Petrus (2003), Trilla (2003), Romans (2003), Peter Mclarem (2002), Simson (2003), Tardif (2003) e Ramalho (2003). Os espaços escolares e não escolares devem configurar campos de reflexões e atuações bem mais amplos do que a instituição escolar tradicional permitiu realizar. A educação atual necessita da formação do sujeito quanto ao seu desenvolvimento pessoal e social. Entendemos ser urgente o entendimento da educação vinculada a ideia de preparação para o desenvolvimento humano. Os resultados da pesquisa sinalizam que as políticas destinadas à educação social no Brasil, historicamente, vêm sendo dimensionadas tendo como suporte a luta dos movimentos sociais que reivindicam por políticas públicas voltadas para os direitos fundamentais dos excluídos; que Paulo Freire tem sido o grande inspirador das ações de educação social no Brasil, seu legado sócio pedagógico voltado para a atenção e atendimento às camadas mais carentes do país o fazem ser o baluarte para esse eixo de discussões; e que as instituições sociais, ONGs ou programas de educação pública voltados para a educação não-formal, visando auxiliar os excluídos sociais

(criança, jovem, trabalhador e idoso) devem direcionar as atividades pedagógicas no sentido de complementarem e consolidarem a formação integral destes sujeitos pela ótica do direito, realçando a construção de consciência crítica, a compreensão à prática da cidadania e a participação sociopolítica como práxis sociais relevantes na sociedade em que vivem e atuam.

Palavras-chave: educação social; educação não-escolar; formação de professores.

1. Introdução

A pesquisa aborda a temática da "Formação do Pedagogo, Educação Social e Espaços Não-Escolares" na tentativa de definir o perfil profissional dos Pedagogos que atuam profissionalmente na função de Educadores Socais. Busca-se demarcar suas funções para passar a oferecer reflexões sobre possibilidades de atuação e formação que otimizem a prática educativa social de Pedagogos em espaços não-escolares. Para realizar o estudo, desenvolveu-se pesquisa de natureza qualitativa, por meio da abordagem etnográfica crítica, privilegiando as informações coletadas junto a um grupo de cinco Pedagogos-Educadores Sociais atuantes espaços em espaços não-escolares junto à prefeitura municipal de Natal-RN.

A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS) vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no campus Natal Central-RN, grupo certificado pelo CNPQ, bem como a linha de pesquisa Políticas Educacionais, formação docente e inclusão social. Dentre os procedimentos metodológicos que materializaram a pesquisa, destacamos revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, questionário-roteiro, observação e diário de campo.

O referencial teórico utilizado foi iluminado por Guiddens (2003), Petrus (2003), Trilla (2003), Romans (2003), Peter Mclarem (2002), Simson (2003), Tardif (2003) e Ramalho (2003). Os espaços escolares e não escolares devem configurar campos de reflexões e atuações bem mais amplos do que a instituição escolar tradicional permitiu realizar.

A educação atual necessita da formação do sujeito quanto ao seu desenvolvimento pessoal e social. Entendemos ser urgente o entendimento da educação vinculada a ideia de preparação para o desenvolvimento humano.

Os resultados da pesquisa sinalizam que as políticas destinadas à educação social no Brasil, historicamente, vêm sendo dimensionadas tendo como suporte a luta dos movimentos sociais que reivindicam por políticas públicas voltadas para os direitos fundamentais dos excluídos; que Paulo Freire tem sido o grande inspirador das ações de educação social no Brasil, seu legado sócio pedagógico voltado para a atenção e atendimento às camadas mais carentes do país o fazem ser o baluarte para esse eixo de discussões; e que as instituições sociais, ONGs ou programas de educação pública voltados para a educação não-formal, visando auxiliar os excluídos sociais (criança, jovem, trabalhador e idoso) devem direcionar as atividades pedagógicas no sentido de complementarem e consolidarem a formação integral destes sujeitos pela ótica do direito, realçando a construção de consciência crítica, a compreensão à prática da cidadania e a participação sociopolítica como práxis sociais relevantes na sociedade em que vivem e atuam.



2. Educação social, espaços não-escolares e formação de professores

A pesquisa investiga a concepção de Educação Social e de Pedagogia Social tomando como foco o Espaço Não Escolar. O tema "exclusão social" é necessário ser lembrado, pois, sua compreensão é de fundamental importância quando se discute acerca da democracia. Tal preocupação advém do fato de que, ainda que façamos parte no Brasil de um Estado democrático, não podemos assegurar que os interesses dos cidadãos comuns serão defendidos, todavia, se estivermos na condição de excluídos, podemos ter a certeza de que nossos interesses serão gravemente feridos.

A questão da exclusão social, devido ao crescimento do número dos sem-teto e da pobreza urbana, à falta de acesso a empregos e rendas por parte de minorias étnicas e imigrantes, à natureza precária dos empregos disponíveis e à dificuldade dos jovens para ingressar no mercado de trabalho; não obstante, porém, tal acontecimento tem se alastrado por todo o mundo, notadamente na América Latina. No caso do Brasil, as rendas máximas e mínimas da população se distanciam cada vez mais. Segundo a Unesco, os 10% mais ricos do Brasil detém mais de 46% da renda nacional, enquanto os 50% brasileiros mais pobres detém somente 14% da renda do país. São dados, inclusive, piores dos que os apresentados por países africanos, reconhecidos mundialmente por sua situação de miserabilidade (IBGE, 2010).

A análise do problema dos excluídos, como bem assevera Oliveira, não pode ser enfocada simplesmente pelo aspecto econômico, que pouco diz sobre a necessidade de sua inclusão, que passa pelo viés político e ético. Este problema somente poderá ser adequadamente enfrentado se assumirmos uma postura ética em defesa de um modo de vida digno para todos.

Entendemos que uma visão dimensional do problema é fundamental para que se possa ser compreendida a exclusão, pois, ao determinarmos qual ou quais dimensões da exclusão social estão sendo trabalhadas, mais fácil se torna o enfrentamento delas, possibilitando a elaboração de diferentes estratégias conforme o aspecto da exclusão. É nessa ótica que o estudo sobre Educação Social ganha enaltecida relevância.

É precisamente neste contexto de contundente exclusão social que se insere a nossa pesquisa sobre Educação Social e Pedagogia Social, que se constituem como alternativas ao modelo massificador predominante nas políticas públicas de atenção escolar e não escolar.

Em seguida, após reflexão sobre a exclusão social, retomamos a acepção de Educação Social, espaço humano e humanístico que pretende abarcar o universo de excluídos já em sua gênese. Quando pensamos a Educação Social, não estamos pensando o ato de educar simplesmente como ensinar bons modos, boas práticas, ou mesmo preencher os sujeitos com um amontoado de informações extraídas dos mais diversos campos do fazer científico, estamos pensando na educação que transforma, quebra com o paradigma vigente, estabelece novos modelos, liberta. E mais, o novo paradigma não é, necessariamente, a construção de um mundo em que o consumismo que move e corrompe as sociedades atuais impera, mas a construção de um mundo em que a dignidade humana alcance os esquecidos, os "rejeitados" pela máquina globalizada. Do contrário, liberdade será tão somente um vocábulo esvaziado de sentido, um *slogan* a mais a ilustrar os *outdoors* das cidades modernas, na mais aviltante hipocrisia neoliberal.

Quando se pensa na quebra de paradigmas, há de se pensar em lutas. Se um mundo justo, ou mais justo, é uma utopia, tão mais utópica é a ideia de se chegar a tal justiça por meios puramente pacíficos, avanços se conseguem por meio da luta, pelo processo da afirmação da identidade cultural. Mas como falar de identidade quando os sujeitos do



processo não têm os mínimos elementos constituintes da dignidade humana? E quando esses sujeitos são crianças, adolescentes e jovens, seres humanos que, em tese, deveriam ter outros seres humanos (adultos) responsáveis pela condução de seus caminhos? E quando não há tais adultos e os caminhos se fecham?

É dessa realidade que tratamos na pesquisa, pessoas, mais notadamente crianças, adolescentes e jovens, mais que isso, crianças sem adultos e sem Políticas Sociais que por elas se responsabilizem, e que abandonadas à própria sorte são postas em Casas de Passagem ou em Centros Sócio-Educativos em meio aberto ou fechado, onde encontram, ou onde "devem" encontrar tais responsáveis.

De outra maneira, tais excluídos sociais deveriam estar assistidos por uma lógica de Educação Social promotora de desenvolvimento humano. Os Educadores Sociais, atores sociais responsáveis pela inclusão social por meio do horizonte da Pedagogia Social, devem assumir sua condição profissional, não de pais, como constatamos que ocorre. Isso implica assumir um papel social definido, com um dever enquanto servidor do Estado, mas, sobretudo, como ator social imbuído de um engajamento que perpassa um *hall* de saberes teóricos e empíricos necessários ao complexo de atitudes cujo fim é a inclusão das crianças, adolescentes e jovens a que nos referimos há pouco.

Noutras palavras, o Educador Social de que aqui falamos é o sujeito que fomenta uma revolução da e na educação, principalmente da Não Escolar. Uma revolução lenta, um tanto silenciosa, mas que sendo uma revolução, desconstrói um quadro vigente em função da construção de um modelo que coloca o ser humano em vulnerabilidade social, ou antes, em risco social, no centro das práticas educacionais.

Posta essa discussão em pauta, não podemos nos furtar de considerar o sistema político de que fazemos parte. Como herança de sucessivos governos burgueses, de governantes oriundos de uma elite abastada, temos a lógica neoliberal imperando em nossa sociedade. Ditatoriamente o neoliberalismo não só deixa à margem todo um grupo de seres humanos, como ainda incrementa por meio de mecanismos vários a exclusão desses mesmos seres humanos. Como compreender o paradoxo de um sistema em que há uma crise econômica sem haver uma crise financeira? Na realidade, um sistema que privilegia os donos do capital, que desconsidera toda a cadeia ecológica de que fazemos parte.

Dito de outra forma, a Educação Social depende, diretamente, das posturas sociais, políticas, filosóficas, antropológicas e históricas dos Educadores Sociais e das pessoas envolvidas no processo, como ainda da atitude humanística, com base teórica, cuja fundamentação se dá num contexto multidisciplinar.

A Educação Social é um convite à formação de pessoas que, precisam estar desprendidas de valores individualistas, e, portanto, engajadas numa causa coletiva, em prol dos que têm menos, em prol de um ideal que nos pode permitir, por exemplo, transformar o mundo que herdamos em algo melhor. Posto ainda de outra forma, nas palavras de poeta Gaúcho da Fronteira *"passam às mãos da minha geração/ heranças feitas de fortunas rotas/ campos desertos que não geram pão/ onde a ganância anda de rédeas soltas"*, e o questionamento que a Educação Social faz, ou deve fazer, diz respeito à nossa atitude diante de tudo que herdamos de um histórico de exclusão humana vergonhoso, mas verdadeiro.

Visto assim, decidir entre repassar o que herdamos ou transformar isso numa perspectiva mais justa é responsabilidade, na condição pedagógica, dos Educadores progressistas estudiosos e realizadores da Educação Social. Pensando assim poderíamos falar em culpa ou mesmo dolo do sistema. Contudo, culpar e acusar não resolve os fatos que batem à nossa porta. Falemos, pois, em responsabilidade, não da sociedade, que de alguma forma indetermina o sujeito, mas na do Educador Social!



Perceba-se, então, conforme mostramos neste trabalho, o Educador Social atua em equipe interdisciplinar, diferentemente do que acontece noutros países, notadamente os europeus, onde a Educação Social é uma formação acadêmica específica. No Brasil, não existe tal formação específica e acreditamos que isso torna o trabalho feito aqui no Brasil mais abrangente. Uma vez que a Educação Social feita por um grupo heterogênico, certamente, abarca os problemas sociais de maneira mais ampliada e por isso mais completa. Assumimos com isso o caráter multidisciplinar da Educação Social. Acreditamos, e mostramos isso nesta pesquisa, que um excluído social em situação de risco traz em si um histórico cuja complexidade não pode ser abarcada por um único profissional. Quando se tem, portanto, um grupo de pessoas que agem em equipe, mesmo que com referenciais científicos distintos, certamente os caminhos serão mais complexamente refletidos, as soluções certamente acontecerão de forma mais tranquila e articulada, e talvez mais completa. Um problema complexo exige uma solução diametralmente complexa.

Com isso afirmamos ainda que o Educador Social precisa possuir o conhecimento teórico da Pedagogia Social, como ainda da área sociológica, antropológica, filosófica, histórica e praxiológica. Só assim podemos falar em protagonismo social de atendimento infanto-juvenil, ou seja, só assim podemos pensar a criança e o adolescente como centro da cena, sobre o qual devem ser postas as luzes dos holofotes da Educação Social. Feito isso, é possível que, apesar da grande resistência, a sociedade possa perceber a importância da Educação Social na vida dos excluídos, e principalmente, no seu papel de conciliar as relações sociais tão díspares de nosso mundo contemporâneo.

No âmbito da política pública social, o Pedagogo Educador Social deve ser considerado como peça fundamental para a melhoria da qualidade da inclusão social por meio da atenção pedagógica nos Espaços Não Escolares. No Brasil, particularmente, a temática da formação de Pedagogo Educador Social ganha destaque no discurso legal das políticas governamentais voltadas para a educação, tendo em vista a grande quantidade de Pedagogos leigos do horizonte social que atuam no sistema de atenção Não Escolar.

De acordo com a pesquisa nos Espaços Não Escolares desenvolvida em Natal, verificamos que formados em Pedagogia e/ou com nível médio (curso de magistério), os Educadores Sociais, na sua maioria, pautavam a sua ação pedagógica em conhecimentos pouco atualizados e em metodologias liberais-tradicionais de ensino meramente escolar. Diante de tais condições, tinham poucas possibilidades de refletir sobre a dimensão de sua prática pedagógica e sobre as condições concretas nas quais a prática da Educação Social deve se realizar. A ausência do preparo sociológico, antropológico, político, filosófico, histórico e praxiológico dos educadores é considerada uma das principais críticas a esse sistema Não Escolar, refletida nos altos índices de esvaziamento formativo e na pouca participação desses profissionais nas decisões dos espaços em que atuam.

Diante dos resultados elencados pelos Pedagogos Educadores Sociais, fica evidente o descontentamento da maioria, notadamente dos que estão lotados nos Espaços Não Escolares de atendimento aos infratores mais próximos da maior idade, em torno dessa política, tanto em relação aos objetivos anunciados pela SEMTAS, quanto às estratégias e à forma com que vêm sendo implementada. No Brasil o terreno da crítica à política de Educação Social, da formação inicial e da continuada para esses educadores é extenso, notadamente em função de que a proposta de educação apresenta estreita proximidade com a lógica assistencialista da exclusão neoliberal, sintonizada com os discursos elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários, ONGs, entre outros.

Sobre as constatações das estratégias da política de formação de Pedagogos Educadores Sociais, é nosso interesse, nessa pesquisa, realçar as contribuições de estudiosos e



pesquisadores (Petrus, 2003; Trilla, 2003; Romans, 2003; Tardif, 2003; Ramalho, 2003; Nóvoa, 2000; Vieira, 2002) voltados para a construção de um modelo de formação para o Pedagogo Educador Social à luz de propostas que levem a definir, caracterizar, analisar e associar a formação a um modelo profissional que oriente os processos formativos de reflexividade social.

Os estudos e pesquisas dos teóricos sobre a formação de Educadores Sociais assinalam para a articulação de cinco eixos fundamentais, quais sejam: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa sobre a temática da Educação Social (Tardif, 2002; Vieira, 2002). Para estes estudiosos, desconsiderar tal temática na articulação desses eixos limita o alcance da formação do Pedagogo Educador Social.

De acordo com Imbernón (2004), a formação inicial é o começo da socialização profissional, a assunção da internalização de princípios e regras práticas. Essa formação deve garantir a reflexão educativa vinculando significativamente teoria e prática. É inviável educar socialmente para a crítica, para a consciência social e para a participação quando não se tem uma formação semelhante. Essas circunstâncias indicam que assumir, teoricamente, um referencial não basta. É necessário o desenvolvimento de políticas de formação que valorizem os Pedagogos Educadores Sociais por meio de uma formação inicial consistente, envolvendo Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio de oportunidades de formação continuada que realmente promovam o desenvolvimento profissional desses atores, bem como, de uma política de melhoria salarial.

Cabe realçar, todavia, que uma política de valorização do educador deve contemplar não só a capacitação, mas também, plano de carreira e salários sempre atualizados e a melhoria das condições de trabalho. Isso inclui uma jornada de trabalho específica para estudos e pesquisa, bem como, a possibilidade de se galgarem outros níveis de ensino, como a Pós-Graduação. Essas condições ainda não estão presentes na vida dos Educadores Sociais envolvidos na SEMTAS.

O atingimento da qualidade social na Educação Social brasileira só se efetivará se o Educador Social ampliar a sua consciência sobre a própria prática, nos Espaços Não Escolares e também nos escolares. Isso pressupõe sólidos conhecimentos teóricos, críticos e reflexivos sobre a realidade circunscrita ao seu trabalho, por isso é necessário o embasamento teórico da Pedagogia Social. Tal proposta enfatiza que os Pedagogos Educadores Sociais colaborem para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico dos Espaços Não Escolares em que atuam. Assim, reformas produzidas no campo da educação, notadamente no âmbito da formação do Pedagogo Educador Social, sem tomar tais educadores como parceiros/autores, torna inviável a utopia da qualidade social na Educação Social.

Se não podemos conseguir uma fórmula para os problemas sociais, sabemos que, em havendo disparidades, eles, os problemas, serão sempre maiores e mais vis. Mas a disparidade social, que muitas vezes – quase sempre – está atrelada a questões de ordem econômica, não pode ser o objeto focado pela Educação Social, que certamente não dará conta dela, mas ela, a Educação Social, pode dar conta de minimizar os efeitos dessa disparidade na vida de quem é, dia a dia, atropelado por suas farpas cortantes.

A bem da verdade, a Pedagogia Social, base teórica em que se fundamenta a Educação Social, notadamente nas perspectivas *libertadora* Freiriana, da *escola do trabalho* de Pistrak e do *trabalho coletivo como princípio educativo* de Makarenko, enquanto horizontes teóricos cotejadores das teorias sócio-críticas convida a sociedade a uma rejeição de uma lógica que nos acompanha e que historicamente foi-nos imposta, como já pontuamos



nestas considerações. Logo, o convite da Pedagogia Social é para uma mudança de postura, para uma atitude, corajosamente, antissistêmica. Uma atitude que nega um mundo de medo, de egoísmo, de perversidade, exploração do trabalho e do corpo. É a negação de um sistema que privilegia o lucro em detrimento da própria vida.

Nesse paradigma proposto pela Pedagogia Social, há uma proposta de auto-gestão da liberdade, em que as tradicionais zonas de conforto se movem de lugar. Para se romper com a miséria, é preciso também romper com as políticas assistencialistas localizadas, sem estratégias de médio e longo prazo. Se lidamos com vidas, nosso prazo estratégico é a vida, e não, por exemplo, o tempo de gestão de um determinado governo. Se a atitude de um Educador Social está repleta de valores políticos, ela não pode, por outro lado estar presa a questões politiqueiras, eleitoreiras.

Um Educador Social não pode, portanto, por tudo que já discutimos e mostramos com as teorias que perpassam este trabalho, bem como com os dados empíricos que coletamos em nossa análise do objeto pesquisado, estar preso aos jogos de poder que são parte de toda sociedade. Ele precisa ser militante da dignidade humana em todas as frentes de exclusão social e lutar para a consolidação de uma formação inicial e continuada que lhe dê instrumentais críticos, reflexivos e de pesquisa para seu exercício profissional. Sendo, assim, um ativista pedagógico de uma realidade que nega a perversidade do mundo excludente em que vivemos, pensando as novas possibilidades, e por que não dizer, em novos mundos.

Utopia? Certamente, mas um trabalho em Educação para espaços de inclusão social que não tenha uma base minimamente utópica é um trabalho que prima pela manutenção de um *status*, o que contradiria tudo até aqui posto em cena em nossa argumentação.

A humanidade tem fragmentado a realidade, visto assim, por meio de uma atitude que tem por base a Educação Social e a Pedagogia Social, a proposta é de recusar-se a enxergar tal fragmentarismo. Os seres humanos não podem continuar sendo postos em caixas separadas. As caixas de luxo guardam os produtos finos, as caixas rotas guardam produtos de má qualidade, e quem não en‘caixa’ numa ou noutra caixa é posto fora das caixas, sem qualquer proteção, suscetível a toda sorte de injustiça.

O exercício da educação deve ser para provocar o pensamento, e não para impor o pensamento de uma parcela da sociedade sobre outra. A vida humana precisa ser reestruturada, a Educação Social em Espaços Não Escolares precisa tomar para si projetos que deem conta do cotidiano das pessoas excluídas. Precisa dar conta de seus anseios, e não dos anseios das classes dominantes, que anestesiam as engrenagens do sistema com fins tão aviltantes quanto irresponsáveis, uma vez que, mais dia menos dia também pagarão a conta.

Estamos advogando a causa da utopia no enfrentamento de barreiras, mas falamos de uma utopia calcada em bases teóricas e empíricas sólidas. Ter atitude anticapitalista equivale a enfrentar o mundo no que ele tem de mais sólido, para tanto, a esperança é um valor humano que não pode faltar ao Educador Social, que caminha passo a passo, muitas vezes, contra a maré. Não se pode esperar por uma alternativa global, paulatinamente é que acontecerá a revolução que estamos apontando neste trabalho.

Posta essa discussão, para além das prerrogativas de um Educador Social, também o seu espaço de atuação nos foi preponderante para a realização desta pesquisa. O Educador Social envolvido nos processos, objeto desta pesquisa, não atua em escolas, mas nos chamados Espaços Não Escolares. Acontece, porém, que a Pedagogia no Brasil é voltada, especificamente, para os espaços escolares.

De acordo com Libâneo (2003) O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem se centrado nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar. As regulamentações do Curso, ocorridas em 1939, 1962,



1969 e 1996 propiciaram pouca flexibilização e inovações nos projetos das instituições formadoras, já que continham um currículo mínimo indicado que era implantado como referência nacional.

Do que se depreende uma formação deficitária no que se refere aos espaços de Educação Social de recebimento de menores infratores, que, afinal não é um espaço escolar. Ou seja, pudemos verificar que a formação dos profissionais educadores desses espaços é deficitária e que, talvez por isso mesmo, a muitos faltam motivação e comprometimento para com sua responsabilidade. Isso sem desconsiderar, claro, a falta de recursos materiais e de infra-estrutura para o desenvolvimento do trabalho na maioria dos cenários encontrados. Ou seja, a formação inicial do Pedagogo precisa ser repensada para que esse profissional dê conta também do Espaço Não Escolar. Há, pois, a necessidade de se aproximar o referencial teórico dos cursos de Pedagogia com a área sociológica, antropológica, filosófica e histórica.

Não bastasse isso, a formação continuada desses profissionais está delegada a seus próprios esforços. Não há um fomento governamental que garanta essa formação, e tendo em conta a frágil remuneração que eles têm, muitas vezes o que encontramos é um grupo de profissionais ávidos por conhecimento, por auto-crescimento, mas estagnados frente às dificuldades impostas pelas contingências particulares.

Disso, depreende que, lamentavelmente, os sujeitos envolvidos do processo, no caso, os Educadores Sociais que colaboraram com esta pesquisa, quase em sua totalidade, demonstraram não dominar o referencial teórico básico que permeia o âmbito da Educação Social, sobretudo no que se refere à Pedagogia Social e aos Espaços Não Escolares. A ênfase do trabalho desses profissionais foca-se, portanto, na lógica da assistência social, ficando impossibilitadas as amplas possibilidades da atuação profissional.

A pesquisa realizada na SEMTAS, no CREAS II, nas casas de passagem, no PENSEMA e no CEDUC sinalizou para o fato de que a maioria dos Educadores Sociais vinculados a essa Secretaria são formados em Pedagogia e/ou possuem o curso de magistério. Normalmente esses atores já tiveram algum vínculo social com educação não escolar seja em processos de alfabetização solidária, seja na catequese, seja em outras experiências na área de assistência social. Mas não necessariamente tal conhecimento fez parte da formação acadêmica do profissional e até mesmo da formação continuada.

A autonomia para o trabalho como Educador Social em Natal hoje depende da abertura que deve ser dada pela gestão da SEMTAS. E pelo que percebemos, em alguns momentos essa autonomia é bastante fragilizada. Faltam também subsídios adequados para um trabalho de qualidade. Somente autonomia para realizar os trabalhos nos Espaços Não Escolares, sem produzir condições de trabalho e formação pedagógica necessária é insuficiente, uma coisa está presa a outra, e as variáveis todas operam em rede. Como já dito, uma solução complexa a um problema complexo.

As atividades como Educadora Social, em função da lacuna na formação social, antropológica, filosófica, histórica e da epistemologia da Pedagogia Social ocorre, portanto, através de metodologias secundárias como atividades para o desenvolvimento das habilidades motoras, auto-expressão, cognição, afeto, etc. O marco teórico que ilumina a intenção das atividades sócio-educativas, com a promoção da cidadania, é muito mais amplo do que tão-somente as ideias presentes nas linhas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, conforme a pesquisa apontou ser o principal horizonte de estudo teórico dos educadores sociais.

Temáticas de extrema relevância para formação da reflexividade social, filosófica, antropológica, política e histórica desses excluídos quase não são citadas pelos Educadores Sociais, como por exemplo: autoconceito, construção da cidadania, saúde, sexualidade,



valores éticos e morais. Os acolhidos precisam, sobretudo, de referencial, nesses aspectos. Educação Social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. Uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo. Assim, educar não é um ato ingênuo, mas um ato histórico, cultural, social, psicológico, afetivo, existencial e, acima de tudo, político, pois, na sociedade estratificada, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos.

A observação de ocorrências de conflitos entre os profissionais da Educação Social e a falta de conscientização geral sobre a importância do trabalho devem ser pontos centrais para serem revistos na política da SEMTAS e nos demais Espaços Não Escolares citados na pesquisa. Em alguns casos visualizou-se que alguns funcionários criam conflitos com outros, dificultando e inviabilizando o trabalho com as crianças, com os adolescentes e com os jovens. É preciso que se faça um trabalho junto a esses educadores no sentido de se evitar que se construa nessas pessoas acolhidas a imagem estigmatizada de que os excluídos são inferiores, insignificantes.

Acreditamos que um dos pontos mais fortes do Pedagogo na Educação Social não Escolar é o nível de satisfação que desenvolve na medida em que contribui para as soluções das problemáticas sociais. De maneira geral, as entrevistadas reconheciam o seu valor profissional, estavam alegres e completamente engajadas na causa de se construírem novas competências e inteligências para o trabalho na área social.

Por isso mesmo, uma das mais importantes conclusões a que chegamos é que o espaço de educação não escolar precisa deste profissional para realizar diversos projetos educacionais e organizacionais, apesar das complexas diferenças que o distingue da área escolar. Ou seja, é preciso fomentar o trabalho desses espaços, considerando o profissional em Educação Social como mola propulsora das ações de inclusão que urgem na nossa sociedade no que se referem aos menores excluídos e infratores postos nas Casas de Passagens. Seres humanos frágeis num sistema muitas vezes avassalador. Afinal, inclusão social também se aprende!

Referências bibliográficas

Freire, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Guiddens, Anthony (2003). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Imbernón, Francisco (2004). *Formação docente e profissional*: *Formar-se para a mudança e a incerteza* (2:ª ed.). São Paulo: Cortês.

Libâneo, José Carlos (2005). As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. In *Anais do Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente* (pp. 23-29). Natal, RN/João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB

Libâneo, José Carlos & Pimenta, Selma Garrido (1999). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade, 68*, 239-277.

Libâneo, José Carlos (2002). Reflexidade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In Selma G. Pimenta (Org), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp.53-67). São Paulo: Cortez.



Libâneo, José Carlos (2004). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Mclaren, Peter (1996). *A vida nas escolas, uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Nóvoa, Antônio & Pokewitz, Thomas S. (1992). *Reformas educativas e formação de professores***.** Lisboa: Educa.

Nóvoa, Antônio & Pokewitz, Thomas S. (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, Antônio (2010). *Palestra realizada no XV ENDIPE*. Belo Horizonte, 23 de abril de 2010.

Petrus, Antoni (2003). *Novos âmbitos em educação social. Profissão: Educador social*. Porto Alegre: Artmed.

Ramalho, Betânea Leite; Nuñez, Isauro Beltrán & Gauthier, Clermont (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios***.** Porto Alegre: Sulina.

Romans, Mercé (2003). *Formação continuada dos profissionais em educação social. Profissão: Educador social*. Porto Alegre: Artmed.

Trilla, Jaume (2003). *O universo da educação social*. *Profissão: Educador social*. Porto Alegre: Artmed.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópoles: Vozes.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude & Gauthier, Clermont (2000). *Formation des maitres et contextes sociaux.* Paris: Puf.

Vieira, Sofia Lerche (2002). Políticas de formação em cenários de reforma. In Ilma Passos A. Veiga (Org.), *Formação de professores: Políticas e debates* (pp.13-46). Campinas.



(Trans)formação de saberes dos educadores/professores principiantes em contexto de trabalho: Das competências adquiridas às competências exigidas

Cândida Mota Teixeira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
mota.candida@gmail.com

Elisabete Ferreira
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação daUniversidade do Porto
elisabete@fpce.up.pt

Num quadro investigativo do curso de pós doutoramento em desenvolvimento na FPCEUP pretende-se, nesta comunicação, dar conta do itinerário de (trans)formação de educadores/professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico, licenciados na E.S.E do Instituto Politécnico do Porto. Almeja-se um balanço interpretativo entre as competências apreendidas na formação inicial e as competências exigidas no mundo do trabalho, situando-o no contexto, mais amplo, de uma *identidade situada* (Hewitt, 1991, cit. Lopes & Ribeiro, 1996:385).

Sob a égide de uma metodologia qualitativa de recorte de investigação segundo entrevistas biográficas aos docentes, sublinharemos o significado que as instituições de formação têm na vida pessoal e profissional dos seus formandos enquanto *tempo primeiro de socialização profissional* Lopes et *al* (2007) e enquanto referenciais poderosíssimos de desenvolvimento de competências e conhecimentos. Sublinharemos, paralelamente, as instituições de trabalho enquanto espaços de reconfiguração desses mesmos saberes e enquanto plataformas de (trans)formação da identidade dos profissionais de educação em períodos de inserção profissional, no sentido de melhor perceber as identidades profissionais que foram edificando na experimentação das suas identidades social e situada (Hewitt, *ibidem*).

A trajectória profissional de cada educador/professor entrevistado remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. Nas narrativas expressas as lógicas de reconversão permanente entre dimensões da formação, dimensões da vida pessoal e profissional afiguram-se constantes. Gera-se, neste jogo de reconfigurações, entre o saber e o fazer, a conquista de novas competências profissionais que lhe permitem enfrentar as inúmeras e complexas mudanças da sua identidade de ofício (Dubar,2006).

Movemo-nos em terrenos complexos e em teias de interações dilatadas por tempos sociais, económicos e políticos, em mutação, que exigem um processo formativo (trans)formador, não sendo possível, por isso, dissociar as questões formativas das questões identitárias (Canário,1997).

Palavras-chave: formação inicial; desenvolvimento profissional; identidade situada; competências; organizações educativas.

1. Introdução

Pretende-se, neste artigo, dar significado aos percursos profissionais de sete docentes (três educadoras de infância e quatro professoras do 1º e 2º ciclos do ensino básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto dando conta das (trans)formações dos saberes e competências desenvolvidas nesta transição da formação inicial para ao esfera do trabalho. Através das narrativas biográficas, intentaremos

desconstruir os sentidos da identidade profissional docente (Lopes, 2007) construída na formação inicial e perceber as competências transportadas e transformadas nos quotidianos da transição escola-trabalho-profissão (Azevedo, 1999). Pretende-se uma interpretação permeabilizada por uma relação empática e ética que permita uma construção social de sentido e simultaneamente nos permita:

i) Identificar os contributos da formação inicial, percebidos pelos sujeitos do estudo, na construção de competências profissionais;
ii) Perceber as (trans)formações que essas competências sofreram no quadro geral da construção das suas identidades profissionais;
iii) Interpretar o(s) sentido(s) de estar e ser na profissão.

Partimos do princípio que as transformações sofridas pelos sujeitos são multidimensionais e não apenas técnico-pedagógicas. Os estudantes e professores enfrentam, no mundo do trabalho, um conjunto de experiencias significativas que acrescentam pontos aos seus repertórios de competências profissionais que se transmutam e influenciam as identidades pessoais e sociais.

2. Notas metodológicas

O conhecimento deriva da partilha de comunidades facilitadoras do discurso, como tal, decidiu-se eleger as narrativas como instrumento de recolha de dados (Clandininin e Connelley, 2000). Tratando-se de um estudo sobre identidades profissionais, pareceu-nos que estas facilitam e permeabilizam a interpretação dos discursos.

Podemos afirmar que a relação construída nestes encontros biográficos (Ferraroti, 1979), com um sujeito relacional, a interacção revelou-se um meio importante de gerar significados. Tratou-se de escutar o que se passa enquanto pensamos o que se passa connosco. E é nesta relação que o conhecimento se faz, até porque todo o conhecimento está impregnado de desejo de nos descobrirmos enquanto descobrimos o outro. Aliás, como nos diz Clandininin e Connelley (2000), nestes procedimentos empáticos de dialogo e da experiencia supomo-nos como sendo o outro.

Assim, numa relação ética de mutualidade na construção social do sentido seguimos as pistas da metamorfose e na tradução das suas narrativas (Bardin, 1974) damos conta do vivido, transformamo-lo em categorias de análise e posteriormente em relatos, tentando gerar conhecimento acerca desta reconversão ou manutenção de competências e saberes profissionais, numa perspetiva de transmutação de experiencias e simultaneamente de desenvolvimento identitário.

3. Escola de formação inicial: Laboratório de transformação

O conhecimento que aqui se tece exibe-se numa pauta de tradução emersa em conhecimento reflexivo. Neste contexto, a formação inicial é um importante *laboratório de transformação* onde se vivem momentos chave da socialização e da configuração profissional. Diz-se efusivamente "eramos uma família… eramos poucos e talvez por isso a E.S.E tivesse possibilitado uma formação muito próxima do aluno" (Grupo1- A).



As verbalizações desta profissional são corroboradas pelos outros sujeitos da investigação. Emergem, acerca da formação inicial, de vozes de fascínio e encanto que se interpretam como um sentido positivo de início da construção de um processo de identidade profissional (Dubar,2006). Parece-nos, pois, que esta instituição educativa investiu no papel social do professor, que se situa entre a provocação de conflitos intelectuais e o desafio de uma busca de equilíbrios. Esperando que, desta forma, o aluno se desenvolva.

Interpreta-se uma escola de formação inicial como uma plataforma que potenciou a aprendizagem de diferentes saberes. Evidencia-se, em primeiro plano, um clima de formação alicerçado numa relação de cooperação professor e estudante. Evidencia-se, ainda, uma missão de formação centrada em competências sociais, pessoais e académicas. Aliás, as entrevistadas do grupo I, dão-nos conta do equilíbrio entre competências adquiridas. Dizem ter mobilizado bastante as "competências sociais e acho que foi aí que aprendemos bastante (…) as outras (…) vêm por acréscimo" (Grupo I. B), acrescentam, ainda, que as "académicas (…) são transversais" (Grupo I.C). É curiosa a hierarquização das competências estabelecida, uma vez que colocam maior enfâse nas competências sociais. No entanto, ao longo do discurso as competências académicas assumem relevo, principalmente quando se referem às experimentações laboratoriais e à sua aplicabilidade em contexto de estágio.

De facto, as competências relacionais, colaborativas e emocionais (Branco, 2004) emergem, contidas no grande grupo das competências sociais, como as mais relevantes e potenciadoras da aprendizagem.

Também o grupo II corrobora este clima potenciador da aprendizagem e destaca que "apesar de termos bastantes aulas teóricas estas são articuladas com trabalhos de grupo em que os alunos…os próprios alunos fazem uma formação contínua e prática (Grupo II- E), ou como diz a colega "colaborativa" (Grupo II -F). Destacam, igualmente a relação professor-estudante e enfatizam, principalmente, a relação com a turma.

Sublinhamos que nos dois grupos de estudo comungam opiniões, exaltando as dinâmicas de trabalho em equipa enquanto geradoras de uma aprendizagem relacional e investigativa. Acrescentam, ainda, que a reflexão acabou por ser a nossa… a melhor competência (…). Foi muito trabalhada, principalmente no estágio final (Grupo II- G).

Ora, estas recordatórias posicionam a escola de formação inicial num cenário formativo de grande imprescindibilidade identitária que como diz Azevedo, (cit. Mota-Teixeira, 2009:106), se preocupou em "produzir cartógrafos que soubessem traçar rotas, seguir a rosa-dos-ventos". De facto, as competências adquiridas pelos sujeitos tem muito mais a ver com uma "educação para a iniciativa, empreendedorismo e pró-actividade, do que para a passividade e reactividade" (idem).

4. Instituições educativas: Laboratórios de (trans)formação

Em tempos pós-modernos, estes sujeitos confrontaram-se com "ventos que nem sempre sopram a favor" (Nóvoa,1998) de uma (trans)formação identitária conciliadora. Estes vivenciam *"*histórias de confrontos: entre o Eu e os outros" (Carreira, 1995: 5*),* diferentes das ocorridas na escola de formação inicial. Continuam em transformação e em formação, muito embora de forma cautelosa, isto é, gerindo os contextos, as pessoas e os alunos. Enfrentam desafios de si e dos outros. Enfrentam-se, enfrentando.

Os alunos e as estratégias pedagógicas são a sua maior preocupação. Reivindicam (Grupo I) a possibilidade de desenvolver trabalho experimental em laboratório, no entanto o elevado rácio docente- aluno, não lhes permite essa eleição. Lamentam ter que centrar o



ensino em estratégias demonstrativas. Dizem "a viva voz" que o trabalho em equipa é difícil de realizar, até porque enquanto professoras principiantes passam por situações de menosprezo por parte de alguns colegas mais experiencia.

No entanto sublinham (Grupo I) as relações com os alunos de grande imprescindibilidade: sublinha que "com a direção de turma cria-se uma grande proximidade" (Grupo I- B): Conforme diz a entrevistada (Grupo I- D): no fundo, muitas vezes, o que eles precisam é de alguém que…que mostre que se importa com eles e que lhes passe alguma disciplina, eles gostam disso. Nesta linha, a entrevistada (Grupo I- C) destaca que: "nas escolas em que eu andei o cuidar é fundamental. Quando for na altura de transmitir conhecimentos, adquirir competências (…) essa parte, infelizmente, e se calhar fica mal eu dizer, é colocada em segundo plano".

Também o grupo II corrobora estas particularidades e nos dá a perceber que as competências têm que ser ajustadas às circunstâncias institucionais. Investem muito mais que o grupo I na mudança e transformação de práticas e vangloriam-se por pequenas conquistas: temos algumas educadoras que se estão a abrir à mudança de há um ano para cá, mas também tem outras que não. Porque nunca experimentaram, nunca saíram da zona de conforto (Grupo II- G).

Repare-se que este grupo II labora em instituições de infância privadas, onde têm vindo a conquistar continuidade contratual e alguma estabilidade, ao contrário da configuração de "saltimbancos" que os professores de 1º e 2ºs ciclos experienciaram.

5. Considerações finais

Os sujeitos da investigação assumem que a formação, não se centrou, apenas, em aprendizagens das dimensões do saber fazer (aquisição de competências técnicas), mas que contemplou competências sociais e pessoais, tais como: o desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais e a mobilização de competências critico-construtivas.

Ora, esta multidimensionalidade formativa posicionou-os em patamares "de disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual" (Pallascio, 2000, cit. Mesquita, 2011:35), que sabiamente adaptaram aos contextos profissionais. Podemos, indubitavelmente, interpretar que as competências oferecidas na formação inicial já previam uma (trans)formação contextual, singular e adaptada às necessidades de cada docente.

Se tomarmos em consideração uma possível concetualização de competência percebe-se, nos dois grupos de docentes investigados, um manancial de saberes alicerçado numa ação com pertinência; mobilização de saberes e conhecimentos dentro de um contexto profissional; integração/combinação e transferência de saberes múltiplos e heterogéneos. Percebe-se uma predisposição dos sujeitos para aprender a aprender, num comprometimento com a profissão (Mesquita, 2011.44) e com o desenvolvimento da(s) sua(s) identidade(s) profissionais (Lopes, 2012).

Interpretamos, pela voz dos sujeitos da investigação, a construção de um saber profissional de base (escola de formação inicial) requerido pela ação problematizadora, que os levou a transpor e a combinar saberes. Percebeu-se, ainda, que se constroem as competências necessárias ao exercício da profissão através de um processo (des)construcionista e continuo (Mesquita, 2011), onde a reflexão na ação e sobre a ação exercem um papel primordial (Zeichner, 1993).



Com efeito, observa-se a escola como um referente de formação importante, muito embora se considere que é no decorrer das trajetórias pessoais, profissionais e sociais que o individuo se desenvolve enquanto profissional. Neste processo continuo (trans)forma-se e transforma o outro e o contexto educativo que habita.

Assim temos, por um lado, a escola de formação inicial como processo de inteligência do exercício profissional, alicerçada em modelos relacionais de desenvolvimento humano (Baptista, 2004), isto é, despojadas "de dilemas antigos da formação de professores que, no novo contexto, tomam novas qualidades" (Lopes & Pereira, 2012: 14). Por outro lado, encontram-se contextos de trabalho enquanto ambientes formativos, ainda que as lógicas relacionais e afetivas nem sempre saiam dos muros da sala de aula. Sublinhamos que a condição de profissionais neófitos (em exercício profissional há cerca de quatro e cinco anos) coloca-os num patamar de experimentação por referência à escola de formação inicial. Claro que nem sempre esta postura de novidade os torna efetivos e afetivos nos grupos dos seus pares, no entanto, torna-os afetivos no grupo de crianças e alunos.

Desta forma, reiteramos a necessidade da governação das escolas tornar implícito um trabalho emocional contínuo, a fim de desenvolver as emoções positivas que nos permitam olhar o ensino-aprendizagem numa perspetiva afetiva (Ferreira,2011; 2012) e relacional e que nos permitam (re)construir identidades e(a)fetivamente profissionais (*ibidem*).

Referencias Bibliográficas

Azevedo, Joaquim (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Bardin, Pierre (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Branco, Augusta V. (2004) *Competência emocional: Um estudo com professores.* Coimbra: Quarteto Editora.

Canário, Rui (Org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Carreira, Teresa (1995) A identidade cultural: Elo de ligação e ruptura. In *Cadernos da Educação, 5*, 3-5.

Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2011). *Pesquisa narrativa. Experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.

Costa, Maria E. (1991). *Contextos de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.

Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Estrela, Maria T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente.* Porto: Porto Editora.

Feldman, Daniel (2001). *Ajudar a ensinar. Relações entre didáctica e ensino*. Porto Alegre: Artmed.

Ferrarotti, Franco (1979). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa & Finger (Orgs), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.



Ferreira, Elisabete (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In C. Leite; J. A. Pacheco; A. F. M. & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 90-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundaria.* Porto: Porto Editora.

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning, the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Jornal of Teacher Education, 35*(1), 17-38.

Lopes, Amélia (2007). A identidade do 1º CEB. In A Lopes (Org.) *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 122-130). Porto: Edições Afrontamento.

Mesquita, Elza (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Silabo.

Mota-Teixeira, Cândida (2009). (*Re)construção da identidade profissional: Perspectivas e inquietações dos educadores de infância em início de carreira profissional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.

Nóvoa, António (1991) O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.

Pinto Alves, Conceição (2001). Socializações e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.

Zeichner, Kenneth (1993). A *formação reflexiva de professores: Ideias e prática.* Lisboa: Educa.



Comunidades de aprendizagem, emancipação profissional e mudança educativa

Isabel Sandra Fernandes
Universidade do Minho
isabelsandrafernandes@gmail.com

Flávia Vieira
Universidade do Minho
flaviav@ie.uminho.pt

As comunidades de aprendizagem surgem nos discursos oficiais e na literatura especializada como espaços privilegiados de aprendizagens pessoais, sociais e institucionais, positivamente correlacionadas com conceitos como desenvolvimento, autonomia, criticidade e emancipação. Todavia, elas não escapam aos paradoxos que afetam atualmente a educação pública e a formação de professores, situando-se entre forças de reprodução hegemónica e de transformação democrática. Urge, assim, problematizar o seu potencial emancipatório, analisando as lógicas e interesses que servem e as tensões que as atravessam.
Uma perspetiva emancipatória da aprendizagem profissional pressupõe o comprometimento com a democratização da educação escolar e da formação de professores, assentando no desenvolvimento da autonomia através de processos de indagação crítica e de ação transformadora. Estes são pressupostos básicos do GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia–, uma comunidade interinstitucional multidisciplinar de professores, académicos/investigadores, fundada em 1997 e coordenada pela segunda autora, que constitui um espaço/tempo de aprendizagem não-formal onde se contraria o divórcio universidade-escola na produção e disseminação de conhecimento educacional. No final de 2011, iniciou-se um estudo de caso que visa analisar esta comunidade, com um enfoque nas dinâmicas de emancipação e mudança educativa. Apresentam-se resultados preliminares relativos a entrevistas semiestruturadas a membros do GT-PA, procurando-se perceber em que medida as suas narrativas evidenciam movimentos de emancipação profissional ao serviço de uma mudança democrática. Esses resultados apontam para uma relação estreita entre a pertença à comunidade, a emancipação profissional e a mudança democrática, mas sinalizam também a existência de tensões que resultam sobretudo do facto de o GT-PA se desenvolver em contracorrente face a culturas profissionais dominantes. Paradoxalmente, mas também necessariamente, esta condição representa a razão de ser desta comunidade e também a sua principal dificuldade no que diz respeito à expansão da mudança.

Palavras-chave: comunidades de aprendizagem, emancipação profissional, mudança educativa

Por uma educação mais democrática

Enquanto experiência humana determinada pela sociedade e determinante para a mudança dessa mesma sociedade, a educação escolar é simultaneamente reprodutora e transformadora, integrando forças democratizadoras, igualitárias, pluralistas e inovadoras, mas também forças autoritárias, discriminatórias, normalizadoras e conservadoras. Desse modo, a escola é palco de vivências *líquidas* (Bauman, 2000, 2009), condicionadas pela diversidade de interesses e racionalidades que evidenciam também a sua natureza paradoxal enquanto lugar de socialização: "L'école ne fabrique pas seulement des acteurs sociaux, elle

participe aussi à la formation de sujets capables de construire leur expérience" (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 264).

A existência de paradoxos, conflitos e tensões na educação indicia o pulsar descontente da nossa individualidade e a esperança na possibilidade de criação de vivências mais democráticas, num mundo mercantilizado e esquecido de que o cidadão *não* é o consumidor: "Markets do not create or sustain ethical values, which have to be legitimized through democratic dialogue and sustained through public action" (Giddens, 2000, p. 164). Admitindo que a essência de uma educação humanista e democrática reside no direito à participação no "sonho ético-político da superação da realidade injusta" (Freire, 2000, p. 22), a sua tarefa libertadora será desmistificar práticas reprodutoras e "iluminar a realidade" (Freire & Shor, 1986), colocando em evidência o confronto entre quadros ideológicos distintos que ditam diferentes conceções de humanidade e de educação. Exige-se, neste cenário, a interrogação do que a educação é face ao que deve e pode ser, numa abordagem *re(ide)alista,* situada entre o real e o ideal (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Exige-se, ainda, que formadores e investigadores abandonem posturas de distanciamento e superioridade face às escolas, posturas essas que desvalorizam o conhecimento, a voz e a agência dos professores, reforçando uma visão simplista das suas funções e a perda de prestígio da profissão (Nóvoa, 2005). O que se propõe em alternativa é uma maior articulação entre ensino, formação e investigação, nomeadamente através da constituição de comunidades de professores, formadores e investigadores, reconhecendo-se a necessidade de desenvolver a "autoridade emancipatória" dos professores enquanto intelectuais críticos que sejam capazes de compreender as condições ideológicas e as práticas que facilitam ou limitam a sua agência profissional (Giroux & McLaren, 1996). O propósito de todo este esforço será lutar por uma educação mais democrática.

Comunidades de aprendizagem e o caso do GT-PA

As comunidades de aprendizagem surgem nos discursos oficiais e na literatura especializada como espaços privilegiados de aprendizagens pessoais, sociais e institucionais, positivamente correlacionadas com desenvolvimento, autonomia, criticidade e emancipação (Alsop, Berttelsen & Holland, 2005; DuFour, Dufour & Eaker, 2008; EU, 2010; Lave & Wenger, 1991; OECD, 2009; Retallick, Cocklin & Coombe, 1999; Stoll & Louis, 2007; Servage, 2008; Vescio, Ross & Adams, 2008; UNESCO, 2012; Wenger 1998; Wood, 2007). São globalmente definidas como redes dinâmicas e complexas de pessoas com interesses comuns, envolvidas em projetos comuns, através dos quais desenvolvem repertórios de saberes, capacidades, atitudes e valores com o objetivo de melhorar aprendizagens individuais e coletivas, baseadas na negociação de sentidos e decisões. Assumidas como "incubadoras de inovação" (Holly, 2004), as comunidades serão capazes de transformar as práticas pedagógicas e de formação de professores, e as próprias instituições educativas.

Todavia, as comunidades de aprendizagem não escapam aos paradoxos que afetam a educação e a sua agenda emancipatória pode ser ameaçada pela sua instrumentalização ao serviço de agendas economicistas em prol da modernização, competitividade e eficácia. Urge, portanto, problematizar o seu potencial emancipatório, analisando lógicas e interesses que servem e tensões que as atravessam. É este o objetivo central de um estudo de doutoramento iniciado em finais de 2011 pela primeira autora e supervisionado pela segunda, o qual incide numa comunidade – o GT-PA: Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia – , uma comunidade multidisciplinar constituída por docentes dos ensinos básico, secundário e



superior, fundada na Universidade do Minho (Braga, Portugal) em 1997 e coordenada pela segunda autora (v. Fernandes & Vieira, 2009; Vieira, 2003, 2009) [1].

Esta comunidade defende uma perspetiva emancipatória da aprendizagem profissional, a qual pressupõe o comprometimento com a democratização da educação escolar e da formação de professores, através de processos de indagação crítica e de ação transformadora traduzidos nos seguintes princípios de ação:

- Visão da educação como transformação e emancipação
- Rejeição do divórcio teoria-prática e investigação-ensino
- Conceção multifacetada (da construção) do conhecimento
- Ação reflexiva orientada para a mudança
- Resistência ativa aos constrangimentos
- Investigação ao serviço da pedagogia
- Construção colaborativa e democratização do saber
- Partilha e disseminação

O Grupo constitui um espaço/tempo de aprendizagem não-formal onde se contraria o divórcio universidade-escola na produção e disseminação de conhecimento educacional, realizando estudos e experiências partilhados em reuniões conjuntas e encontros de maior amplitude, e publicados em diversos formatos. Nas palavras da sua coordenadora, a comunidade tem-se desenvolvido de forma "estruturadamente caótica" (Vieira, 2009), isto é, numa combinação entre estrutura (direção, coesão) e caos (diversidade, fragmentação e imprevisibilidade), procurando um equilíbrio (difícil) entre segurança e liberdade nas formas de colaboração e aprendizagem profissionais (Wenger, 1998). Ainda de acordo com a coordenadora, "this basically means that our dream to enhance autonomy is collectively assumed and guided by shared concerns, aspirations, interests and values, but not interpreted or enacted in an orchestrated manner" (Vieira, 2009, p. 274). A condição da diversidade, entendida como condição de sustentabilidade apesar dos riscos que comporta em termos de fragmentação interna e desequilíbrios nos modos de participação, exige um funcionamento informal, flexível e democrático.

No âmbito desta comunidade, entende-se que desenvolver a autonomia dos professores e dos alunos implica promover a sua autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica dos contextos, com o objetivo de encurtar a distância entre realidade e ideais numa abordagem re(ide)alista que pode favorecer a emancipação profissional, na medida em que implica desenvolver uma visão crítica da educação, gerir constrangimentos locais procurando espaços de manobra, centrar o ensino na aprendizagem e interagir com as comunidades profissionais (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

GT-PA: Emancipação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia?

Analisar o caso desta comunidade é a finalidade do estudo em curso, cujos objetivos passam pela caraterização das suas culturas e dinâmicas e das condições e mecanismos de construção e coletivização do conhecimento educacional no seu âmbito, implicando uma

[1] O GT-PA tem mais de uma centena de membros inscritos, embora com uma participação muito variável. A maioria do membros são professores dos ensinos básico e secundário. O Grupo reúne em média 4 vezes por ano (na universidade e, mas recentemente, em escolas dos seus membros), organizando congressos em cada 2 ou 3 anos e publicando *Cadernos*, atas e outro tipo de textos (v. Fernandes & Vieira, 2009).



avaliação do seu impacto na emancipação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia e a sinalização de tensões, constrangimentos e condições de desenvolvimento.

Trata-se de um estudo naturalista centrado na análise de narrativas de membros da comunidade, recolhidas através do questionário, da entrevista e da análise de publicações. Apresentamos aqui resultados preliminares decorrentes da análise de 17 entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2012 a membros do Grupo, selecionados de forma a representar a sua diversidade em termos de contexto profissional (escola; universidade), áreas disciplinares, funções desempenhadas (professor; formador; investigador) e tempo de pertença ao Grupo. O guião da entrevista incluía 13 perguntas sobre: motivações de pertença ao Grupo; episódios marcantes dessa pertença; impacto do Grupo no desenvolvimento e prática profissionais; relação entre a cultura do Grupo e as culturas dos contextos profissionais; relação entre universidade e escola no Grupo; participação nas atividades de divulgação e valor pessoal dessa participação; fatores de sustentabilidade e constrangimento do Grupo; constrangimentos pessoais no seio do Grupo; condições de desenvolvimento futuro do Grupo.

Para a identificação de indicadores do potencial do GT-PA na emancipação profissional dos professores ao serviço de uma pedagogia para a autonomia, os enunciados dos entrevistados foram categorizados por referência a quatro dimensões de autonomia profissional definidas por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007):

- Desenvolvimento de uma visão crítica de educação
- Gestão de constrangimentos locais para a abertura de espaços de manobra
- Centração do ensino/da formação na aprendizagem
- Interação com a comunidade profissional

Cada uma destas dimensões integra subdimensões definidas de acordo com os mesmos autores e que são apresentadas no quadro 1, onde indicamos o total de presenças observadas no discurso dos 17 participantes, embora essa presença seja variável (em conteúdo e extensão) de sujeito para sujeito. Como se pode concluir deste quadro, todas as narrativas evidenciam o potencial do GT-PA na emancipação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia, embora com distribuições desiguais nas subdimensões consideradas. Entre estas, as que se encontram presentes no discurso dos 17 participantes são:

- Estar predisposto/a para aprender e manter-se informado/a sobre abordagens pedagógicas e sobre as suas potencialidades na promoção da autonomia dos alunos/ professores
- Ver o ensino/ a formação como uma atividade de indagação crítica
- Desocultar constrangimentos à autonomia (sua e dos alunos/formandos)
- Disseminar experiências e confrontar a sua voz com outras vozes da comunidade profissional

A motivação principal para integrar o Grupo é a predisposição para expandir competências na área da pedagogia para a autonomia, mas também a necessidade de se motivar, inspirar e recuperar forças para enfrentar constrangimentos, vencer a insatisfação profissional e continuar a lutar por ideais. A partilha de ideias, experiências e emoções num ambiente intelectualmente estimulante, tolerante e seguro é tida como central à aprendizagem, ao bem-estar e à motivação profissional. Os professores sentem que as suas vozes são ouvidas e respeitadas, e que as suas experiências são construtivamente questionadas e validadas num



ambiente de expressão livre de ideias, onde a liderança é exercida de modo flexível e democrático.

Tabela 1. Potencial do GT-PA– indicadores discursivos (n=17)

Construção de uma visão crítica da educação – subdimensões	
Estar predisposto/a para aprender e manter-se informado/a sobre abordagens pedagógicas e sobre as suas potencialidades na promoção da autonomia dos alunos/ professores	17
Ver o ensino/ a formação como uma atividade de indagação crítica	17
Compreender o seu papel e o dos seus alunos/formandos como agentes de mudança educativa e social	10
Adotar uma posição crítica face a valores e finalidades da educação/formação	10
Adotar uma posição crítica face a programas, manuais e outros materiais didáticos/de formação	9
Encorajar os alunos/professores a serem críticos face a valores e práticas educativos e sociais	7
Gestão de constrangimentos locais para a criação de espaços de manobra – subdimensões	
Desocultar constrangimentos à autonomia (sua e dos alunos/formandos)	17
Fazer escolhas pedagógicas que abram possibilidades ao desenvolvimento da autonomia dos alunos/professores	14
Fazer compromissos entre a tradição e a inovação sem perder de vista os seus ideais	6
Desafiar rotinas e convenções da escola/universidade (ser subversivo/a se necessário)	6
Envolver os alunos/professores na procura de soluções criativas para os problemas que afetam a aprendizagem	5
Partilhar com os alunos/formandos as suas convicções e preocupações pedagógicas	4
Encarar a complexidade, os dilemas, conflitos, incertezas e a diferença como parte integrante do ensino/da formação	3
Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula e da escola	3
Centração do(a) ensino/formação na aprendizagem – subdimensões	
Promover a negociação de ideias e decisões com e entre os alunos	11
Encorajar a cooperação e o trabalho de equipa entre os alunos/professores	11
Promover a autoestima dos alunos/professores e a sua predisposição para assumir responsabilidades na aprendizagem	10
Envolver os alunos/professores na reflexão crítica sobre conhecimentos substantivos e processuais	9
Encontrar formas de elevar o papel formativo da (auto)/(co) avaliação e da negociação da avaliação	8
Promover a auto/cogestão das atividades de aprendizagem (planificação, monitorização, avaliação)	6
Encorajar os alunos/professores a aprender a coligir e analisar dados sobre a sua aprendizagem de forma a melhor compreenderem o seu potencial e os seus problemas	5
Promover o conhecimento, experimentação e avaliação de estratégias de aprendizagem na aula e fora dela	4
Coligir e analisar dados dos alunos/professores de forma a compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem	4
Interação com a comunidade profissional – subdimensões	
Disseminar experiências e confrontar a sua voz com outras vozes da comunidade profissional	17
Partilhar teorias, práticas e preocupações com membros da comunidade profissional	8
Participar no debate público sobre problemáticas da escola e da educação em geral	3
Convidar outros (alunos, colegas, supervisores…) a apoiar a melhoria do ensino/ formação e da aprendizagem	1



A predisposição e a capacidade para gerir constrangimentos a uma pedagogia para a autonomia relacionam-se diretamente com a motivação e o sentimento de esperança e de comprometimento que os professores vêm reforçados pela participação nas atividades do Grupo. A partilha e a disseminação (em reuniões, congressos, publicações) são percecionadas como fonte de conhecimento útil à teorização e reconstrução da experiência profissional, e também como forma de visibilizar o trabalho dos professores e de os reconhecer como parceiros na construção de conhecimento, o que constitui uma fonte de satisfação profissional e de poder simbólico com um impacto significativo no autoconhecimento, autoestima, autoconfiança, motivação e reforço de convicções pedagógicas, aspectos entendidos como essenciais à gestão de dilemas, incertezas e tensões.

Todos os participantes consideram que a cultura do Grupo se afasta radicalmente da cultura dos seus contextos profissionais, percecionados como individualistas, ameaçadores, competitivos e com tendência à crítica negativa e à inveja pessoal. Os docentes universitários sublinham a prevalência de culturas de isolamento, competitividade e prestação de contas, e mesmo de alguma arrogância e prepotência face às escolas e aos professores, particularmente no que diz respeito ao conhecimento aí construído. Esta distância entre culturas pode explicar as principais limitações observadas: a circunscrição da mudança às práticas individuais (com muito poucas exceções), a quase ausência de referência a práticas de supervisão colaborativa e a escassa disseminação no contexto profissional alargado. Estes dados apontam um risco paradoxal das comunidades de aprendizagem: embora direcionadas à transformação, podem ter o efeito de "criar oásis de tempo público" que afastam os seus membros dos contextos profissionais, por estes estarem alienados de uma visão de educação humanista e democrática (Vieira, 2009, p. 279).

Reflexões finais

Os dados apresentados são preliminares e dizem respeito apenas a uma parte da comunidade, mas parecem confirmar a visão de que as comunidades de aprendizagem podem promover a emancipação profissional ao serviço de uma mudança de orientação democrática, tendo em mente o quadro analítico utilizado. Importa sublinhar, contudo, que as narrativas dos participantes se prendem com o seu trajeto profissional e não apenas com a pertença ao GT-PA, o que significa que os processos emancipatórios podem ocorrer em diversos lugares e tempos.

O potencial da comunidade parece residir na sua singularidade e idiossincrasia enquanto "terceiro espaço" (Zeichner, 2010), um espaço híbrido, periférico e dinâmico de cruzamento de saberes e experiências, um espaço-outro de concretização de utopias que Foucault denomina de *heterotopia*:

> First there are utopias. Utopias are sites of no real place. They are sites that have a general relation of direct or inverted analogy with the real space of society. They present society itself in a perfect form, or else society turned upside down, but in any case these utopias are fundamentally unreal spaces. There are also, probably in every culture, in every civilization, real spaces-places that do exist and that are formed in the very founding of society – which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted. Places of this kind are outside of all places, even though it may be possible to indicate their location in reality. Because these places are absolutely different



> from all the sites that they represent and speak about, I shall call them, by way of contrast to utopias, heterotopias. (Foucault, 1967, p. 4)

Admitindo que o GT-PA se tem vindo a constituir como uma espécie de heterotopia, importa reconhecer nos seus ganhos as suas perdas, em particular a sua relativa incapacidade de ultrapassar as suas fronteiras e constituir uma fonte de mudança mais expressiva nos contextos em que os seus membros trabalham. Paradoxalmente, mas também necessariamente, esta condição parece representar, em simultâneo, a razão de ser desta comunidade e a sua principal dificuldade no que diz respeito a uma democratização mais coletiva da educação.

Referências bibliográficas

Alsop, Ruth, Bertelsen, Mette & Holland, Jeremy (2005). *Empowerment in practice. From analysis to implementation*. The World Bank. Washington: World Bank.

Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2009). Education in the liquid-modern setting. *Power and education, 1*(2), 157-166.

Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école. sociologie de l'éxperience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.

DuFour, Richard, DuFour, Rebecca & Eaker, Robert (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington: Solution Tree.

European Union (2010). *Teachers professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf.

Fernandes, Isabel Sandra & Vieira, Flávia (2009). O GT-PA: Imagens com história(s) ... de esperança!. In Flávia Vieira, Maria A. Moreira, José L. Silva & Maria C. Melo (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia. Reconstruir a esperança na educação* (pp. 259-272) Actas do 4º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Foucault, Michel (1967). *Of other spaces*. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Heterotopia_(espa%C3%A7o)

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP Editora.

Freire, Paulo & Shor, Ira (1986*). Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

Giddens, Anthony (2000). *The third way and its critics*. Cambridge: Polite Press.

Giroux, Henry & McLaren, Peter (1996). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. In Pepi Leistyna, Arlie Woodrum & Stephen Sherblom (Eds.), *Breaking free. The transformative power of critical pedagogy* (pp. 301-331). Cambridge: Harvard Educational Review.

Holly, Mary Louise (2004). Learning in community: Small group leadership for educational change. *Educar, 34*, 113-130.

Jiménez Raya, Manuel, Lamb, Terry & Vieira, Flávia (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe. Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nóvoa, António (2005). *La pédagogie, les enseignants et la recherce. Réflexions en chantier. Cadernos Prestige, 19*. Lisboa: Educa.

OECD (2009*). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.* Paris: OECD.

Retallick, John, Cocklin, Barry & Coombe, Kennece (1999). *Learning communities in education*. London: Routledge.

Servage, Laura (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly, 35*(1), 63-77.

Stoll, Louise & Louis, Karen (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

UNESCO (2012) *Unesco strategy on teachers (2012-2015).* Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf

Vescio, Vicki, Ross, Dorene & Adams, Alyson (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91.

Vieira, Flávia (2003). Addressing constraints on autonomy in school contexts. Lessons from working with teachers. In Richard Smith & David Palfreyman (Eds.), *Learner autonomy across cultures-language education perspectives* (pp. 220-239). London: Palgrave Macmillan.

Vieira, Flávia (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: Making our dream come true? *Innovation in language learning and teaching, 3*, 269-282.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: CUP.

Wood, Diane (2007). Teacher's learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record, 109*(3), 699-739.

Zeichner, Kenneth (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del professorado en la universidade. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24,2), 123-150.



A ressignificação da vida por meio da educação de jovens e adultos

Ana Ramos
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
aninha_dadetti@hotmail.com

Carlos Alberto Belchior
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
carlosalbertobdc@gmail.com

Felipe Moretti
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
moretti.f.94@gmail.com

Gabriela Campelo
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
gabscampelo@gmail.com

Lucas Magno Ramos
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
luc.mdr@gmail.com

Mariana Amaral
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
mariana200196@gmail.com

Vanessa Canato
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
vanessacanato@hotmail.com

Leandro Grass
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
leandrograss@gmail.com

Rafael Batista
Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio, Brasil
rafaelbsousa@gmail.com

Dentre as diversas problemáticas existentes no contexto educacional, em especial no contexto das periferias e populações de baixa renda, encontra-se a evasão escolar. Explicações para esse fenômeno são recorrentemente discutidas nas pesquisas em Educação. Porém, ainda há lacunas explicativas quanto aos elementos que promovem o regresso de indivíduos ao meio escolar e os efeitos dessa ação na própria condição desses sujeitos. No caso brasileiro, a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a destinada ao atendimento de alunos que, por algum motivo, não finalizaram as etapas da educação básica no tempo adequado. Sendo assim, o presente trabalho objetiva evidenciar os efeitos e os impactos psicossociais do retorno à educação formal, no contexto

da EJA, da região administrativa de Santa Maria, Distrito Federal, Brasil. A hipótese estabelecida indica que o retorno educacional promove um processo de ressignificação da vida desses sujeitos, entendido aqui a partir de modificações em quatro aspectos: autoestima, perspectivas de futuro, anseios profissionais e relações interpessoais. Para atestar os impactos da volta aos estudos sobre tais esferas, fez-se necessária a adoção de um método qualitativo de pesquisa, fundamentado na subjetividade dos discursos individuais, das narrativas de vida. Tais relatos são aqui tratados como o principal elemento validador para a análise desenvolvida. As narrativas foram captadas por meio de entrevistas semiestruturadas e um grupo focal com estudantes, de idade superior a 25 anos, de duas escolas da região escolhida como lócus da pesquisa. Para a análise dos discursos, o referencial teórico foi o trabalho de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, influenciado pelo marxismo, teórico e defensor de uma pedagogia libertadora. Em sintonia com esse referencial, o presente trabalho também estabelece pontes com o conceito de letramento (literacia), fundamentado na relação entre a capacidade de saber pensar e intervir socialmente e o aprendizado formal. A conclusão aponta que retomada dos estudos converge para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, reformulando sua autopercepção e o vislumbre de oportunidades, tanto presentes quanto futuras, bem como em sua interação no meio social, consolidando uma cidadania mais plena.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ressignificação; narrativas de vida; Paulo Freire.

A ressignificação da vida por meio da educação de jovens e adultos

Observando a realidade educacional brasileira, é possível identificar diferentes motivos que levam estudantes a abandonar a escola, que se posicionam tanto na esfera pessoal quanto social. Muitas também são as razões que promovem o retorno dos indivíduos ao ambiente escolar. Ao retornar, a maior parte desses estudantes enquadra-se numa modalidade distinta daquela que abandonaram; aderem à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade de ensino muito recente no Brasil, fruto da evolução do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), surgido na década de 1960. Na década de 1990, a EJA passou a integrar a pauta de políticas públicas, baseando-se em um processo de educação ao mesmo tempo formadora de cidadania e preparatória para o mercado de trabalho, na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

Nesse contexto, e considerando o histórico das abordagens acadêmicas nesse campo, uma análise inaugural reside na compreensão sobre quem são, no aspecto sociocultural, os sujeitos que retornam à escola e o que buscam depois de terem se distanciado do direito à educação. Estes cidadãos que, com maior ou menor grau de comprometimento, permanecem na busca de uma segunda oportunidade apresentam motivações complexas e que não cabem em reducionismos, constituindo-se tão diversas quanto suas histórias de vida.

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados e abordagens de uma pesquisa que investigou as consequências do retorno à educação formal para os educandos da EJA. A hipótese é de que esse retorno propicia a ressignificação da vida dos estudantes nos seguintes âmbitos: autoestima, perspectivas de futuro profissional e pessoal, politização e interações cotidianas. Trata-se de contribuir para a compreensão do nível de transformação gerada no processo educacional, ao investigar de que forma os estudantes veem a educação formal na constituição de sua condição frente ao meio em que atuam. As narrativas de vida dos sujeitos educandos serviram como base para a análise do impacto da EJA, mediante a identificação das categorias de análise citadas, resultando em um espectro inacabado, mas que pode servir para futuras abordagens da mesma linha temática.

As perspectivas teóricas do presente estudo baseiam-se essencialmente nas contribuições de autores que abordam a dimensão cidadã do processo educacional, em especial Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira e precursor da chamada “pedagogia da autonomia”. Um dos elementos centrais de sua análise constitui-se acerca da dimensão da linguagem, como fundamento de todo processo formativo e de ação do indivíduo na



sociedade.

A linguagem representa um sistema de concepções que liga o falante à realidade. Falar não é somente verbalizar, é viver em sociedade e, dessa forma, se afirmar historicamente. A imersão do indivíduo em cenários de constante aprendizagem, mesmo que não institucionalizada, constitui a leitura de mundo, conceito indispensável para uma pedagogia que se preocupe com uma educação mais plena de cidadania.

Ao ler o mundo, o sujeito significa a realidade, passa a atuar e, portanto, materializa um discurso. Suas condições são mediadas por situações de classe e, portanto, se relacionam com um padrão linguístico, visto como correto. A supervalorização dessa norma padrão é um grande empecilho no caminho da educação cidadã, tornando-se mais uma forma de exclusão, como Britto (2003) indica:

> [...]a eficiência da gramática do certo e errado não está em manter a unidade linguística nacional nem em contribuir pra o auso eficiente das formas linguísticas, mas sim em criar um padrão que corrobora uma ideia de cultura que sustenta e reproduz privilégios sociais. (p. 24-25)

O conceito de leitura de mundo explica o caráter social da linguagem e do discurso empregado pelo estudante. Tendo consciência da sua posição social, inicia-se a trajetória do estudante para a inquietação e a criticidade. Estes são passos necessários em direção ao ideal de Paulo Freire acerca do *ser mais*, que parte do pressuposto do educando como alguém em permanente construção, na busca de sua plenitude como indivíduo por meio da libertação social.

O estudante, no entanto, deve sair da condição do *ser menos*, definido pela ignorância da sua posição sócio-histórica, para atingir a plenitude. Sobre essa condição, o sociólogo Pedro Demo afirma: “O que falta ao pobre, além de recursos materiais, é consciência crítica e organização cidadã para poder confrontar-se, assumindo a posição de figura-chave do combate à desigualdade social [...]”. (Demo, 2002, p. 79)

A abordagem de Demo (2002) indica valores que deveriam ser desenvolvidos no ambiente escolar. Entretanto, o potencial transformador da educação é limitado pela reprodução da estrutura social. Segundo Freire, "eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos [...]" (2011b, grifo no original). A educação vigente acaba por contribuir para a manutenção do *status quo.*

Uma das grandes contradições da educação é não poder desenvolver-se de forma emancipatória, sem que haja simultaneamente uma emancipação da ordem social capaz de torná-la um instrumento de opressão e, por outro lado, não poder fazer-se sem o impulso da opressão. Ambas têm de se realizar juntas, numa síntese dessa dialética que, embora difícil, é parte integral da libertação.

Tal libertação requer a politização do oprimido, possibilitando-o interpretar criticamente a realidade. Entretanto, determinados processos acabam por promover a exclusão de parte da sociedade em relação a esse direito. Nessa perspectiva, Demo (2002) aponta:

> Pobreza política significa a condição de massa de manobra do pobre, seja no sentido de que ele nem sequer consegue saber criticamente que é pobre, seja no de ver-se como objeto de cuidado da elite, dos governos e do Estado, seja no de não saber realizar efetivo controle democrático sobre o mercado e o Estado. (p.78)

Emerge daí o temor em relação à postura politizada da população, por parte de



governantes que temem um controle mais democrático e/ou por setores sociais dominantes que ressentem o destrono. A escola, em contrapartida, é o espaço no qual a sociedade pode ser questionada e transformada, por meio do diálogo. Entretanto, o processo de politização demanda não somente a educação crítica, mas uma práxis concreta que vise objetivamente mudar a realidade. Freire (2011b) escreve:

> Vale dizer, pois, que reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso "ser para si", é o opressor, não significa ainda a sua libertação [...] Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...] para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (p. 48-49, grifo no original)

Cabe ao oprimido a responsabilidade da ação. Sem a práxis, todo conhecimento adquirido na educação crítica torna-se inerte e puramente acadêmico. Nessa circunstância, o que se cultiva são indivíduos pseudopolitizados, que reproduzem o discurso hegemônico, sem criticidade. Assim como é preocupante a presença de ativismo sem reflexão, práxis sem teoria, é igualmente problemático o verbalismo, isto é, a teoria sem práxis, como afirma Freire (2011a). Ação e reflexão, em constante dialeticidade, constituem a práxis verdadeira, que reformula a realidade e a consciência, e se constitui como busca pela liberdade que, por si só, já é a libertação.

No espaço educacional, é papel do educador ter a "convicção de que a mudança é possível" (Freire, 2011a). A descrença instalou-se, motivada pela desvalorização da profissão de educador, pela ausência de infraestrutura e/ou suporte em sala de aula e pelo utilitarismo, que faz da educação um instrumento do mercado e não um meio transformador. Mesmo perante condições precárias, Freire (2011a) indica que:

> A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental – mudar é difícil, mas é possível – que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...]. (p. 76-77)

O processo de construção dialógica da autonomia exige não só a iniciativa do professor, mas também a abertura para o diálogo do educando. Na situação atual, o utilitarismo em sala de aula prevalece sobre essa construção. É frequente a resistência dos alunos às tentativas do professor de estabelecer um diálogo que não se caracterize como "encher os educandos de sua narração" (Freire, 2011b, p. 79).

Existe, portanto, uma diferença significativa entre o potencial dos educandos e o que lhes é oferecido pela educação bancária, o que os leva à descrença no poder real da educação. Eles (conscientemente ou não) desvalorizam o que lhes é "ensinado", já que não são valorizados pela escola e por estarem em condição de desumanização. A autonomia, por sua vez, é capaz de humanizar os oprimidos, ou como asseguraram Marx e Engels (2001): "[...] Surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos."

Método

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a coleta de narrativas de vida serviu como elemento base para a apreensão de valores subjetivos de indivíduos e grupos, pertinente à natureza do objeto e ao objetivo do trabalho. Conforme Fraser e Gondim,



> [...] a abordagem qualitativa ou ideográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (Fraser e Gondim, 2004, p. 141).

Assim, é possível a compreensão da complexidade interna dos indivíduos, uma vez que

> [...] através dela [pesquisa qualitativa], consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo (Paulilo, p. 136, grifo nosso)

Apesar de a investigação qualitativa ter rigor científico, seus resultados têm objetividade relativa e interpretativa. Reconhecendo que a qualidade dos dados depende dos indivíduos participantes da pesquisa, foram selecionados estudantes da EJA acima de 25 anos, que abandonaram os estudos regulares, pertencentes às classes menos favorecidas da região periférica do Distrito Federal, Brasil, da cidade de Santa Maria, com igual frequência de homens e mulheres.

As narrativas de vida dos sujeitos da EJA constituíram a base de dados da pesquisa. Por esse artifício pode-se acessar o olhar do sujeito/objeto, facilitando a compreensão do impacto que a retomada dos estudos pode provocar em suas realidades, das dificuldades por eles enfrentadas no processo e os motivos do retorno à escola. Tais narrativas foram obtidas por meio de: entrevistas individuais, onde o pesquisador dialoga com o sujeito/objeto refletindo sobre conquistas pessoais e explorando revelações íntimas; e grupo focal, compreendido

> [...] como ‘uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico’ (Cruz, Moreira, Sucena, 2002. p. 5)

Ambos foram abordados de forma semiestruturada, em que o tema da pesquisa é introduzido aos participantes, que podem discorrer livremente sobre o assunto, exigindo apenas interferências pontuais de uma dupla de pesquisadores para a condução dos discursos.

A captação das narrativas, por meio de grupos focais, ocorreu dentro de uma sequência, compreendendo três perspectivas: histórico escolar (passado), contexto atual (presente) e perspectivas (futuro). Tal abordagem permite interação entre sujeito-pesquisador e sujeito/objeto para que ambos sejam coprodutores de conhecimento. Segundo Fraser e Gondim (2004, p.145), “esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa.”

Resultados e discussão

As narrativas de vida dos sujeitos permitiram compreender suas visões acerca de si mesmos, suas perspectivas de futuro profissional e pessoal e as transformações em suas



relações sociais. Investigar as mudanças promovidas nesses três elementos é essencial para compreender o processo de ressignificação vivenciado pelos estudantes.

Os discursos validam a hipótese estabelecida: a volta aos estudos propicia uma mudança da autopercepção dos estudantes da EJA e nos papeis sociais que exercem. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios, sendo respeitados o gênero e os seus registros de fala.

Um dos elementos fundamentais da pesquisa foi a investigação sobre a mudança na autoestima do estudante da EJA considerando que, em geral, sua trajetória é marcada pela exclusão oriunda do fracasso escolar. Janete: estudante da EJA, 33 anos, afirma: *"*Casei com um funcionário público, entendeu, então assim, ele trabalha numa escola, e eu trabalho numa escola na limpeza, então assim, as pessoas olha pra ele e olha pra mim, e aí eu fico morrendo de vergonha [...]". Percebe-se aí a posição de destaque dada ao marido em detrimento da sua atuação, o que sinaliza para uma condição de inferioridade oriunda da situação descrita acima.

O atraso escolar é uma realidade marcante que acompanha a identidade, mas que é também propulsor para a mudança de perspectiva. A retomada dos estudos aponta para a potencialização das qualidades do sujeito, propiciando uma nova autoconceituação. Hanna, outra participante do grupo focal, estudante da EJA, 25 anos, afirma:

> [O estudo] nada mais passa pra gente do que autoconfiança, autoestima, entendeu, você sentar, eu tô num ensino médio, você tá aí com ele que tá na faculdade, e não é porque ele tá na faculdade que eu não posso dialogar, entendeu

Seu discurso reflete a tomada de posição como sujeito do diálogo; como potencial contribuinte para sociedade, promovendo valorização pessoal. Assim, realiza-se um dos sentidos essenciais da educação: o reconhecimento de si mesmo na condição de um sujeito capaz, como legítimo aspirante ao ser mais.

Além disso, o reinício dos estudos permite a superação do imediatismo para que haja a construção de um investimento pessoal e profissional, em busca de um melhor futuro. Frequentemente essa construção é explicitada através da autonomia pelo sentimento de "tomar conta da própria vida".

Com a elevação da autoestima, as vitórias do passado e do presente são entendidas como motivação para o êxito pessoal no futuro. Deve-se notar a relação entre essa valorização pessoal e as perspectivas profissionais, que passam a ir além do puro ganho econômico; o sucesso não se desvincula do social. Quando Dênis diz "Se eu aprendesse bem a escrever, eu queria ser alguma coisa, queria crescer. Ser político, ou autoridade, alguma coisa da cidade, pra manter na cidade algum projeto para crescer mais a cidade", evidencia-se o crescimento pessoal proporcionando o desejo pela transformação do meio social.

A relação com o mercado de trabalho e a percepção de oportunidades também sofrem mudanças. As dificuldades advindas da defasagem escolar e os benefícios consequentes da volta aos estudos são demonstrados na fala de Sara, em sua entrevista, "eu tinha vontade de trabalhar em loja de roupa [...] Mas por eu não ter estudado [...] não tive oportunidade. Mas agora [...] eu vou conseguir". Cláudia também atesta:

> nunca é tarde pra gente recomeçar, nem estudar, [...] fazer a faculdade e procurar um emprego melhor, quantos [...] não tá no mercado se aperfeiçoando [...] depois que se aposentou, né? O mercado tá dando muita oportunidade [...], por que eu pensar em parar?



Os fenômenos cotidianos também são influenciados pelo conhecimento adquirido na volta aos estudos, enquanto a falta de estudo traz implicações emocionais. Isso pode ser percebido pela fala de Ana Jéssica, uma das entrevistadas:

> Assim, não sabia pegar um ônibus [...] Cê ir pruma parada e não saber pra onde que o ônibus vai, vai pegar errado... Ou em uma ida às compras [...] ficava assim 'Ai eu não sei se eu entro aqui porque eu não sei preço de nada. Ah, não sei que preço tá isso aqui no mercado. Ah, amiguinha tem que ir comigo pra me ajudar'. Não. Hoje eu não preciso disso. Tô na terceira série, tô. Mas eu já sei. Já sei escrever, ler/ ler, não muito, só um pouquinho

Apesar dos benefícios, a EJA igualmente impõe desafios à rotina diária dos estudantes. Voltar à escola demanda grande dedicação e pode dificultar as tarefas do cotidiano, como atestam Janete: "você tenta fazer tudo ao mesmo tempo, entendeu, então você tem que ter aquele jogo de cintura". E ainda, Cláudia: "nossa dificuldade também aumenta porque o tempo do estudo do EJA ele é corrido. É muito reduzido, né".

Além disso, ir à escola representa uma modificação nas relações interpessoais. Elias, um dos entrevistados, testemunha: "nós aprendemos muitas coisas, e aprendemos umas coisas com os outros também". E Dênis, que vivenciava um momento de adversidade no período em que começou a frequentar a EJA, declara: "[...] fiquei pra disfarçar mais um pouco, não ficar dentro de casa". Ele se apoiou na ampliação de suas relações interpessoais em um momento de dificuldade.

As relações familiares parecem ser as mais influenciadas pelos estudos e a ideia de ter que servir de exemplo para alguém da família é muito forte. Sara afirma: "eu tô estudando pra mim poder ajudar a minha filha, né, porque é ruim ela chegar da escola 'Ai mãe, me ajuda a fazer o trabalho, alguma coisa' e eu não souber, né? Hoje não. Eu já dou uma ajuda, né"; já Hanna diz: "são duas filhas que eu tenho, então eu quero mostrar pra elas que o estudo é a coisa mais importante que a gente tem na vida".

Apesar dos pontos positivos, também pode ocorrer uma desestabilização de relações. Hanna, citando o marido: "Ah, você tá querendo me largar, daqui uns dias você já tá bem na faculdade, a gente não vai tá mais junto, o modo seu de pensar mudou, o seu olhar se ampliou pra outras coisas diferentes".

A educação contribui para a construção de independência. Janete revela: "hoje [...] a minha vida, eu que organizo ela". E Jackson reforça, ao divulgar porque retomou os estudos: "Pra não ser enrolado por ninguém". Indivíduos que, devido à sua realidade sociocultural estiveram marginalizados e antes dependiam de outros para atividades básicas, como pegar um ônibus, conquistaram sua independência e uma nova autoestima, passando de seres passivos a agentes.

A rejeição dos fracassos do passado, a afirmação de um desejo de mudança e crescimento e a materialização dessas vontades foram todos elementos relevantes para considerar a ressignificação da vida dos sujeitos. Durante a pesquisa, notou-se em cada testemunho dos entrevistados a (re)humanização fazendo-se presente. A importância atribuída pelos estudantes ao futuro ressalta uma mudança vital nos seus caminhos pela educação.

A hipótese aqui instituída se confirma mediante o que a própria percepção dos sujeitos transparece: o retorno aos estudos ressiginifica a vida. Deseja-se que as contribuições aqui feitas sirvam de base para outras futuras, visando confirmar a educação como um valor social potencializador de profundas mudanças em nível pessoal e comunitário. A educação proporciona a todos os envolvidos a condição de chegar ao *ser mais* freiriano, um ser definido não pela negatividade do oprimido, mas pela plena humanização do ser autônomo.



Referências bibliográficas

Britto, Luiz (2003). *Contra o consenso: Cultura escrita, educação e participação*. Campinas:

Mercado das Letras.

Cruz, Otávio; Moreira, Marcelo & Sucena, Luiz (2002). *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: O debate orientado como técnica de investigação*. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf.

Demo, Pedro (2002). *Politicidade: Razão humana*. São Paulo: Papirus.

Fraser, Márcia & Gondim, Sônia (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia, 14*(28), 139 -152.

Freire, Paulo (2011a). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2011b). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (2001). *Manifesto do partido comunista.* Porto Alegre: L&PM Editores.

Paulilo, Maria (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista, 2*(2), 135-141.

Educação não-formal e informal nos anos iniciais de trabalho do professor: Desafios e perspectivas

Joana Paulin Romanowski
Centro Universitário/UNINTER – Brasil
joana.r@grupouninter.com.br

Daniel Soczek
Centro Universitário UNINTER – Brasil
daniel.s@grupouninter.com.br

A inserção do recém-formado em cursos de licenciatura no mercado de trabalho, seja em Escola pública ou privada, implica em passagem da condição de formando para formador, da condição de estudante para a condição de professor e que se constitui, muitas vezes, num momento de "ruptura" e não de "continuidade" no processo formativo como apontado por Novoa (1992). Nesse processo histórico esta "mudança de perspectiva", eivada de conflitos e expectativas, faz com que os primeiros anos de exercício profissional sejam caracterizados por intensa aprendizagem do trabalho e da profissão, como expressam estudos de Marcelo (1999) e outros, sendo este o objeto de nosso estudo. Nesse sentido o objetivo deste artigo é destacar e refletir sobre as estratégias de formação continuada adotadas por estes profissionais frente as demandas do mundo do trabalho sob duas perspectivas: (I)a perspectiva informal (Gohn, 2006; Trilla, 2008) no âmbito das "trocas de experiências" com colegas de trabalho e compartilhamento da condição de professor com amigos e familiares e (II) a perspectiva não-formal (Gadotti, 2005; Garcia, 2005; Bento, 2007) pela participação de eventos oportunizados por Instituições de Ensino Superior. Nossa hipótese é que o sucesso alcançado nos processos de ensino e aprendizagem nos primeiros anos de trabalho, não obstante as enormes dificuldades neste espaço laboral como condições físicas das escolas ou salário, depende que este profissional exerça continuamente a condição de pesquisador de sua prática pedagógica tanto em termos de um autodidatismo como na perspectiva de práticas de construção coletiva que atinjam a finalidade requerida. A metodologia desta investigação é de abordagem qualitativa (Ludke e Andre, 1986; Weller e Pfaff, 2010) e está organizada a partir de entrevistas realizadas com 08 professores que estão atuando a até 3 anos na docência da educação básica. A análise de conteúdo das entrevistas é realizada com base em Bardin (2009). Como resultado dos levantamentos até agora realizados, percebemos, entre outros, que o desenvolvimento de uma práxis com resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem requer o diálogo continuado dos profissionais da educação para além dos processos de educação forma.

Palavras-chave: formação docente, educação não-formal; educação informal.

Introdução

O processo de inserção do recém-formado em cursos de licenciaturas no mercado de trabalho sugere uma condição de ruptura: a mudança da condição de "estudante" para a condição de "professor" tem reflexos em sua práxis profissional com afirmam Nóvoa (1992), Huberman (1992) Marcelo (1999), Ens e Miranda (2013). Esta ideia de ruptura é recorrente no discurso dos professores. Nossa pesquisa identificou em todos os relatos das entrevistadas as dificuldades encontradas nos primeiros dias e meses de exercício profissional em consonância com a literatura existente. Uma das respostas mais usuais a esta problemática,

estaria na necessidade de revisão de disciplinas cujo tema/objetivo fosse a "metodologia do ensino/estágio"(Ribeiro e Moura, 2013) e/ou dependeriam de uma forte política pública nacional de inserção do graduando e do recém-formado no mundo do trabalho como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência).

A hipótese deste estudo aponta para a possibilidade de pensar este momento de ruptura não como resultado de uma falha pedagógica no que tange as disciplinas metodológicas mas, sim, do estabelecimento de uma relação de dependência entre professor e aluno que não o emancipa para prática profissional. Durante a graduação, muitas vezes, a pesquisa e as atividades de colaboração em grupo são reduzidas a plágios. A negação da condição de autonomia na pesquisa e do efetivo processo de construção do trabalho coletivo gera um falseamento dos resultados das ações realizadas durante os processos de educação formal na graduação com reflexos na formação continuada (informal ou não formal).

Para desenvolver a hipótese acima, trataremos do processo de formação docente em três perspectivas eivadas de conflitos e contradições: a educação formal e a dependência do estudante; a educação não-formal e a dependência do reconhecimento do estudante no campo científico e profissional; a educação informal como emancipação do professor enquanto produtor do conhecimento. Estas três momentos não podem ser vistos numa perspectiva positivista-evolucionista como uma "criação da criticidade do professor" porque tais processos se intercalam e são simultâneos em diversas circunstâncias sofrendo variações também frente aos diversos conteúdos. Esta articulação em 3 possibilidades tem como pretensão destacar um problema de fundo do processo de formação docente: a saída da condição de tutela para a condição de emancipação. Repensar a condição de formação do professor pressupõe pesquisa e reflexão sobre procedimentos e processos educacionais, inerentes à prática docente realizada nos cursos de formação e na formação realizada na prática.

Formação de professores e a prática pedagógica: Rupturas e permanências

Encontramos na Grécia antiga o mito de Sísifo. Nele é relatado que após divergências com os deuses, Sísifo por eles é condenado a carregar uma enorme pedra até o topo de uma montanha. Entretanto, lá chegando, a pedra rolava morro abaixo e o trabalho tinha de ser refeito eternamente – um trabalho sem fim e sem sentido. No campo educacional muitos professores vivem uma "Síndrome de Sísifo". Nesta perspectiva parece que os problemas são sempre os mesmos, se repetem ao longo dos anos e das turmas objetivando linearmente o processo pedagógico sem considerar a diversidade dos alunos e seus contextos.

Não obstante a esta perspectiva pessimista, encontramos em muitos professores um otimismo, ou, pelo menos, ações calcadas nas possibilidades que as utopias permitem com vistas a melhorias na prática profissional como é estudado por Caldas (2007) e que se evidencia na investigação relatada neste texto. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que todo processo de formação nasce e se perpetua pela inquietude, pelo constrangimento frente a realidades que exigem um posicionamento. Por isso apresentamos algumas dimensões que consideramos relevantes para pensar os processos de formação de professores seguidos dos relatos de experiência. Lembramos que os elementos aqui apontados não seguem uma hierarquia já que todos são importantes para pensar o processo formativo e resultam de consultas a estudos realizados por diversos autores, dentre outros, Tardif (2012), Tardif e Lessard (2011), Marcelo e Vaillant (2012), Veiga (1998), André (2006), Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2004).



Vejamos, pois, alguns destes elementos que ajudam a pensar a prática de formação docente analisando, dentre outras:

a) questões relativas a identidade do professor e a natureza do trabalho docente: como se dá a articulação entre a concepção que o professor tem de si e suas estratégias de formação, ou seja, como os professores estão "aprendendo" a ser professores.

b) questões relativas ao (des)prestígio da profissão, precariedade das relações de trabalho e das condições materiais dos espaços físicos da escola e a massificação do ensino

c) a formação continuada (não formal ou informal) como algo além de mero um ato de consumo de cursos, eventos e palestras ou conversas desarticuladas, ou seja, como promotora de ações de (re)criação de práxis educacionais entendendo esta formação num processo constituinte.

d) a formação dos professores necessita estar em sintonia como os desafios a respeito de como trabalhar com alunos considerando a centralidade destes nos processos educativos que os têm como princípio e meta de trabalho, considerando a escola como espaço de formação por excelência.

e) A importância de compreender a pesquisa em suas diversas dinâmicas e potencialidades como fundamento da construção de uma prática educacional emancipadora.

A articulação do conjunto desses elementos aponta para as dimensões da identidade profissional, da formação inicial e continuada, do trabalho docente – ensino, das condições da carreira, que compõe o desenvolvimento profissional dos professores. Essas dimensões e suas implicações no desenvolvimento profissional resultam de estudos realizados por diversos autores, dentre outros, Canário (1997); Tardif (2012); Tardif, M; Lessard,C. (2011); Marcelo e Vaillant (2012); Veiga (1998).

Diante dessas dimensões, podemos afirmar que a formação é, antes de tudo, um desafio que se torna cada vez mais amplo e denso, necessitando de pesquisas constantes para pensar e criar e avaliar práticas pedagógicas que contemplem e enfrentem os problemas da realidade escolar.

As práticas de inserção na formação profissional

Considerando a hipótese desta pesquisa, foi realizada uma coleta de informações em forma de relatos com professores que estão no início de suas carreiras profissionais. A metodologia da pesquisa escolhida foi a abordagem qualitativa, pois entende que para compreender um fenômeno em estudo é preciso ir além da sua manifestação aparente, considerando sua especificidade, as relações e as contradições que o produzem, em movimento constituídas na prática social (Triviños, 1987; Lüdke e André, 1986; Weller e PFAFF, 2010). O levantamento de dados sobre a prática docente foi feito por meio de entrevistas com 8 professores que estão atuando na educação básica com um tempo de serviço até 3 anos, portanto professores iniciantes. Para o início da conversa nas entrevistas foi feita uma exposição do objetivo da pesquisa que busca a compreensão da passagem da condição de estudante para a condição de profissional e a articulação da formação continuada com o desempenho profissional.

O texto a seguir descreve elementos que emergiram dos relatos de experiências e que, juntamente com os pressupostos dos processos de formação pedagógica acima listados ajudarão a explorar nossa hipótese de trabalho.



Relato 01

Uma das professoras relatou que a sua escola desenvolve um projeto de formação continuada com reuniões semanais, com duração de duas horas, fora do horário das aulas e os professores tem sua participação renumerada. O projeto integra o plano institucional. A professora entrevistada enfatiza que se sente apoiada para desenvolver sua ação, pois pode conversar e consultar as professoras da série em que trabalha. A professora apontou que entre as maiores dificuldades está a realização de leituras sobre assuntos a serem pesquisados por falta de tempo nas reuniões semanais, pois o planejamento das atividades didáticas assume maior importância. Aponta ainda que embora as reuniões focalizem a busca de estratégias diversificadas e inovadoras, a prática permanece centrada na transmissão de conteúdos.

Relato 02

Uma segunda entrevistada focalizou como significativo na sua formação continuada um curso realizado pela secretaria municipal de ensino como a qual ela mantém vínculo de trabalho. O curso teve a duração de 48 horas sendo dividido em aulas sobre conhecimentos específicos, discussões e debates entre os participantes e elaboração de proposta de ensino sobre o assunto. Essa proposta deveria ser aplicada pelo professor participante do curso com supervisão dos professores formadores.

Relato 03

Outra professora relatou em sua entrevista uma proposta de formação continuada desenvolvida em sua escola semelhante a primeira entrevista acima. Destaca como fundamental a produção coletiva e colaborativa desenvolvida pelos professores durante as reuniões semanais.

Relato 04

Uma quarta professora entrevistada destaca que como estudante participou de projeto de iniciação científica. Para ela esta formação em pesquisa contribuiu com sua inserção na profissão. Como tinha desenvolvido habilidades de investigação, quando deparava com uma dificuldade de maior intensidade em sua prática, buscava investigar indicações de como resolver a questão. As investigações são realizadas tanto em referenciais da literatura impressa como na internet.

Relato 05

A professora seguinte relata que em sua instituição não são realizados cursos e reuniões para o desenvolvimento profissional. Cabe ao professor, por sua iniciativa buscar sua formação, Deste modo, esta professora relata que logo ao ingressar como professora foi realizar um curso de especialização que focalizasse metodologia de ensino para a educação infantil. Segundo seu relato: "*senão pudesse recorrer aos professores do curso de especialização, não sei como faria para dar conta da minha turminha*". As disciplinas de fundamentos possibilitaram melhor compreensão das finalidades e abrangência da educação infantil e as demais traziam indicações de estratégias didáticas.

Relato 06



Outra professora que também atua na educação infantil, mas em uma escola pertencente ao sistema público de ensino, destaca que o programa de formação continuada é composto por cursos, palestras e oficinas, e com estudos e atividades na escola nos dias de permanência (um dia por semana em que o professor não ministra aulas). Um destes cursos, com carga horária de 28 horas envolveu fundamentos sobre o tema, estratégias didáticas, planejamento e desenvolvimento de práticas educativas. A metodologia incluiu aulas teóricas, estudos e grupos de discussão entre os participantes.

Relato 07

A sétima entrevistada destacou que ao ingressar no sistema participou de uma Semana de Iniciação Profissional. Esta semana constou de várias palestras sobre o sistema de ensino, as concepções que os norteiam, as normas de trabalhos, o sistema de saúde e previdência. Seu depoimento "*Foi uma programação boa para entender o sistema, mas não diminuiu a minha angústia sobre o que fazer quando assumisse minha classe de alunos*".

Relato 08

A última entrevistada destacou que como só iniciou sua atividade profissional após sete meses após sua formatura, neste tempo realizou cursos de extensão ofertados pela universidade em que se formou e estava já quase concluindo um curso de especialização. Diz ela: "*Os cursos que realizei contribuíram para ampliar meus conhecimentos. Entendi melhor sobre a profissão, pois enquanto era aluna de graduação pareceria tão distante a prática"*.
Considerando a reflexão teórica acima desenvolvida e os relatos também apresentados, destacamos alguns elementos que consideramos importantes para refletir sobre a prática de formação de professores pela reflexão a partir da hipótese acima aventada, objeto da sequência deste texto.

Reflexões e apontamentos sobre os relatos de experiência

Considerando os relatos acima e os apontamentos teóricos destacamos aqui as hipóteses deste estudo no intuito de pensar reflexivamente sobre a centralidade da pesquisa nos processos de formação de professores nas perspectivas formal, informal e não formal.

3.1 A educação formal e a dependência do estudante

Como já anunciada, nossa hipótese de pesquisa parte do pressuposto que a educação formal, em geral, não prepara o estudante para a pesquisa, ainda que ela seja fundamental para o desenvolvimento para responder as demandas cotidianas, como podemos aferir do relato 04. Os programas de graduação são criticados por serem excessivamente teóricos e, em muitas situações, a conexão com a prática é inconsistente como podemos observar no relato 08. Ainda que a formação em cursos programados, portanto formais, mantenham a obrigatoriedade de apresentação de "uma pesquisa" e, por óbvio, de seus resultados para a conclusão do curso em forma de monografia ou artigo científico, a percepção de que a construção do conhecimento se dá pela pesquisa não se consolida ao longo da formação inicial comprometendo o sucesso profissional dos professores nos termos aqui descritos. Tem-se a impressão que a condição do professor licenciado e que não atua no ensino superior é compreendida como exclusivamente a se constituir um tarefeiro Kuenzer e Caldas (2009) que



se limita a dar algum eco a materiais didáticos de terceiros que ele, por diversos motivos, não pôde preparar.

3.2 A educação não-formal e a dependência do reconhecimento do estudante no campo científico e profissional

Considerando os relatos aqui trabalhados, chama atenção o fato de que o aprofundamento sobre o conhecimento a ser ensinado é pouco discutido e investigado mesmo quando no sistema de ensino se realizam seminários de áreas, cursos e palestras. A educação informal e não-formal, embora representem condição de sobrevivência na profissão expressam pouco avanço na melhoria do estatuto profissional da categoria em termos de profissionalização. Desse modo, os desafios da educação formal e informal do trabalho do professor apontam para novas exigências quanto à profissionalização docente. Estas exigências estão focadas, dentre outras, na a crítica ao caráter pragmático e prescritivo do processo formativo tomado como central no processo. Não existem fórmulas mágicas para se aprender a dar aulas tendo sempre como norte a centralidade da pesquisa. É preciso superar uma concepção limitadora e limitante da educação não-formal. Ela não é uma mera "reciclagem" da graduação em termos de complementação/atualização da formação inicial, mas constitui-se com um momento que é, por definição, inacabado e permanente.

Um dos pontos fracos de muitos eventos de educação não formal reside justamente no distanciamento das discussões com a realidade local como relatado na entrevista 07. Se os professores não pensam a escola, a educação não formal deixa de ser pesquisa e é reduzida a uma ação programática: ascensão profissional com aumento da remuneração, perdendo a dimensão social do processo formativo, negando seu compromisso profissional com os estudantes. A qualidade acadêmica e profissional de um professor não se mede por uma lógica do "produtivismo acadêmico" (Santos, 2010), mas pelo atendimento das necessidades dos estudantes, atores centrais no processo educacional.

3.3 A educação informal como emancipação do professor enquanto produtor de conhecimento

Nas entrevistas realizadas percebeu-se a enorme importância da educação informal como extremamente relevante nos processos de formação de professores por permitir reflexões a partir das experiências cotidianas. Das reflexões realizadas até agora com este grupo de profissionais cabe destacar que, na compreensão deles transparece que o foco da formação cinge-se ao aspecto técnico da profissão: o que fazer, que atividades de ensino realizar com os alunos em sala de aula como no caso dos relatos 02 e 06. A preocupação com as estratégias e atividades de ensino é uma constante e as comunicações cotidianas ocorridas coloquialmente, por serem constituídas e reconstruídas com base nas experiências cotidianas, produzem resultados interessantes em termos práticos, contribuindo significativamente nas práticas pedagógicas. Se estas comunicações são organizadas sistematicamente as práticas cotidianas passam a ser objeto de pesquisa e é somente com esta pedra angular que se constrói um sólido edifício educacional.

A educação informal, por não oferecer uma "certificação" que gere algum retorno econômico, não se torna um exercício coletivo estimulado com vistas a uma melhoria dos sistemas educacionais. Mas ela é fundamental para integrar os profissionais da educação enquanto participação e gestão do conhecimento como se destaca no relato 03. Na medida em



que o professor assume seu papel de produtor de conhecimento e abandona as práticas de trabalho isolado, os sentidos da docência são reconstruídos nos discursos e nas práticas dos professores como apresentado no relato 01. É pela reflexão de sua própria ação educativa que professor constrói sua formação, emancipando-se intelectualmente. Esse processo, dialógico e dialético, associado as possibilidades existentes nos processos de educação formal e informal parece ser uma alternativa substancial para a melhoria das condições de ensino.

Conclusões provisórias

Estando esta pesquisa ainda em andamento, apresentamos algumas considerações provisórias para serem debatidas. Iniciamos nossas reflexões a partir do conceito de ruptura entre a formação inicial e a inserção no mundo do trabalho. Apontamos por hipótese que esta ruptura não ocorre por falha das disciplinas de cunho didático metodológico, mas, principalmente, pela não formação adequada do graduando para a pesquisa. Uma formação não centrada em/na/para pesquisa frustra projetos de educação não-formal e informal, merecendo esta questão da pesquisa ser (re)pensada como foco principal do processo pedagógico. Essa problemática necessita ser tratada dentro de um referencial mais amplo para compreensão de suas razões no intuito de apontar alternativas às demandas emergentes dos processos educacionais.

Um segundo ponto indica a pesquisa como estratégia de compreensão da prática. A ruptura de inserção agrava-se pelo distanciamento dos cursos de formação da prática escolar, pois a organização privilegia a teoria como guia da ação. As disciplinas desenvolvem uma formação a partir de estudos de textos teóricos considerando que o domínio da teoria gera uma prática fundamentada. A realização da pesquisa com estratégia de formação pressupõe uma articulação da prática com a teoria, ao entender como resultante da pesquisa um conhecimento novo (André, 2006).

A isto se soma que a realização de pesquisa traz em destaque as questões da prática, permitindo a reflexão de modo compreendê-la servindo para proposições melhoria nesta prática (Ludke, 2001); Além disso, a reflexão crítica implica em desenvolvimento de maior autonomia criativa e crítica, de modo a inserir professor como intelectual, autor de sua prática, rompe com a acomodação.

O entendimento de participação e produção insere o professor como estudante, investigador e reformulador, na interação entre professores novatos, experientes, pesquisadores, como propõe Zeichner (2008). A interação constitui grupos de colaboração que favorecem debates, trocas, apoios de modo que o iniciante ao ser acolhido diminui tensões e conflitos.

A escola vive hoje os reflexos de uma educação massificada, que se caracteriza por práticas fordistas. Associado a esta massificação, observa-se uma preocupação intensa, de matiz neoliberal, fundada num produtivismo absurdo. A combinação explosiva destas duas características inviabiliza uma escola que tenha como pressupostos a autonomia, a participação e a gestão democrática como preconizados pela LDB em seus artigos 14 e 15. Em termos práticos, o que se efetiva são processos de formação aligeirados, não necessariamente vinculados aos problemas e propósitos de uma escola crítica desqualificando o professor e a Escola. O professor, reduzido a condição de tarefeiro, não exerce a condição de pesquisador e, portanto, padece das dificuldades de não efetivar uma prática educativa de melhor qualidade por não ter condições de entender criticamente seu contexto e apontar alternativas aos desafios a elas associados. Por outro lado a conversa, a troca de experiências,



a participação em cursos livres são canais, dentre outros, de comunicação que ocorrem simultaneamente aos processos de educação formal. Portanto, não existe a possibilidade de uma educação formal sem a informal e a não-formal e vice versa posto que o processo de formação é construído sob múltiplas possibilidades que se cruzam e são complementares entre si.

Referências bibliográficas

André, Marli (Org.) (2006). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (5.ª ed.). Campinas: Papirus.

Bardin, Laurence (2009) *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bauman, Zygumund (2001) *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1982) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e educativa*. Porto: Porto Editora.

Caldas, Andrea (2007) *Desistência e resistência no trabalho docente: Um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Canário, Rui (Org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Cunha, Marcos I. (2013) O professor iniciante: O claro/escuro nas políticas e práticas de formação profissional. In Marieulda Pryjma (Org), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 259-271). Curitiba: Editora UFPR.

Demo, Pedro (2003) *Educar pela pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: Autores Associados.

Ens, Romilda. T. & Miranda, S. (2013) A profissão do professor e o contexto dos ciclos de vida profissional. In Marielda Pryjma (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 137-166). Curitiba: Editora UFPR.

Huberman, Michel (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understand teacher development* (pp. 122- 142). New York, Teachers College Press.

Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lüdke, Menga (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus.

Kuenzer, Acacia, Caldas, Andrea (2009). Trabalho docente, comprometimento e desistência. In Fernando Fidalgo; Maria Auxiliadora Oliveira, & Nara Fidalgo (Orgs.), *A intensificação do trabalho docente. Tecnologias e produtividade* (pp. 19-48). Campinas: Papirus.

Marcelo García, Carlos (1999) *Formação de professores: Para uma mudança educativa* Porto: Porto Editora.

Marcelo, Carlos & Pryjma, Marielda (2013). A aprendizagem docente e os programas desenvolvimento profissional. In M Pryjma (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 37-53). Curitiba: Editora UFPR.

Marcelo, Carlos & Vaillant, Denise (2012) *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR.



Nóvoa, Antonio (Org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Ramalho, Betania Leite; Nuñez, Izauro Beltrán; Gauthier, Clermont (2004) *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios* (2.ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

Ribeiro, Flávia Dias & Moura, Manoel Oriosvaldo (2013). A aprendizagem da docência na formação inicial: Contribuições da teoria da atividade. In Marielda Pryjma (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 19-36). Curitiba: Editora UFPR.

Santos, Silvia Alves (2010). A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. *Revista Espaço Acadêmico*, *110*, 147-154. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index.

Szymanski, Heloisa (2002) *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano.

Tardif, Maurice (2012) *Saberes docentes e formação profissional* (14.ª ed.) Petrólis: Vozes.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (Orgs.) (2011) *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (4.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Triviños, Augusto N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Veiga, Ilma Passos A. (Org.) (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus.

Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (2010) *Metodologias da pesquisa qualitativa na educação*: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes.

Zeichner, Kenneth M. (2008, Maio/Agosto) Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, *29*(103), 535-554.

Estudantes de Animação Sociocultural: Percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho.

Carla Cibele Figueiredo
carla.cibele@ese.ips.pt

Sandra Cordeiro
sandra.cordeiro@ese.ips.pt

Esta comunicação constitui essencialmente uma reflexão de duas docentes do curso de Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal sobre as dinâmicas actualmente verificadas entre a formação e o mundo do trabalho. Assumimos essencialmente dois objectivos. O primeiro é o de interrogar o modo como o sistema de ensino superior, que na lógica tripartida tradicional (formal, não formal, informal) se caracteriza como formal se torna capaz de preparar os estudantes para um futuro exercício profissional assumidamente na área da educação não formal. A pertinência desta questão deriva dos dados disponíveis sobre os estudantes que actualmente se inscrevem nestes cursos, evidenciando estes que, na sua maioria, eles têm percursos consideravelmente escolarizados e poucas ou nenhumas experiências consciencializadas de educação não formal. Lucilia Salgado afirmava nos anos 1990 que os "animadores associativos eram intelectuais formados nas práticas militantes dos anos 70" (Salgado, 1990, p.7) e assim era de facto, mas esse legado está em vias de desaparecimento. De facto podemos constantar que "a sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o *sítio* onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos *ofícios* escolares" (Palhares, 2009, p.68). Assim, parece-nos que as vivências de educação não formal proporcionadas ao longo do processo formativo assumem uma importância vital, pelo que procuramos analisar, do ponto de vista do plano de estudos do próprio curso, as oportunidades que são criadas nesta matéria. Um segundo objectivo é o de perceber como é que os estudantes analisam essa experiência formativa, a incluem num trajecto vocacional próprio e a mobilizam (ou não) no seu percurso profissional após o término do curso. Para concretizar este último objectivo e considerando que se trata apenas de uma recolha exploratória de dados que necessariamente terá que ser ampliada para permitir consolidar a reflexão que fazemos, foram realizadas três entrevistas a diplomados deste curso. Subjacente a esta nossa reflexão está uma preocupação adicional que constitui a nossa óptica de análise, a de saber se a Animação Sociocultural está a perder a dimensão transformadora que marcou a sua génese e a assumir um registo meramente instrumental (Ferreira, 2008).

Palavras-chave: educação não formal, formação, Animação Sociocultural

A educação não formal e a Animação Sociocultural

A educação não formal é um termo prisioneiro da sua definição pela negativa, ou seja, condicionado à comparação com a educação formal. Salgado (2008) afirma que ao utilizá-lo estamos também a admitir "o primado que socialmente se atribui à escola, quase que menosprezando as formas de aprender com que adquirimos o saber, o saber fazer, as formas de ser e estar que construímos ao longo da vida" (Salgado, 2008, p. 308). É verdade que a "negação" até é exemplificativa - retrata a oposição, a resistência emergente durante os anos 60 e 70 do século XX à crescente escolarização das crianças, jovens e até dos adultos. Não era

uma constestação à universalização do ensino para todos mas à escola como instituição condicionada pelo poder, ou seja, instrumentalizada ao serviço dos interesses do Estado (de que foi um instrumento essencial de afirmação). Identificada com um processo de ensino tradicional, a escola era, em si mesma, uma forma de dominação (e quase domesticação) dos indivíduos. Mais, a educação não formal não só tinha este carácter libertador como se apostava que, perante a compreensão do modo como as crianças e jovens aprendiam de outra maneira, a escola usaria estas práticas como exemplo para a sua própria transformação (Palhares, 2009). Contudo, não foi exatamente isso que se verificou, bem pelo contrário: "as mutações no campo económico colocaram na ordem do dia o papel central da escola na promoção da excelência, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da produtividade, entre outros aspetos da racionalidade económica" (Afonso, citado por Palhares, 2009, p 61). No entanto, também se verificaram dinâmicas de *miscenização,* isto é, a educação não formal foi-se instituíndo, assumindo um planeamento por vezes mais rigído do que seria de esperar, entre outras coisas para captar financiamento, enquanto a educação formal se deixou contaminar pela inclusão de dinâmicas mais relacionais, sobretudo em contextos de forte exclusão social.

Para além do problema da afirmação pela negativa, a educação não formal apresenta, enquanto termo de classificação de um conjunto de práticas educativas, muitas semelhanças com termos afins, tais como: animação sociocultural, educação popular, educação permanente, aprendizagem ao longo da vida... São designações marcadas por um princípio que lhes é comum: a afirmação da pessoa nos seus contextos sociais e culturais, desenvolvendo naturalmente os seus saberes e competências num processo em que o formador é sobretudo um agente mediador que coloca os sujeitos em relação consigo próprios e com os outros.

A formação em animação sociocultural no ensino superior

O uso da designação animação sociocultural permite um distanciamento maior em relação ao termo educação, "o qual estava e está ainda hoje profundamente ligado à escola e à educação formal" (Ferreira, 2008, p.198). Se pensarmos na época da emergência da animação sociocultural em Portugal, a formação de animadores no contexto do ensino superior parece quase contranatural. De facto, até praticamente aos anos 1980, os contextos associativos eram naturalmente aqueles em que ocorria a formação dos animadores e os processos basicamente de hetero e autoformação. É no contexto do decréscimo desta atividade associativa durante os anos 1980 e, paralelamente, pela necessidade de formação de técnicos intermédios (na sequência da entrada de Portugal na Comunidade Europeia) nas mais diversas áreas que os cursos de animação sociocultural de nível secundário surgem. Só mais tarde, já durante os anos 1990, as Escolas Superiores de Educação se interessariam por este tipo de formação, mercê da premência de diversificarem as suas propostas de formação e pela existência de membros do corpo docente com experiências de trabalho na área, nomeadamente em projetos de desenvolvimento em áreas rurais ou com populações/comunidades marcadas pela exclusão social. De facto, o exercício da profissão de animador sociocultural pressupõe um grau elevado de capacidade de reflexão sobre o mundo que nos rodeia e não pode nem se deve resumir à aquisição de técnicas, aspeto que marcou bastante a formação de animadores no contexto do ensino secundário de natureza profissionalizante. A profissão, tal como ela é concebida no estatuto e código deontológico do animador sociocultural (Costa, 2010), evidencia a natureza abrangente e complexa do futuro exercício profissional, nomeadamente



em termos de conceção e gestão de projetos que se destinam a grupos e/ou a comunidades, o que é consonante com a aquisição de uma formação de 1º Ciclo do Ensino Superior. Isso não impede que, para questões de natureza mais técnica e/ou operacional, se possa adquirir apenas uma formação de nível secundário (o que o estatuto também considera).

No entanto, podemos interrogar até que ponto um contexto como o do ensino superior, que reúne superlativamente as características da educação formal, é adequado para preparar estes estudantes para futuramente atuarem na área da educação não formal. Lucilia Salgado afirmava, nos anos 1990, que os "animadores associativos eram intelectuais formados nas práticas militantes dos anos 70" (Salgado, 1990, p.7). E assim era de facto, mas esse legado está em vias de desaparecimento. Os atuais estudantes, mesmo os que se inscrevem nestes cursos pela via +23, não têm esta experiência. De facto, podemos constantar que "a sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o *sítio* onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos *ofícios* escolares" (Palhares, 2009, p.68). Esta tendência de cirscunscrição da vida das crianças e jovens à experiência escolar terá até tendência a agravar-se quando chegarem ao ensino superior os alunos que serão já fruto da "escola a tempo inteiro". O prolongamento do tempo escolar, apesar de aparentemente parecer ser uma valorização da dimensão da educação não formal, contribuiu sobretudo para a escolarizar (Palhares, 2009). Pires (2012) afirma que, com a Escola a Tempo Inteiro, se assiste à

> desconfiança do Estado em relação àquelas agências que, apesar da sua dependência financeira, usufruem de autonomia e experiência para criarem e implementarem outros modelos diferentes, e até divergentes, do preconizado pelo Governo, ou seja opta-se pela generalização de um modelo que privilegia uma certa *uniformização* e *estandardização* (das ofertas educativas, dos procedimentos, das normas...). (p.19)

Voltando ao contexto do ensino superior, ele não é hoje pujante em iniciativas autónomas dos estudantes que promovam experiências significativas de enriquecimento social, humano e cultural, mesmo tendo em conta a força das suas associações. Não obstante a diferença entre os contextos das diferentes escolas de ensino superior, na última década têm vingado sobretudo iniciativas ligadas a festividades e às designadas "tradições académicas" (praxes, tunas...) e menos à cultura, às artes, à intervenção cívica. As próprias direções das escolas e docentes, face a um quadro de diminuição do financiamento e de progressiva exigência face às atividades de investigação e decréscimo do pessoal disponível, têm vindo a diminuir iniciativas a este nível.

Desfazendo, contudo, a lógica da estrita separação entre a educação formal e não formal no âmbito das propostas de formação académica, queremos entender se há experiências vividas no domínio pessoal e humano que marquem os estudantes do curso de Animação e Intervenção Sociocultural, sejam estas oriundas de propostas na dimensão curricular ou não curricular. Sublinhamos novamente a importância desta dimensão formativa em cursos da área social. Almeida (2008), num estudo específico sobre a transição dos jovens que frequentam o ensino profissional para o mundo do trabalho, refere como questão principal "a vivência subjetiva da experiência de formação pelos jovens, experiência que se constituiu como uma viragem no percurso de relação com a escola regular e com o saber" (Almeida, 2008, p.4).

Se nos preocupamos especialmente com este especto no âmbito do curso que coordenamos na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE-SET), é essencialmente por intuirmos (uma hipótese em aberto) que é difícil a alguém "tornar-se animador" sem ter feito



um conjunto de experiências significativas de educação não formal. Sem vivências comunitárias, culturais e artísticas na escola e fora dela, estaremos talvez na iminência da Animação Sociocultural perder a dimensão transformadora que marcou a sua génese e seremos confrontados com aquilo que refere Ferreira: a "apropriação do repertório e das lógicas sociais do período dos anos 1960-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou aquele período" (Ferreira, 2008, p.204).

Algumas especificidades do curso de Animação Sociocultural na ESE de Setúbal

O nosso objetivo, no seguimento da preocupação manifestada com o potencial da dimensão transformadora da educação não formal, é analisar algumas Unidades Curriculares (UC) que nos parecem ter esse potencial.

Relativamente à UC de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP), o objetivo é fazer com que uma turma se sinta um coletivo com diferentes responsabilidades na construção de um projeto que possa implicar a comunidade. Se a escola pode "sair da escola" e trabalhar junto de destinatários que não são artificialmente encontrados, isso aumentará os momentos de formação em contexto real.

No que diz respeito às UC de iniciação ao exercício profissional, o que distingue a nossa opção nesta matéria é a livre escolha dos estudantes e o trabalho de terreno que lhes entregamos em mãos relativamente à obtenção do seu estágio. Sendo o curso de animação sociocultural generalista, abre uma série de possibilidades em termos de áreas de trabalho e de públicos e nem todas elas interessam de igual modo a todos os estudantes. Ao lhes conferirmos uma margem de decisão face às instituições a estagiar, também consideramos que, entre outras coisas, isso lhes permite construir um percurso de natureza vocacional.

A UC *Carteira de Competências* é comum a todos os cursos da ESE-SET, representa a importância que reconhecemos à educação não formal. Não se aprende só na escola nem só com os professores: parte das nossas aprendizagens mais importantes ocorrem noutros contextos e com outras pessoas. Reconhecê-lo não é diminuir o papel da educação formal mas pensar na sua necessária complementaridade. A UC Carteira de Competências (com 5 créditos/ECTS) incentiva os estudantes à realização de aprendizagens num contexto obrigatoriamente diferente do académico. Assim, poderão propor trabalhos tais como a participação em seminários/encontros/workshops, em trabalhos de voluntariado e associativismo, a colaboração com determinadas organizações e/ou eventos (o mais possível relacionados com a área do curso), iniciativas autónomas em termos de cidadania e empreendorismo. A UC deve ser realizada ao longo dos três anos do curso, sob a responsabilidade de um tutor que acompanha os estudantes nas suas opções e valida (ou não) os relatórios que vão fazendo anualmente.

Percursos entre a formação e o mundo do trabalho

A transição da formação para a vida ativa é atualmente um objeto de estudo importantíssimo mas ainda assim a carecer de actualização face às novas circunstâncias com que os estados europeus se deparam nesta matéria.Ainda continuamos a usar a expressão *primeiro emprego* quando parte dos estudantes que hoje procuram o ensino superior já trabalham, mesmo que muitos deles de forma precária e não exatamente na área do curso. Como referem Vieira e Coimbra (2006), a carreira "transcende a pertença organizacional (...)



e consiste numa sequência de experiências ao longo de vários empregos e de várias organizações, assumindo uma uma série de formas que desafiam os pressupostos tradicionais acerca do emprego" (Vieira e Coimbra, 2006, p.2). A ideia de que o sucesso profissional inicial de um diplomado é a obtenção de um emprego na área do curso afigurava-se correta há uma década atrás. Mesmo assim, era baseada apenas num critério objetivo, não permitindo perceber as atribuições subjetivas do individuo, ou seja, como ele próprio perceciona o sucesso. Hoje, em muitos estados europeus, sabemos que o uso desse único critério (empregabilidade na área do curso) pode ser potencialmente arrasador e poucos cursos escaparão ao fracasso (não obstante ser legítimo tentar melhorar estes resultados). Vieira e Coimbra (2006) referem que o facto de ter um emprego, por si só, não lhes parece "um indicador fiável de um maior sucesso nesta transição do que outras atividades como, por exemplo, o trabalho voluntário sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários" (p.7). Por outro lado, não avaliamos devidamente a melhoria que a obtenção de um diploma pode significar no percurso daqueles que já são trabalhadores (na área ou não), nem o prosseguimento dos estudos após a conclusão da licenciatura. A título meramente exploratório, na perspetiva de que este trabalho terá que ser significativamente melhorado e aprofundado, procuramos escutar três jovens que concluíram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural na ESE-SET.

Três trajectórias

Indira (terminou em 2009/2010) e David (concluiu em 2010/2011). São dois jovens que iniciaram o curso logo após a conclusão do ensino secundário, não tendo o estatuto de trabalhadores estudantes, enquanto Teresa (2010/2011) o fez bastante depois de terminar o ensino secundário, sendo já trabalhadora e mãe de filhos.

As motivações e expectativas iniciais

A procura do curso ocorre num contexto de motivações genéricas e imprecisas. David refere-as como o "gosto pela área social" e Teresa como a escolha de um curso que se pudesse relacionar com o trabalho que já desenvolvia profissionalmente. Indira nem sequer tinha este curso como a sua primeira opção, preferia Enfermagem. No entanto, é ela a afirmar "foi o curso que me escolheu a mim", acrescentando " o curso reservou-me muitas surpresas e acabei por *apaixonar-me* por este mundo tão vasto da ASC", referindo ainda que "se hoje voltasse atrás voltaria a fazer tudo igual e a ASC já não seria uma segunda opção mas *a tal opção*". A escola em si, bem como o plano de estudos do curso, não foram aspetos relevantes: o critério da proximidade de casa à escola foi o que mais influência exerceu sobre a sua decisão de se candidatarem à ESE-SET.

A dimensão formal e não formal

Os três estudantes não referem praticamente nenhuma experiência significativa ao nível da dimensão da vida cultural e/ou associativa da escola, independentemente da iniciativa do evento. Indira é a única a referir o voluntariado que a escola organizou no bairro da Bela Vista (em 2007-2009); os outros não o poderiam fazer porque o projeto terminou no ano seguinte).



A formação

Os três estudantes mencionam a importância das "práticas". Teresa refere também a importância do aprender a fazer projetos, o que, embora não seja um exclusivo da UC de DDAP, é o seu objetivo primordial. David, relativamente ao seu estágio de 3º ano numa instituição integrada num bairro de construção clandestina de muito baixa qualidade, refere que:

> O grande projeto foi fazer o documentário do bairro, como as pessoas o viam e como queriam que ele fosse...ajudou-me a consolidar o caminho...não é nas aulas que isso se faz, é mesmo ali.

Teresa, por sua vez, indica que:

> O estágio é essa oportunidade de ver como podem ser as coisas, de ligar a teoria e a prática...o estágio sublinhou aquilo que eu queria - a intervenção através da arte.

Indira, fazendo um balanço sobre as experiências formativas, afirma:

> A experiência que foi mais significativa, a todos os níveis, foi sem dúvida o estágio no Estabelecimento Prisional Regional de Setúbal, que não seria possível de ter sido realizado se não fosse no âmbito do curso.

No primeiro caso, David designa princípios de intervenção social traduzidos na atividade central que procura desenvolver no bairro, não sublinha a técnica mas sim a hipótese de conferir voz a quem normalmente não a tem. Teresa refere que o estágio não foi mais que a consolidação de uma opção profissional que há muito se desenhava na sua vida, acrescentando a ideia da experimentação ativa que está associada aos projetos de estágio. Indira realça o voluntariado desenvolvido pela ESE-SET no bairro da Bela Vista, em colaboração com a autarquia de Setúbal e, sobretudo, a hipótese de entrar num contexto como o do estabelecimento prisional, referindo que aí pode "mudar mentalidades e quebrar estereótipos".

São também unânimes em realçar a importância da UC Carteira de Competências, David refere que foi através dela que "abriu horizontes" e que procurou "fazer um pouco de tudo"; Teresa afirma que considera "importante que se obrigue as pessoas a terem participação naquilo que é a sua aprendizagem"; Indira refere que esta lhe permitiu"aprofundar os conhecimentos, enriquecer enquanto pessoa e escolher as minhas áreas de interesse bem como excluir outras".

O testemunho destes estudantes evidencia que as práticas não são um mero "instrumental" alicerçado em técnicas mas uma hipótese real de verificação e construção de princípios fundamentais da animação sociocultural que passam pela compreensão dos grupos com os quais se trabalha.

A formação como modo de construção de uma identidade vocacional

Preferimos designar por identidade vocacional o percurso traçado pelos próprios jovens em torno das suas opções, uma vez que a identidade profissional, sendo



automaticamente conferida pelo diploma, é bastante mais genérica. Para David e Teresa, as opções antecedem o próprio curso, mas é ao longo da sua realização que as consolidam (porque têm essa hipótese na escolha livre dos estágios e na UC Carteira de Competências). Dão-lhes inteira continuidade, não apenas procurando atividades profissionais relacionadas (ele na área social, ela na área das Artes) como também investindo num mestrado na sua área de interesse (David em Serviço Social, Teresa em Educação Artística). Indira vai construindo esse percurso no interior do próprio curso, escolhendo sempre a área da intervenção social, primeiro com crianças e jovens (uma escola de intervenção prioritária) e depois com adultos (estabelecimento prisional) e inscreve-se num mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Os três prosseguem estudos, parecendo-nos que a escolha da formação de 2º ciclo é mais consciente do ponto de vista vocacional do que foi a de 1º ciclo, o que parece indicar que, durante o curso, os estudantes construíram uma identidade vocacional.

As atividades profissionais

Teresa permanece no mesmo contexto institucional (IPSS) onde antes estava e não progrediu na carreira nem o seu salário aumentou com a obtenção do diploma mas afirma que sentiu que lhe atribuiíram mais responsabilidades e apostavam mais nela.

David encontrou emprego pouco depois de acabar o curso, candidatando-se a uma vaga aberta por concurso num projeto que se desenvolvia numa comunidade constituída por alguns bairros sociais na zona de Lisboa. O projeto tinha várias vertentes, uma delas o apoio aos idosos, David menciona que, no seu âmbito, colocou em prática "muitos saberes, por exemplo, o trabalho em rede". O tempo de contratação foi, porém, de apenas seis meses, tendo depois trabalhado como monitor da componente de apoio à família em substituição durante dois meses. A seguir, igualmente em situação precária, a recibo verde (5 euros à hora), como animador em vários lares pertencentes a uma mesma empresa. A distância entre os vários lares que tinha que percorrer por sua conta, bem como a existente entre o trabalho e a sua casa, fizeram-no optar por deixar este trabalho. Começou a investir na criação de uma associação de apoio a idosos e famílias desfavorecidas com outros profissionais da área social e desenvolve a tese de mestrado igualmente na área dos idosos. O seu percurso na vida ativa não podia ser um retrato mais fiel do que é atualmente o mundo do trabalho para quem termina uma licenciatura (com uma ou outra exceção, será assim em todas as áreas de formação). Indira tem um pouco mais estabilidade: após trabalhos de curta duração obtidos ainda em agosto/setembro e apenas para o período das férias, conseguiu celebrar contratos anuais (este ano é o 3º) no âmbito de um agrupamento que se integra nos territórios educativos de intervenção prioritária. Contudo, como ela própria afirma, vive com receio de este projeto (do Ministério da Educação) também acabar. Nos três casos, é interessante verificar a tentativa de aproximação a áreas de que gostam e nos parecem ser nucleares na sua identidade vocacional (David e Indira, a Intervenção Social; Teresa, as Artes).

Em síntese

Apesar das dificuldades claras que os três têm e da insatisfação natural que sentem, sobretudo por considerarem que a sua profissão não é socialmente valorizada, mostram-se batalhadores e persistentes. Os três procuram não só conseguir trabalho na área do curso mas



uma aproximação aos seus interesses específicos e uma clara vontade em prosseguir os estudos. Interrogados sobre a sua satisfação relativamente ao seu percurso, respondem:

> Não estou insatisfeito nem satisfeito... a primeira foi de facto uma grande experiência! Em todos os sítios em que estive o animador fazia falta mas em caso de necessidade extrema é o animador o primeiro a sair (David).

> Eu sinto-me muito satisfeita com o meu percurso até ao momento, penso que ainda tenho muito que aprender e crescer enquanto profissional, gostaria, claro, de poder continuar a fazer aquilo que gosto e da melhor maneira que sei, mas só o tempo dirá se isso será possível ou não, o nosso país ainda não reconhece a importância da ASC nos diferentes contextos (Indira).

Relativamente aos projetos que efetivamente gostariam de desenvolver, há um traço comum muito interessante: todos eles desejavam criar as suas próprias associações/empresas, mais do que ser assalariados. Indira afirma que gostava de "poder criar o meu próprio trabalho"; David que queria "trabalhar em algo meu, uma associação"; e Teresa deseja criar uma escola que no seu currículo tenha as artes como centro. Alguns já fazem tentativas de implementação: David legalizou recentemente a associação, embora não tenha conseguido obter nenhuma parceria nem financiamento; Teresa desenvolve um projeto *"Eu, vírgula, Tu ...a arte vai a casa"* destinado a pessoas com necessidades educativas especiais (também podem ser idosos) que, na sua perspetiva, "ao fim de semana ficam muito sozinhas e necessitam de companhia e de desenvolver as suas capacidades comunicacionais e criativas". Mas talvez tal não seja estranho: afinal, como sustenta José Machado Pais, o fim da linearidade tradicional das carreiras profissionais obrigou os jovens a "fazer pela vida", deitando mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida ativa (citado por Ferreira, 2008, p.196).

Os diplomados que entrevistamos não permanecem na exterioridade do seu próprio percurso formativo, parece-nos que o tomam nas suas próprias mãos. Não representam obviamente todos os jovens que acabaram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural, nem provavelmente constariam nos retratos de "sucesso" que costumam aparecer associados aos cursos nos anúncios de imprensa. Mas mostram, e as palavras são deles, que "tirar um curso de ensino superior ainda vale a pena".

Referências bibliográficas

Almeida, Maria (2008).Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: Percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária. In *Actas do VI Congresso Português de Sociologia* (1-12). Disponível em http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/180.pdf.

Costa, Carlos (Coord) (2010). *Animação sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores.* Porto: Livpsic.

Ferreira, Ilídio F. (2008). A Animação Sociocultural e as transformações do mundo do trabalho. In José D. Pereira, Marcelino F. Lopes & Manuel Vieites (Coord), *A animação sociocultural e os desafios do Século XXI* (pp.192-206). Ponte de Lima: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Figueiredo, Carla C. (2000). *Área escola: Sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: ME/IIE.



Figueiredo, Carla C. (2005). Formação cívica. E agora, um tempo para refletir? In C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintassilgo (Coord.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, Carla C. & Cordeiro, Sandra (2010). Potencialidades da metodologia de trabalho de projecto na formação de animadores socioculturais. In Carlos Costa (Coord.), *Animação Sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores* (pp.37-55). Porto: Livpsic.

Martinez, Ricardo (2010). A animação e as escolas superiores de educação. *Revista Medi@ções, 1*(2), 103-104.

Menezes, I. Xavier & Cibele, Carla C. (1996). *A educação cívica nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: ME/IIE.

Palhares, José A. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Culturas, 27*, 109-130.

Palhares, José A. (2009). Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação, 22*(2), 53-84.

Pinto, Luís (2007). *Educação não formal, um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de Mestrado, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Portugal.

Pires, Carlos (2012). *A escola a tempo inteiro. Operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: Uma abordagem pela análise das políticas públicas*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lopes, Marcelino S. & Peres, Américo N. (2008). A formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. In J. Dantas, M. Vieites & M. Lopes, *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI* (pp.299-302). Ponte de Lima: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Salgado, Lucília (1990). O outro lado da educação. Para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 29*, 105-119.

Salgado, Lucília (2008). A acção formativa no campo da Animação Sociocultural na Escola Superior de Coimbra. In J. Dantas, M. Vieites & M. Lopes, *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI* (pp.308-311). Ponte de Lima: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Vieira, Diana & Coimbra, Joaquim L (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*, 1-10.

Aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho: O caso de "Ana" na sua narrativa de vida profissional

Conceição Leal Costa
Universidade de Évora, Dep. de Pedagogia e Educação
mclc@uevora.pt

Constança Biscaia
Universidade de Évora; Dep. de Psicologia
constanca.biscaia@gmail.com

O estudo que se apresenta tem por base uma investigação narrativa, inscrita na tese de doutoramento que estamos a desenvolver. Quisemos conhecer configurações contextuais, num tempo de mudança curricular que potenciaram ou inibiram, o desenvolvimento de cada um de oito professores do Ensino Básico e Secundário que, à época, exerciam em escolas de Évora. Cada história permitiu-nos perceber que a respectiva narrativa, escrita propositadamente para este estudo, correspondeu a muito mais do que uma história de vida profissional e envolveu, simultaneamente, a pessoa, o profissional e os contextos. O que cada professor contou de si, dos colegas, dos ambientes de trabalho e aprendizagem em que viveu, bem como a forma e a clareza com que o fez mereceram especial atenção e justificação metodológica. O mesmo se pode dizer das opções processuais adoptadas na análise de conteúdo das narrativas e suportadas pela Grounded Theory (Charmaz, 2006). Conhecer histórias singulares, tem-se revelado um complexo, mas aliciante, processo de (re)construção de saberes. Cada docente foi assumido como um caso único e singular, desde a forma como os "dados" se apresentaram para a análise, até ao conhecimento que permitiram produzir. Neste texto, partilhamos as principais dimensões contextuais do trabalho de "Ana" que, partindo da (re)significação de vivências, concebemos como influências para a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento no período considerado. O nome da colaboradora é fictício, atribuímos-lho nesta investigação. Consideramos que a interpretação da história, espelhada na narrativa de "Ana", permite afirmar que formação, aprendizagem e desenvolvimento, são conceitos que aparentam esbater as fronteiras entre si, quando consideramos contextos onde as lideranças, a colaboração e a conversa se revelam recursos positivos.

Palavras-chave: professores; aprendizagens; contextos de trabalho.

Introdução

A ideia que os contextos de trabalho estão muito relacionados com configurações da vida real e portanto com a aprendizagem ao longo da vida em todos os domínios, em detrimento das possibilidades oferecidas pelo que tradicionalmente se tem denominado de formação, é uma área de estudo, sobretudo, da última década. Foi assim que despontaram interesses sobre ligações entre formação e desenvolvimento profissional, ao que se juntou mais recentemente a aprendizagem do professor e que apareceram na literatura educacional dos últimos anos como importantes tópicos de investigação no campo da educação (Borko, 2004; Flores e Simão, 2009; Horn e Little, 2010; Opfer e Pedder, 2011; Vescio, Ross e Adams, 2008). Contudo, são várias as opiniões de que o que se conhece é incomparavelmente pouco, quando comparado com o que há por conhecer. A curiosidade que nos moveu teve por base esse desconhecimento do como, do onde e com quem é que o professor aprende no

contexto do seu trabalho mas também, as muitas evidências empíricas de que o trabalho do professor permite vivências e inter-relações de elevado valor, quando se pensam as oportunidades e limitações na sua aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida (Crafton e Kaiser, 2011; Horn e Little, 2009; Meirink, Meijer,Verloop e Bergen, 2009).

A necessidade de conhecer e compreender experiências de formação ao longo da vida, que valorizem a pessoa docente, conjugada com os permanentes desafios ao modo como se trabalha nas escolas, marcou este projecto desde o início e constituiu-se ponto de partida para o que partilhamos neste texto. Inspirado em paradigmas de complexidade que marcam a actual investigação educacional, privilegiaram-se entendimentos que valorizam processos de uma permanente (re)construção da profissionalidade e do profissionalismo que os contextos de mudança desafiam e reclamam. Enfim, entendeu-se que o desenvolvimento profissional ocorre a longo prazo, de forma contínua e articulada em diferentes momentos e que para ele concorrem, de forma integrada, diferentes tipos de oportunidades e experiências, valorizando a sua diversidade (Leite, 2005).

Os estudos no campo do desenvolvimento do professor indiciam hoje que o que sabe, como aprende e o uso que faz dos saberes em contexto de trabalho, influencia a qualidade das aprendizagens escolares e a orientação da escola (Flores e Simão, 2009). Também se afirma que aquilo que o professor pensa acerca do que é a sua profissão e respectivas exigências, assim como as percepções que tem acerca do seu trabalho e da forma como nele deverá intervir, influenciam o seu estar na profissão e o papel que assume (Korthagen, 2010). Como consequência, pensamos que não é possível melhorar a escola, enquanto local de aprendizagem para os alunos, sem que esta se entenda como um espaço de trabalho, que com os professores e através deles, pode ser potenciadora de aprendizagens para todos e cada um dos membros que compõem essa organização (Canário, 2008; Nóvoa, 2009; Scleicher, 2011; Smylie, 1995). Defendemos então, que urgem práticas profissionais no seio das próprias escolas, onde se partilhem ideias, resolvam problemas e se tomem decisões que passando pela valorização das interacções e da partilha, envolvam os professores individual e colectivamente (Frost, 2010). Advogamos pois, que a aprendizagem do professor, esbatidas as fronteiras entre formação inicial e contínua, não é dissociável do seu desenvolvimento pessoal e ao longo da vida e que caminha lado a lado com a sua capacidade de mudança. Admitimos por fim, que uma escola, ancorada num modelo de comunidade de aprendizagem profissional, poderá ser um valioso contributo para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e, consequentemente, da organização (Alarcão e Roldão, 2008; Frost, 2010).

Dar voz ao professor para melhor o compreender fez-se sentir como necessidade e sustentou a opção pela investigação narrativa.

Objectivos do estudo e quadro conceptual

O processo histórico de construção da profissão docente em Portugal, marcado por sucessivas reformas nas últimas duas décadas, os ambientes de célere mudança que atravessam a sociedade, a complexidade e a exigência para os professores e para a escola e o conceito de aprendizagem, enquanto processo construtivo que emerge continuamente de situações, relações e contextos (Flores, 2005; Hager, 2011), marcaram a curiosidade inicial. A investigação em curso, apoiada em perspectivas que valorizam as influências do contexto de trabalho no desenvolvimento do professor, tem permitido conhecer e compreender as experiências vividas e contadas por oito professores do Ensino Básico e Secundário. Delimitado o período a um tempo de mudança curricular (2000-2003), excluiu-se o contexto



de sala de aula. O conhecimento e compreensão dos aspectos contextuais que potenciaram (ou inibiram) o desenvolvimento de cada participante, emergentes nas narrativas de vida que escreveram para este estudo, constituíram-se objectivos centrais nesta investigação.

Cenários de aprendizagem e desenvolvimento do professor: A pessoa e a formação ao longo da vida

Ao iniciar a redacção deste tópico, não foram poucas as vezes que se trocámos os termos que constam no subtítulo: formação por aprendizagem, desenvolvimento por formação e aprendizagem por desenvolvimento. Questionámo-nos e optámos por deixar assim!

Entendemos que a escola, em dinâmicas muito próprias, visa a aprendizagem e o desenvolvimento dos que nela trabalham, de quem com ela interage, exigindo a mobilização de todos, pois tem reflexos nas sociedades em termos presentes e futuros. Reconhecendo a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo da vida, privada e pública, individual e colectiva, no interesse do professor e da organização, vimos a escola em contínuo desenvolvimento ainda que mediante mudanças impostas. Na opinião de Alarcão (2003), uma escola que aprende e se desenvolve. Todavia, a qualidade de um qualquer sistema de educação, não pode exceder a qualidade dos seus professores e do seu trabalho (Schleicher, 2011). Assim, entendemos que, inevitavelmente, a formação do professor tem que que ser contínua, o que não sendo separável da sua aprendizagem permanente será cúmplice do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Os pressupostos teóricos e os conceitos fundamentais do estudo que apresentamos, focalizaram atenções na relação entre a aprendizagem dos professores e o respetivo desenvolvimento profissional (Borko, 2004; Crafton & Kaiser, 2011; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hoeskstra & Korthagen, 2011; Schleicher, 2011). Não esquecendo as influências históricas da construção da profissão em Portugal, valorizámos experiências vividas entre pares, atribuindo significado ao conceito de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Atendemos às permanentes alterações do quotidiano escolar, respetivas implicações na complexidade da profissão e reconhecendo impactos das lideranças, no trabalho e no desenvolvimento do professor (Alarcão & Roldão, 2008; Billet, 2008; Flores, 2005; Goodson, 2003; Hargreaves & Fink, 2007; Horn & Little, 2010; Nóvoa, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2002; Sergiovanni, 2004; Van Veen, 2005). Através do conceito de liderança partilhada, relacionámos os conceitos de aprendizagem e de mudança. De um olhar em torno das perspectivas de aprendizagem com influências socio-construtivistas, realçamos o potencial das vivências em comunidade. Assim, permitimos que emergissem pensamentos sobre as responsabilidades do professor no desenvolvimento da escola como comunidade de aprendizagem, onde mediante lideranças partilhadas seja capaz de inovar, colaborar e articular preocupações profissionais, conversando e colaborando com outros membros (Frost, 2010).

Pensando que os professores aprendem com o seu trabalho, admitimos as influências das escolas no desenvolvimento profissional contínuo do professor (Day & Leith, 2007). No mesmo sentido, pensamos que "é necessário ter em conta a preparação e a disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos em que trabalham" (Flores & Simão, 2009, p.147). Apesar de admitirmos que muitos aspectos permanecem desconhecidos, dando atenção à literatura existente sobre a aprendizagem dos adultos, percebemos que ela oferece amplas e variadas teorias, conceitos e modelos, revelando o gradual e progressivo discernimento do que é aprender (Hager, 2011).



Ponderando diferentes influências paradigmáticas, aceitou-se que ser professor pode ser entendido enquanto uma prática social através da qual o professor aprende (Alarcão & Roldão, 2008; Doolittle, Sudeck e Rttingan, 2008; Formosinho & Machado, 2009, Frost, 2010). Muitas investigações, pelos consensos que reúnem, deixam-nos poucas dúvidas acerca da importância das relações interpessoais e da comunicação nos processos de aprendizagem do professor e que é o professor quem se desenvolve (Day & Leith, 2007; Engeström, 2008, Hodkinson & Hodkinson, 2004; Roldão, 2007). Assim, pouco se duvida da influência de factores idiossincráticos e contextuais que reflectem as influências das biografias pessoais e grupais, sob influência dos contextos de trabalho (Tang & Choi, 2009; Horn & Little, 2010). As influentes relações interpessoais que acompanham as aprendizagens do professor, antevêem a necessidade de se preverem espaços de encontro entre professores que lhes permitam o trabalho em rede e a construção de conhecimento. Como refere Nóvoa (1998), não se deve fazer "tábua rasa das dimensões subjectivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, dos momentos informais de troca e de cooperação" (p.169), pois se assim for, "subestimam-se, quer as potencialidades da "pessoa", quer os constrangimentos e os recursos do contexto organizacional (Canário, 2008, p.140). Deste ponto de vista, a relação entre pares tem um papel relevante, não sendo desprezáveis as possibilidades oferecidas pela colaboração e pelo trabalho em equipa. As aprendizagens, vistas com origem nos professores enquanto pessoas, na escola enquanto organização social ou na aprendizagem enquanto processo dialógico (Barton & Tusting, 2005; Hargreaves & Fink, 2007; Hord & Sommers, 2008; McLaughlin & Talbert, 2006; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009), são razões que explicam o facto do conceito de comunidade, quer de aprendizagem, quer de prática, se encontre muito presente nas fases de interpretação e análise desta investigação.

Por fim, uma breve referência à influência dos atuais paradigmas defensores de que a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo caracterizado por mudanças temporais, que não podem ser decididas antecipadamente. Da sua contribuição, realçamos que o contexto foi entendido como influência imprevisível na aprendizagem, permitindo vê-la como um processo contínuo e criativo. Com estes olhares, a aprendizagem no local de trabalho só poderia ser caracterizada em termos amplos e gerais, não a entendendo controlável ou previsível. Emergente em contextos complexos e em constante mudança, assumiram-se efeitos da sua dimensão temporal. Hager (2011) refere que a aprendizagem é algo que nem é *imutável nem invariável* porque a aprendizagem pode ser entendida como um *conjunto sociocultural incorporado de práticas*. É neste sentido, que defendemos que os limites entre o lazer, o entretenimento e a aprendizagem aparentam ser cada vez mais ténues. Podemos tirar prazer de uma actividade e, ao mesmo tempo, estar a aprender, defendem hoje autores como Canário (2008) ou Hager (2011). Admitindo a novidade e a controvérsia que a veiculação destas perspectivas permite, a emergência como uma característica da aprendizagem no local de trabalho foi um aspecto de grande relevância neste estudo, dado que as narrativas dos professores não permitiram esquecê-lo. Reflectir sobre aprendizagem, incluindo a do professor, implica abordagens holísticas, sistémicas e disciplinarmente abrangentes. Mais do que tentar considerar todas as variáveis que a poderão influenciar, será importante manter viva a noção de que, muito provavelmente, não conseguiremos analisar todos os factores que nela intervêm. Resta-nos esperar que, através de um trabalho sistemático e consistente, ao que a nossa investigação pretende corresponder, se possam identificar aspectos relevantes em cada caso analisado. Que as ilações retiradas, possam ser úteis e permitam a produção de melhorias significativas no universo global do que é "aprender".



O estudo: Opções metodológicas e participantes

Para aceder ao conhecimento de contextos reais, envolventes do professor enquanto pessoa e parte de um grupo profissional, priorizámos a compreensão profunda de particularidades e singularidades influentes no seu desenvolvimento elegendo a investigação narrativa. As múltiplas exigências e os peculiares cuidados na utilização de narrativas de vida nos estudos sobre os professores e respectivo desenvolvimento profissional, são reconhecidos por vários autores (Clandinin, Pushor & Orr, 2007, Elbaz-Luwisch, 2005). Aceitando que é muito mais do que contar histórias, lembramos a complexidade que envolveu o estudo e o cuidado com a sua qualidade científica. Não desvalorizando as amplas possibilidades oferecidas por este tipo de investigação, ela permitiu-nos identificar constrangimentos, limitações e obstáculos que surgiram na recolha dos registos escritos e posteriores fases de interpretação e análise, que adiante serão referidos. Condicionámos a escolha dos professores e chamámos-lhes colaboradores, considerando que sem eles esta investigação não poderia existir. Conhecer cada participante, associando-lhe a diversidade das vivências profissionais, foram critérios de base na escolha, delimitando características pessoais e profissionais, mas, simultaneamente, garantindo a sua diversidade. O género, a formação inicial, o tempo de serviço, o tempo de permanência naquela escola, a área disciplinar e funções ou cargos desempenhados, procurámos que em tudo fossem diferentes. Cada docente escreveu a sua narrativa de vida profissional. Todos o fizeram propositadamente para o estudo, mediante um guião aberto que lhes garantia o anonimato em todo o processo investigativo. Com base na opinião de Flick (2005), este guião deu a conhecer apenas o objecto de estudo e apontou o período profissional sobre o qual deveria incidir a narrativa a escrever. O tempo disponível para o registo escrito a elaborar, foi todo o que necessitaram e o acompanhamento através do diálogo informal foi permanente. Ainda assim, alguns docentes não concluíram a tarefa a que se tinham comprometido. Os que os fizeram demoraram mais de um ano para o entregar. Assim, iniciando com doze, a investigação evoluiu com oito participantes.

No caso que expomos, Ana[1], docente de Português e Francês com 23 anos de serviço em 2005, contou por escrito o que sentiu, pensou, viveu, significou, etc., no período de mudança curricular a que se deveria reportar, mas foi bastante atrás no tempo que recordou. Foi livre, no tempo que teve para escrever, no que contou e quis contar e na clareza (ou não) da exposição escrita que atravessa o seu discurso narrativo. Entendemos que a escrita permitiria ultrapassar obstáculos na passagem da verbalização oral à escrita, permitindo aos docentes a maior liberdade temporal e narrativa. Todavia, não esquecemos a complexidade associada aos escritos do professor acerca do seu trabalho, respectivos contextos e, sobretudo, o que nele se experienciou. É conhecido que, nesses escritos, é a pessoa total quem aparece comprometida dos desejos aos afectos (Temple, 2008). Percebemos por isso, a demora de Ana, as ausências que registámos e os diálogos cujo ambiente informal não permitiu registar. Repetidamente, via telefone e em locais e situações ocasionais, das nossas conversas ficaram apenas algumas ideias, que ainda assim tiveram consequências para a fase da interpretação e análise. Assumimos pois, que não se aproveitou o potencial desses diálogos, do debate e da interacção entre colaborador e investigador. No estudo global, admitimos que o professor, não sendo um especialista em escrita, é todavia um profissional altamente qualificado, oferecendo, por isso, a credibilidade para escrever com a necessária qualidade. Apesar de se compreender que a escrita de Ana poderia revelar protecções em descrições e eventuais efabulações, valorizámos muito mais outra das suas vertentes: o contributo que teve para a estruturação do

[1] Ana foi o nome fictício atribuído à colaboradora. *Ana* reporta-se à narrativa de vida profissional, escrita pela colaboradora e respectiva história contada.



seu pensamento. Aceitámos que a reflexão exigida pelo passar das vivências profissionais à escrita, podia ser uma manifestação do conhecimento de si e das condições do seu pôr em acção (Alarcão e Tavares, 2003). Por fim, partilhamos a nossa preocupação permanente de que produzir conhecimento não significasse apropriação da identidade de Ana, nem transformasse a realidade vivida após interpretada e quando recontada (Clandinin, Pushor e Orr, 2007). Deu-se, tal como em todos os casos, uma especial atenção a todos os aspectos que envolveram os pontos de partida e de chegada da interpretação e compreensão. Contudo, nem sempre imperaram as certezas no decurso da produção escrita do relatório de investigação. No trabalho com a narrativa de Ana, em diferentes fases, não foram poucas as vezes que, lendo mais uma vez a sua história, se divergiu do que se tinha pensado ou proposto. A incerteza e a insegurança invadiram-nos e estiveram presentes no que se foi escrevendo. Embora tenhamos construído categorias com base em núcleos de significado (unidades de análise onde diferentes expressões confluíram no mesmo sentido), cada narrativa não contribuiu igualmente para todas elas. Estabeleceram-se algumas relações semânticas permitindo agrupar essas unidades de significação e foi com base na Grounded Theory (Charmaz, 2006), que elaborámos e reconstruímos categorias de análise que sucessivamente originaram novas interpretações e produções escritas, das quais partilhamos alguns excertos no ponto seguinte e apenas no que se refere a uma de um total de quatro categorias de análise: o contexto de trabalho.

Da análise à interpretação: Formação, aprendizagem e desenvolvimento de Ana

Consideramos que existem desafios e de ordem diversa, no que respeita a reflexão e práticas de formação, aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho. Do trabalho que realizamos, destacamos alguns dos que a narrativa de Ana nos permitiu identificar, tendo em conta um contexto de mudança curricular, externamente induzida, que experienciou. As particularidades das vivências que contou contribuíram para compreendermos que a complexidade que envolveu tais fenómenos, a pessoa e os contextos, dificilmente permitiu separar as pessoalidades, idiossincrasias e práticas, impelindo que Ana nos deixe afirmar que, em si, carece de sentido separar a pessoa do profissional. Imants (2002) refere que algumas dificuldades impelidas pela reestruturação das escolas, externamente, estranhamente podem tornar-se motivo de aprendizagem do professor. Do que Ana deu a saber, emergiram vivências num contexto de trabalho caracterizado por mudanças externamente induzidas deixando perceber que ao longo da sua vida, quer enquanto aluna quer como docente, elas foram permanentes. No entanto, referindo que nem sempre a mudança previu as situações reais, ficando, por isso, desfasada da prática, mas que tal não significou, para ela, o afastar de possibilidades de aprender. Reportando-se ao ano 2000-2001 afirmou:

> Em teoria esta reforma educativa tinha ideais muito nobres, que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem nas diversas disciplinas, pois o que supostamente era ensinado aos alunos, partia dos seus interesses, tornando desta forma, o ensino em algo aliciante para o seu público-alvo.
> A teoria de só se aprender aquilo que nos interessa poderá, à partida, ser muito atractiva, mas…será «pedagogicamente correto»? Estou consciente do facto que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciar-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens. A aprendizagem não deve ser hermética: há que



> potencializarmos as nossas capacidades e interesses em várias direcções para sabermos seleccionar e aplicar os conhecimentos no contexto do nosso quotidiano, acho eu… (*Ana*).[2]

Em conformidade com as afirmações do autor, Ana permitiu perceber que não é de hoje a imposição de mudanças que os professores devem implementar ou que deixam cair. Adiantou que "a mudança curricular é sempre um momento de desenvolvimento pessoal e profissional se soubermos aproveitar os seus aspectos positivos" (*Ana*), ainda que admitindo que "imposição não é aliada da qualidade" (*Ana*). Com base no que escreveu, lemos ainda que o seu percurso profissional denota o esbatimento de fronteiras entre formação inicial, formação contínua e aprendizagem:

> Consegui terminar a minha profissionalização em ambas as disciplinas e de uma forma global, com uma agradável média, pelo que posso afirmar que «…as experiências vividas pelos professores, com vista à implementação de mudanças curriculares podem ser um espaço potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.» «Querer é poder». Acho que este ditado se ajusta perfeitamente, nesta situação. (*Ana*)

Prosseguindo sem distinguir a pessoa do profissional, e a aprendizagem formal da informal Ana adiantou:

> Muitas têm sido as Acções de Formação que frequentei ao longo da minha carreira profissional e em todas elas aprendi algo que pude aplicar no meu quotidiano. Muitos livros e revistas comprei pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didáctico que considerei interessante a explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender.

Num misto, entre a aceitação da não interferência no trabalho dos pares como normal na gramática escolar, a constatação da negligência de práticas de partilha e de negociação de pontos de vista divergentes para alterar práticas instaladas e a valorização da colaboração e construção de saberes através da partilha, Ana referiu-se à escola de pertença há 16 anos, "foi uma das escolas pioneiras das mudanças curriculares e até dos TEIPs… com Projecto Educativo bem definido, de acordo com o disposto na lei, tentando fazer com que o seu corpo docente esteja em permanente colaboração e troca de saberes entre si" (*Ana*). Explicitando ideias, tomou como recurso positivo a dimensão social da aprendizagem profissional, sem a desligar da aprendizagem pessoal e individual, referindo mais adiante que" foram bons os momentos pedagógicos a ler ou a trabalhar mas, sobretudo, a conviver com os meus colegas numa salutar troca de experiências" (*Ana*). Numa referência à liderança da escola identificou que "os elementos da gestão são professores trabalhadores, valorizando a experimentação de novas metodologias pedagógicas, preferindo correr riscos, analisando/solucionando os problemas daí resultantes." Associando a ideia da experimentação de novas metodologias a mudança de práticas e portanto, aprendizagem próxima de mudança e de desenvolvimento, Ana admitiu que a liderança também pode ser uma influência positiva nesses processos. Contudo, retractou com clareza, que apesar de reconhecer que os líderes têm um papel importante no que respeita a dinâmicas que envolvem normas há muito estabelecidas, não existem estruturas normativas que vinguem sem a praxis efectiva que rompa com ideias e práticas instaladas. Tal significa que, se as dinâmicas das relações e interacções não existem,

[2] A forma como se escreve a citação corresponde, na íntegra, ao que e como foi escrito por Ana. As reticências são uma das suas formas de expressão, característica repetida na narrativa de vida profissional que redigiu.



não são formativas e só o serão se forem permanentemente aprendidas e reaprendidas pelo exercício. Exemplificamos:

> Outra indescritível «nouvelle»: a escola tipo T. EI.P. (Integração de várias escolas do 1ºCiclo e um Jardim de Infância… num «território educativo…com uma escola sede ou escola mãe) (…) Uma verdadeira bomba, esta modernice! Estilo 9 (escolas) em 1…«t´sás a ver»? Este «bijou» foi o «máximo» em desatino: discutiu-se a possibilidade das professoras do 1º ciclo poderem vir acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem…dentro das salas de aula dos profs. do 2ºciclo! Houve um chinfrim infernal com parte do povo escolar com um espírito tal como em 1640, mas com «os Filipinos em território nacional»! Nunca nenhuma mudança pedagógica tinha provocado tamanha e acesa discussão! (*Ana*)

Pode ler-se nas expressões citadas que, para Ana, a imposição facilitou ambientes de tensão, conflitos e resistência à mudança. Estes, por si só, desvalorizam a pessoa e o profissional mas se geridos noutro sentido, poderão potenciar aprendizagens (Frost, 2010). Para além do que se citou, Ana verbalizou que entende os contexto de trabalho em tempo de mudança como ambientes potenciadores das aprendizagens do professor. Num encontro com Leite (2005) ao falar de profissionalismo ou Nóvoa (2009) defendendo a construção da profissão pelos professores escreveu:

> Não me recordo dos objectivos desta nova reforma, mas um dos factores que contribuíram para o seu insucesso foi também o facto de não haver um manual escolar específico para cada disciplina: cada docente era responsável pela elaboração de material pedagógico de apoio, o que colocava os alunos em diferentes circunstâncias: se um professor decidisse não se empenhar na elaboração de tal material de apoio, os alunos ficariam em desvantagem em relação aos que tinham um professor dedicado e cumpridor, em duas palavras: um profissional. (*Ana*)

Assim, percepcionámos que Ana viu no contexto de trabalho, uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento na medida em que apelou a mudança nas práticas. No fundo, explicita aspectos que, no entender de Nóvoa (2009), são fundamentais na formação do professor. Um sistema de formação de professores que, para além do mais, vise "obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos" e "compromisso social e vontade de mudança" (Nóvoa, 1998, p.19). Nesta implicação dos professores na construção da profissão, as injunções do exterior só fazem sentido se permitirem ao professor coloca-las em prática e reflectir sobre elas, por isso, Ana acrescentou com clareza: "sempre tenho tido uma postura um pouco retraída face às mudanças, talvez pelo facto de ter «sofrido na pele» os efémeros efeitos de algumas delas – como já tive ocasião de fazer referência – mas mesmo assim, tenho tentado tirar partido do lado positivo de cada uma delas e disfrutado dos mesmos" (*Ana*). Mas este disfrutar poder-nos-ia levar a pensar que Ana pensou a formação sem valorizar a sua dimensão social, o sentido de comunidade no contexto do seu trabalho ou os ambientes informais em que podia acontecer. Defendemos que não, pois ela adiantou:

> Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências, quer no trabalho diário, quer em actividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano lectivo… Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. Por ocasião destas festividades, foram convidados a participar vários elementos da edilidade: artesãos, músicos, artistas de várias áreas, com os quais foi bastante interessante



> contactar. (…) Devemos trocar impressões com os colegas, depois de aplicadas certas metodologias pedagógicas e a partir dos resultados obtidos, procedermos à sua detalhada avaliação. Este tipo de atitude deverá ser uma constante na nossa vida profissional" (*Ana*).

Por fim, Ana conduziu-nos à questão da liderança. Nas suas palavras percebemos que os elementos dos órgãos de gestão, só por si, não permitem superar preconceitos nem a resistência à mudança, por muito ténue que ela seja, se não forem os próprios professores a confrontarem ideias e a conversarem entre si. A aprenderem! As interacções com diferentes sujeitos e instituições em contexto de trabalho e os contextos informais como valiosos contributos para a aprendizagem do professor, deixaram a Ana revelar que, ambientes favoráveis à comunicação e à diversidade das interacções foram muito formativos. Eles potenciaram a produção de conhecimento mediante o contacto com as realidades e a forma de conhecer utilizada em diferentes áreas do saber. Exemplificou com a formação permitida com base em contactos humanos com músicos, artesãos, artistas, etc, afirmando-se crente no valor da formação que acontece nos mais diferentes ambientes e locais, incluindo o lazer. O que verbalizou consentiu a nossa percepção de que se aprende em ambientes e circunstâncias diversas que o contexto de trabalho permite.

Conclusões

Atentos às mudanças impostas, presentes no percurso de vida pessoal, académica e profissional de Ana, consideramos que, apesar dos muitos constrangimentos, os contextos de trabalho contribuíram nalguns momentos positivamente para a sua aprendizagem e desenvolvimento. As mesmas razões estiveram na base de boa parte da nossa perceção, de que para Ana, formação, aprendizagem e desenvolvimento foram indissociáveis naquele período de mudança curricular. A necessidade de reflexões sistemáticas; os encontros e conversas entre pares que de outra forma dificilmente aconteceriam; as interpretações críticas associadas a feedback com origem em interacções entre diferentes sujeitos, instituições e em diferentes lugares; a obrigatoriedade de frequentar acções de formação ou a produção de materiais didácticos são alguns dos aspectos que Ana referiu nesse sentido. Das suas palavras concluímos que eles foram recursos positivos para as suas aprendizagens. Contudo, a narrativa de Ana permitiu inferir que aprendeu mais facilmente, quando as interacções com alguns colegas aconteceram em ambientes informais e simultaneamente tiveram reflexos nas práticas. Reflectindo a ideia de que a simples educação formal, só por si, não será suficiente para formar profissionais eficientes a longo prazo, passou para primeiro plano as questões da aprendizagem informal. Sem fazer notar as diferenças entre formação inicial e formação contínua, percepcionámos nas suas palavras o agradecimento a colegas, referindo o período da profissionalização repetidas vezes e através de expressões como: "felizmente tive boas colegas que muito me ajudaram, mas a nível informal", ou "tenho que agradecer a todos os colegas que, informalmente, me ajudaram na procura de um constante aperfeiçoamento da minha prática" (*Ana*). A importância que atribuiu à experiência e ao conhecimento adquiridos no contexto do seu trabalho possibilitou a compreensão do papel do grupo de pares e da própria escola como organização: interferiram nas suas vivências influenciando a sua aprendizagem inequivocamente. Nas palavras de Ana, percebemos que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras. Comunicar foi fundamental para conhecer outras formas de olhar a realidade e de nela intervir e Ana encontrou na troca de impressões com os colegas, a expressão do valor da reflexão sobre a prática que as interacções positivas lhe permitiram. Dando sentido ao conceito de comunidade



na escola, as vivências de avaliação detalhada da experiência, foram defendidas como uma estratégia colaborativa associada a necessidades formativas constantes na vida profissional do professor, porque conducentes a aprendizagens delas decorrentes. Ana deixou antever, que formação, aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, aconteceram em contexto de trabalho, porque em si mesmos se revelaram desafiantes, envolvendo a novidade diária e dinâmicas relacionais adoptadas quando foi necessário tomar decisões. Acreditamos pois, que sem perder de vista o objectivo de dar voz a Ana, a partir da sua história de vida e dos entendimentos que dela fizemos, conhecemos e compreendemos que formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dificilmente serão dissociáveis e não se conseguem apenas através do desejo. Os aspectos contextuais do trabalho do professor, como a mudança externamente imposta, a necessidade permanente de resolver problemas associados a uma liderança atenta que permita ao professor a prática reflexiva, o trabalho em equipa e a participação na tomada de decisões do quotidiano profissional, podem constituir-se como recursos positivos nesses processos**.**

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Barton, David & Tusting, Karin (2005). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billet, Stephen (2008). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, *47*, 232-240.

Borko, Hilda (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, *33*(8), 3-15.

Canário, Rui (2008). Relatório geral: Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação DGRHE (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analyses*. London: SAGE.

Clandinin, Jean; Pushor, Debbie & Orr, Anne Murray. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, *58*(1), 21-35.

Crafton, Linda & Kaiser, Eileen (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, *14*(2), 104-116.

Darling-Hammond, Linda & Richardson, Nicole (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, *66*, 46-53.

Day, Christopher & Leithwood, Ken (2007). The continuing professional development of teachers: Issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.468-483). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



Doolittle, Gini; Sudeck, Maria & Rattingan, Peter (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. *Theory into Practice, 47*(4), 303-310.

Elbaz-Luwisch, Freema (2005). *Teachers´ voices: Storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.

Engeström, Yrjö (2008). *From teams to knots: Activity- theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, Maria Assunção (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an Empirical. Study carried out in Portugal. *Journal of in-service Education*, *31*(3), 533-556.

Flores, Maria Assunção & Simão, Ana Maria (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Frost, David (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, *42*(2), 201-216.

Goodson, Ivor (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Professional Learning Series. Oxford: Oxford University Press.

Hager, Paul (2011). Theories of workplace learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds.), *The sage handbook of workplace learning* (pp.17-31). London: Sage.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hodkinson, Heather & Hodkinson, Phil (2004). Rethinking the concept of communitie of practice in relation to schoolteachers´ workplace learning. *International Journal of Training and Work*, *17*(2), 167-182.

Hoeskstra, Annemarieke. & Korthagen, Fred (2011). Teacher Learning in a Context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, *62*(1), 76-92.

Hord, Shirley & Sommers, William (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Horn, IIana Seidel & Little, Judith Warren (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for profissionall learning in teachers workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181-217.

Imants, Jeroen (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37*(8), 715-732

Kelchtermans, Geert & Ballet, Katrijn (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teacher and Teacher Education*, *18*(1), 15-27.

Korthagen, Fred (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), 407-423.



Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação, 3*(57), 371-389.

McLaughlin, Milbrey & Talbert, Joan (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Meirink, Jacobiene; Meijer, Paulien; Verloop, Nico & Bergen, Theo (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education, 32*(3), 209-224.

Nóvoa, António (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Opfer, Darleen & Pedder, David (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação, 34*(12*)*, 94-103.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Scheilcher, Andreas (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education, 62*(2), 202-221.

Smylie, Mark (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Tang, Yee Sylvia & Choi, Pik Lin (2009). Teachers´ professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review, 61*(1), 1-18.

Temple, Bogusia (2008). Narrative analysis of written texts: Reflexivity in cross language research. *Qualitative Research, 8*(3), 355-365.

Van Veen, Klaas (2005). Analysing teachers´ working conditions from the perspective the teachers as professionals. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91-112). Rotterdam: Sense publishers.

Vescio, Vicki; Ross, Dorene & Adams, Alyson (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91.

Trabalho e prática de ensino na educação infantil: Contexto educativo de aprendizagem

Laís Leni Oliveira Lima
Universidade Federal de Goiás-Campus Jataí
laisleni@yahoo.com.br

Este artigo procura compreender a constituição e as características do trabalho docente e do trabalho que se realiza nas instituições de Educação Infantil (EI). Para tanto, faz-se necessário compreender também a relação entre trabalho e educação e a natureza do trabalho em educação, e como se constitui a prática educativa nessa etapa de educação. Optamos pelas instituições públicas Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei), porque consideramos que essas são espaços que podem se configurar como lugar privilegiado de lutas, mesmo sabendo que, numa sociedade do capital, as instituições são subsumidas a muitos processos de alienação e carregadas de características e reproduções de seu sistema. Acreditamos que este objeto de estudo é algo vivo e está em constante movimento de transformação, dessa forma, esta investigação foi feita mediante observações, entrevistas e análise documental. Utilizamos abordagem metodológica de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos sem, entretanto, abandonar elementos quantitativos nos Cmeis das cidades brasileiras selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, a fim se perceber os diferentes aspectos constitutivos de aprendizagem do trabalho ali desenvolvido. Fizemos estudo bibliográfico sobre trabalho, sociedade e educação. Os principais aportes teóricos foram: Marx (1975, 1978, 1983, 1993), Mascarenhas (2002, 2005); Arce (2005, 2004, 2007, 2009); Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008); Duarte (2001, 2004, 2006).

Palavras-chave: trabalho, educação infantil, trabalho docente.

1 Introdução

O trabalho e a prática educativa realizados nas instituições de Educação Infantil (EI) com crianças menores de cinco anos é, em determinados aspectos, similar aos de outros educadores de crianças maiores, diferenciando-se, porém, em muitos outros, se constituindo de uma prática de aprendizagem em contexto específico, porém, isso não dá o direito de ser "menor" qualificado/valorizado. Nesse sentido, é que se justifica compreender a problemática referente ao trabalho dessa trabalhadora[1] e a prática de ensino realizada nessas instituições.

A relação entre trabalho e educação pode ser articulada com a questão da natureza do trabalho em educação. Entretanto, é preciso compreender, antes de prosseguir a análise, o que significa a expressão "trabalhadores em educação" e quem é o trabalhador em EI. Em primeiro lugar, trabalhadores em educação seriam os profissionais que se dedicam à atividade de "ensinar" intencionalmente. Somos nós, quando passamos por um processo formal de

1 Tanto na pesquisa de mestrado (Lima, 2005), quanto na de doutorado (Lima, 2010), realizadas nas instituições de educação infantil do sudoeste goiano, não encontramos nenhum trabalhador do sexo masculino, assim, utilizaremos nesse artigo, a flexão no feminino.

aquisição de conhecimentos e habilidades, garantidos por uma instituição de nível superior ou não, preparados para atuar no magistério ou em outras atividades. Vencemos, assim, no decorrer de alguns anos, currículos e programas, tendo em vista a habilitação para atuar na EI ou nos demais níveis e modalidades de ensino.

Faz-se necessário também recorrer à noção histórica das transformações ocorridas na construção do trabalho docente, visto que, o trabalho docente e a organização escolar e, em especial o trabalho do trabalhador da educação, no processo de consolidação e constituição da sociedade, têm se submetido às variadas formas de estrutura organizacional. Essas formas de organização são expressões materiais do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, que impuseram uma constituição no ser e no agir desses trabalhadores. Tais dimensões organizativas se entrecruzam nas relações sociais e no interior das instituições escolares e não há como compreender esse trabalho somente por um aspecto, mas nas relações entre ambos. No decorrer deste artigo, destacaremos a concepção de sociedade, trabalho e educação fundamentada nos aportes teóricos de Marx. Apresentaremos a constituição e as características do trabalho docente, finalizando, abordaremos a especificidade da prática de ensino na EI.

2 Relação trabalho e educação

Pesquisas realizadas por Lima (2005, 2010), apontam que o ideário que se tem destacado no interior da EI é o de que basta ter amor e gostar de crianças para atuar nessas instituições; ou que bastam ações espontâneas, fortuitas e causais para lidar com crianças pequenas, isto é, ações empreendidas no âmbito familiar doméstico. Esses ideários fetichistas pouco ou nada contribuem para a consolidação de ações educativas em instituições que pretendam efetivar aquilo que deveria ser o trabalho com crianças menores de cinco anos.

Para entendermos a relação educação e trabalho, é preciso compreender o conceito de trabalho, de sociedade e de homem. Para Marx (1993), o que distingue o homem dos animais é sua capacidade de ação transformadora consciente. Essa é sua concepção de homem. Partimos do princípio de que é a partir do trabalho em sua relação cotidiana, que o homem se constitui como tal; pelo trabalho, ele se relaciona com os outros seres humanos e relaciona-se com a natureza, transformando o mundo e a si mesmo; nessa relação constitui sua identidade.

Essa ação transformadora é denominada de práxis. O ser humano é capaz de criar e recriar, ele não se constitui como besta fera. É por demais conhecida a passagem em que Marx (1993) diferencia a produção animal da humana, ele afirma que:

> Sem dúvida, o animal também produz. Faz o ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é estritamente necessário para si e para outras crias; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sobre necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem produz toda natureza. [...] O homem também produz em conformidade as leis da beleza (p. 165).

É nessa relação do homem com os outros homens e com a natureza, transformando o mundo e a si próprio. É dessa forma que ele constitui a sociedade. Não é possível conceber o ser humano isolado, ele só é concebido como ser individual/social. A constituição da individualização passa pelo outro e o mundo. É por meio do trabalho que o homem constrói e



vive em sociedade. Dessa forma, a sociedade pode ser definida como produto da ação recíproca dos homens. Essa construção se dá mediante relações que os seres humanos estabelecem entre si e a natureza. O trabalho é expressão da práxis, capacidade ontológica do ser criador, é essa a essencialidade do ser humano.

Para compreendermos a natureza do trabalho em educação e sua relação na organização na sociedade do capital, faz-se necessário recorrer à noção histórica das transformações ocorridas na construção do trabalho docente, visto que, o trabalho docente e a organização escolar e, em especial o trabalho do profissional da educação, no processo de consolidação e constituição da sociedade, têm se submetido às variadas formas de estrutura organizacional.

Concebemos o trabalhador docente, antes de tudo, como um ser humano e, como tal, sujeito da história, visto que é o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. Segundo Paro (2000),

> O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudanças. O animal é o mesmo no decorrer do tempo porque está preso a sua necessidade (ou "necessariedade") natural. [...]. Com o homem a coisa é diferente. [...] O homem é sua "porção" natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio. [...] Essa transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho (p. 29-30, grifos no original).

Entendemos que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem, mas não como executor das diretrizes e reformas educacionais, e sim como crítico e autor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, do qual é parte intrínseca. É como outros profissionais, construtor da história, na medida em que age conscientemente. O educador, aqui, é visto como um sujeito que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói seu agir, seu projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico. Assim sendo, ele não poderá exercer as suas atividades isento de opções teóricas e políticas, ou então só porque gosta de crianças ou tem afeto por elas.

Saviani (1991) e Paro (2000) ressaltam que, para discutir a natureza do trabalho dos professores[2] é preciso contemplar os conceitos marxianos de produção material e não material, pois, somente assim, segundo os autores, é possível avançar e superar a polêmica povoada entre trabalho produtivo e não produtivo.

Para compreender a relação entre a natureza do trabalho pedagógico e a organização capitalista do trabalho, Saviani (1991) afirma que é preciso retomar aos debates de Marx (1975). Ao tratar da produção não material, Marx (1980) afirma que esse tipo de produção pode se dar de duas formas: uma que resulta em mercadorias que poderiam circular no intervalo entre o ato de produção e de consumo (livros, obras artísticas), ou seja, a mercadoria existe de forma autônoma; e a outra, na qual a "produção é inseparável do ato de produzir"; a produção e o consumo são simultâneos (trabalho do ator, professor, médico). Saviani identifica o trabalho educativo na segunda forma.

A constatação deste autor está contida no texto de Marx (1983), ao afirmar que a especificidade do trabalho escolar (público ou particular) o impede de se submeter às relações do capital de forma generalizada. O autor demonstra que no trabalho não material, o capital

2 Maiores detalhes ver: Paro, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000 e Saviani, Dermeval. *Ensino público: algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

não pode aplicar-se a não ser de forma restrita; a atividade docente aparece apenas como exemplo ilustrativo de uma das modalidades em que pode o trabalho não material apresentar-se, isto é, aquele produto que não se separa do ato de produção.

Para se compreender o trabalho em educação e a concepção de trabalho docente, faz-se necessário caracterizá-los como trabalho, constituído como atividade humana em processo de construção histórica. É fundante pensar na educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que o homem empreenda sua trajetória pessoal e coletiva, integrando-se a um grupo, assimilando e assumindo cultura. Nesse sentido, entendemos que o ser humano se identifica pela sua natureza cultural e histórica e, essa formação se efetiva pelos processos educativos que se dão em suas diferentes interações com o ambiente físico, social e cultural. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do homem.

Uma das características que o trabalho em educação assumiu nas sociedades contemporâneas é sua institucionalização no *lócus* escola. Segundo Brandão (2005), a escola surge quando o trabalho que produz bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam as hierarquias sociais, assim, "a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador (p. 27, grifos no original).

O trabalho educativo é uma atividade exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade. Todos educam e são educados, conforme o autor citado. Em nossas múltiplas relações, estamos situados em contextos educativos. Todos somos educadores e educandos, conforme afirma Brandão (2005).

Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. Espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com outros autores, com as próprias experiências, com nossas mediações pessoais, por isso a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência de todas as sociedades. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, vários conhecimentos e sabedorias que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais, com uma ou com várias educações. Essa modalidade de educação pode ser chamada de prática educativa ou educação não-formal. Já a educação formal institucionalizada é aquela para qual há objetivos definidos conscientes, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. O saber escolar é um saber sistematizado, saber elaborado, não espontâneo, saber sistematizado.

Segundo Brandão (2005), a educação aparece sempre que surgem formas sociais de situações para seu exercício e necessidade. Segundo Lima (2010), com a exigência das novas formas do processo de desenvolvimento do capital, emergidas com a Revolução Industrial, emergiram mudanças intelectuais, políticas, econômicas e religiosas na vida das pessoas, estabelecendo novas formas de educar. A definitiva supremacia burguesa na ordem econômica, rápida acumulação do capital, crescente pauperização de amplas camadas da população, ao mesmo tempo em que acelerou o êxodo rural, o crescimento urbano e a formação da classe operária. Essas questões desencadearam muitas transformações, dentre elas, a necessidade de as mulheres, principalmente as da classe trabalhadora, inserirem-se no processo produtivo. Tais mudanças também contribuíram para a passagem de uma sociedade em que a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade dotada de sistema organizado de educação estatal, gestando a atividade docente como a concebemos atualmente. De acordo com Costa (1995), a atividade docente passou por inúmeras mudanças e influências para se chegar a essa formatação atual.

O modo como tem se configurado o exercício da profissão docente, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que se definia a quem competia a função de educar. Essas atribuições estavam a cargo da Igreja, tendo



algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. O processo de transformação de docente em "funcionário do Estado" caracterizou-se pelo fato de os poderes administrativos deste tomarem para si o controle da Educação. Dessa forma, vários elementos se incorporaram ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação, exigindo, cada vez mais, que o professor se tornasse um especialista. Se até então os docentes estiveram presos aos ditames da Igreja, passaram aos do Estado, os dois mediadores da profissão docente.

Costa (1995) ainda afirma que, mesmo com a laicização dos docentes, estes ainda continuaram a ser vistos como clérigos-leigos, cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns. Este fato, até hoje, denuncia a forte influência dos componentes religiosos na gênese do desenvolvimento da profissão, muitos veem o magistério como vocação, sacerdócio, missão; um ato de amor e abnegação.

De acordo com essa incursão histórica, percebemos que grande parte das concepções da educação brasileira atual (século XXI), também não se diferenciam destas mencionadas, visto que a educação brasileira revela que a função docente também se desenvolveu de forma não especializada, mas como ocupação secundária dos educadores religiosos, os quais recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e educar. A laicização do ensino no Brasil não se efetivou, visto que o corpo normativo da profissão passou a ser definido pelo Estado e não por representantes coletivos destes profissionais, como afirma Brzezinski (2002).

3 Considerações finais

Conforme o exposto neste trabalho, percebe-se que os docentes foram, e quem sabe muitas vezes ainda são, instrumentos nas mãos da Igreja e do Estado para veicular suas ideologias e assegurar a manutenção de seus interesses.

Essas situações apontadas são ainda mais acentuadas na EI visto que a "natureza" do trabalho que ali se realiza se assemelha ao ideário maternal e vocacional. Faz-se necessário compreendermos a natureza do trabalho pedagógico das trabalhadoras de EI. De certa forma, pode-se dizer que é uma novidade, visto que as bases didáticas dessa etapa de educação no Brasil se deram calcadas na herança de uma psicologia do desenvolvimento de duas maneiras. Uma, pautada na padronização de práticas homogeneizadoras, com as mesmas intenções das escolares; a outra, alicerçada na construção de uma "pedagogia da infância", baseada em métodos filosóficos, pedagógicos, com a crença de que o papel do adulto na aprendizagem da criança é apenas de facilitador, orientador, estimulador; relação na qual o conhecimento é sempre negociável.

Uma característica da natureza e da prática educativa no trabalho que se realiza na EI, que se destacou, tanto na pesquisa empírica quanto na bibliográfica, é a própria contradição na constituição dessas instituições. Essas, surgiram acompanhando a estruturação do capital, a crescente urbanização e a necessidade que o capital teve de reprodução da força de trabalho, e, aqui, se destaca a força feminina de trabalho. Para produzir mais "capital", as trabalhadoras precisavam de um lugar para deixar os filhos. Além disso, precisavam de força de trabalho – futuro – composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e dóceis. A creche, então, como foi instituída, foi um (e quem sabe ainda é?) *lócus* privilegiado para "fabricação" dessa nova força de trabalho. Para alcançar esses objetivos, foram adotados padrões de rotinas voltados a rigorosas exigências de alimentação, de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas, implementando um caráter regulador de disciplina. Uma criança que, desde



cedo, se submete a essas normas disciplinares rígidas para dormir, acordar, comer, higienizar, brincar – cujas condutas são definidas pelo adulto como apropriadas ou não –, tem essas práticas educativas como contribuição à disciplina de todo o desenvolvimento humano, transformando-se em um ser submisso, homogêneo e dócil. Isso impede as crianças de expressarem seus desejos e movimentos e, consequentemente, contribui para manter a ordem estabelecida, porque, são premissas do capital, que, cada vez mais cedo, espera que a criança tenha capacidade de produzir mais e seja uma força humana para o mercado com capacidades de se adequar às suas exigências.

Além de a ideologia assistencialista ainda subsistir nas instituições de EI, outra questão, em relação à sua configuração, é a presença de grupos femininos[3] compondo as organizações que criam as creches, considerando acentuado interesse na maternidade e ideais de conduta familiar "nuclear". Geralmente, as mulheres de classes mais abastadas encontram nas creches lugar legítimo para "instruir" as mulheres das camadas populares, estabelecendo com elas uma relação de favor, marcado pela tarefa de moralizar, salientando "incompetência" das mulheres que necessitavam deixar os filhos na instituição. Essa questão é considerada por Mészàros (2002) como um elemento que contribui significativamente com o sistema sociometabólico do capital. Segundo esse autor, a família é uma mediação de segunda ordem entre reprodução e produção, visto que ela introjeta todo o sistema ideológico, que assegura a manutenção do capital.

Consideramos que a educação não se reduz ao ensino, porém, como afirma Saviani (2003), o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo.

Em suma, compreendendo concepção de sociedade como produto recíproco da ação entre os homens, que o homem só se forma social pela educação, considerando que o que está na base da sociabilidade humana é o trabalho, não há como separar trabalho e educação. Dessa forma, a educação é também concebida como trabalho, não pode ser identificada como produção de uma determinada coisa – trabalho não-material. Por ser o trabalho elemento fundante do devenir humano, ele é princípio educativo, sendo essencial a todo ser humano. Portanto, trabalho é elemento fundamental da sociabilidade. É neste sentido que concebemos a relação educação e trabalho.

Postulamos que a instituição de EI se configura num espaço privilegiado do trabalho com dimensão pedagógica, por isso, defendemos que, ser educador na instituição de EI não é ser espontaneísta, porque as instituições não trabalham com conteúdos escolares e o educador não ministra disciplinas, justificando aí ausência de planejamento, devido a crença de que é a criança quem dita o ritmo do trabalho e o educador apenas segue, ou de que o conhecimento provindo da prática do cotidiano das crianças e educadores vale mais do que qualquer teoria. Também não é pensar que somente o lúdico e o prazeroso é que devem ser o eixo da prática educativa "a brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto assassinato da espontaneidade também causado por esta. [...] o lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer" (Arce, 2004, p. 159). Acreditamos que a brincadeira é importante na formação da criança, porém, esta não pode ser reduzida a um processo de naturalização, visto que, se a brincadeira se situar somente no âmbito do prazer, ela se desconstitui de seu significado social e histórico.

Nesse sentido, faz-se necessário o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação concreta com as exigências educacionais de uma instituição de EI. Essas

3 Na pesquisa de mestrado (Lima, 2005) abordei a questão histórica da criação das creches, com ênfase na história da constituição das creches jataienses, em que um grupo de mulheres "Amigas de Jataí" foram as pioneiras nesse processo.

questões permitem maior segurança ao trabalhador nessa etapa de educação, de modo que este adquira base para pensar sua prática, aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho e compreender a natureza do trabalho desenvolvido.

Referências bibliográficas

Arce, Alessandra (2005). A formação de professores sob a ótica construtivista: Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In Newton Duarte (Org.), *Sobre o construtivismo* (pp. 41-62). São Paulo: Autores Associados.

Arce, Alessandra (2004). Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In Newton Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 145-168). Campinas: Autores Associados.

Arce, Alessandra (2007). O referencial nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In Alessandra Arce & Lígia Márcia Martins (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp. 13-36). São Paulo: Alínea.

Arce, Alessandra (2009). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, *113*, 167-184. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso.

Brandão, Carlos Rodrigues (2005). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Brzezinski, Iria (2002). *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano.

Costa, Mariza C. Vorraber (1995). *Trabalho docente e profissionalismo.* Porto Alegre: Sulina.

Lima, Laís Leni O. (2005) *Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: Da proposição à materialização*. 2005. Dissertação deMestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Lima, Laís Leni O (2010). *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010. Tese Doutoramento, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Marx, Karl (1975). *Capítulo inédito D'o capital: Resultado do processo de produção imediato*. Porto: Publicação Escorpião.

Marx, Karl (1980). *Teorias da mais valia: História crítica do pensamento econômico* (livro IV de O capital). São Paulo: Difel.

Marx, Karl (1983). *O capital: Crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural.

Marx, Karl (1993). *Manuscritos econômico-filosófico. Textos filosóficos*. Lisboa: Edições 70.

Marx, Karl & Engels, Frederich (2002). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

Mascarenhas, Ângela C. Belém (2002). *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa.

Mascarenhas, Ângela C. Belém (Org.) (2005). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: Reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG.



Mészáros, Istévan (2002). *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.

Paro, Vitor Henrique (2000). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.

Saviani, Dermeval (1991). *Ensino público: Algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (2003). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.



Volições num processo de formação contínua em educação de infância

Manuel Neiva
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
manuel.neiva@gmail.com

Amélia Lopes
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
amelia@fpce.up.pt

Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
fpereira@fpce.up.pt

O/A educador/a de infância mobiliza qualidades e sentidos da atividade comunicacional e lúdica como formas eficazes de envolver a criança, na atividade-reflexão-descoberta do mundo (Dallabona & Mendes, 2004), e postula uma inteligência dramática ao articular símbolos artísticos (Guss, 2005) que constrói em diferentes contextos educativos e sociais.
Em ciclos de investigação-ação, pressupõe-se que promover uma reflexão prospetiva e retrospetiva por parte dos/as educadores/as e do investigador, pode levar a uma maior transformação ativa e responsável das práticas educativas e/ou dos sujeitos.
Os objetivos delineados para o estudo foram: identificar, compreender e sistematizar processos de desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, propiciando processos de investigação-ação-formação. Nesta/e fase/espaço objetivou-se identificar e analisar algumas correlações entre as volições observadas e expressas pelos sujeitos em contexto educativo, aquando o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, para a conceção e realização de encontros de reflexão e de formação contínua como estratégias de educação não formal.
A análise permitiu reafirmar a forte aliança entre o não formal e o formal ao focar a importância e a necessidade da dimensão contextual e praxiológica na visada formação contínua, holística e integrada dos/as educadores/as. Identificou a exequibilidade e o valor da participação e da cooperação de outros atores (como equipas de aprendizagem) nos processos de inter-estruturação, nomeadamente através de momentos não formais e periféricos à prática pedagógica (de discussão focalizada e de formação) sobre conceitos e práticas no âmbito da atividade dramática. Relevou a vivência da reflexão e da narratividade sobre as experiências não só como potenciais de intra-estruturação, mas também como fatores de conscientização e de desenvolvimento de saberes e de experiências pessoais e profissionais com significado nas dimensões do ser-estar-fazer do/a docente na interação pedagógica.

Palavras-chave: formação e desenvolvimento profissional; investigação-ação; competências dramáticas.

Introdução

Esta comunicação pretende dar conta de algumas volições, entendidas como processos individuais de decisão e envolvimento, num trabalho colaborativo de investigação-ação. Este estudo está em desenvolvimento no âmbito de um curso doutoral em Ciências da Educação - com a intenção de sistematizar e facilitar o (re)conhecimento e o

(des)envolvimento de competências dramáticas do/a educador/a de infância na sua profissionalidade.

Esta temática emergiu inicialmente do interesse e do apego do investigador principal, enquanto formador no âmbito da educação de infância e da expressão dramática, pelo desejo de saber e investigar sobre a interseção destas áreas de conhecimento, porquanto, para a definição e constituição de uma volição, segundo Kielhofner (2002), é essencial uma motivação pessoal para a ação que mobilize pensamentos e sentimentos.

Concomitantemente, a segunda volição deste trabalho baseou-se na constituição de um grupo de reflexão e formação com educadoras de infância em serviço nas valências de creche e de jardim-de-infância que tivessem interesse em participar num processo de investigação-ação (I-A) sobre as competências dramáticas na heterogeneidade do desenvolvimento profissional. Assim, constituiu-se um curso de formação contínua - A expressão dramática como potencial educativo -, de 25 horas, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, em que se afiguram dez participantes de três instituições no distrito do Porto.

A opção pela I-A, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como o instrumento metodológico mais adequado à pretendida colaboração, para consequente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Deste modo, a definição de cada ciclo de I-A está a ser gerada pelos intervenientes, pois convive-se com a consciência da imprevisibilidade do desenvolvimento dos processos volitivos (Kielhofner, 2002), em que a criação e análise dos dados são contemporâneos da ação (Nunes, 2010).

No entanto, neste espaço, apenas abordaremos a constituição do primeiro ciclo caracterizado pela observação das diferentes práticas pedagógicas, com foco na atividade dramática de cada educadora, na consequente reflexão e discussão sobre conceitos e procedimentos mobilizados e na conceção e desenvolvimento de uma sessão de formação como forma de resposta a necessidades identificadas e de operacionalização teórico-prática.

Consequentemente, este texto estrutura-se pela consecução destes três núcleos do trabalho. Numa primeira instância, a partir das narrativas de observação realizadas pelo investigador principal, damos conta de algumas volições observadas nas dinâmicas das educadoras em contexto educativo. O segundo momento sistematiza algumas reflexões formadas em encontros de duas a três educadoras, em cada contexto. A terceira entrada corresponde à partilha do desenvolvimento de um plano de ação construído de acordo com os momentos antecedentes, e que consubstancia a relação entre os mundos pessoais, profissionais, formais e informais.

Volições dramáticas

Partindo dos princípios de que o jogo dramático é uma das maneiras mais eficazes de envolver (…) [a criança nas atividades, pois é a] sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo" (Dallabona e Mendes, 2004, p. 107) e que a "atitude lúdica [do/a educador/a] não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos" (Dallabona e Mendes, 2004, p. 112), algumas das volições dramáticas observadas são identificadas neste texto como subtítulos e que contextualizamos com ilustrações das narrativas de observação.



Gestão de focos

Na leitura de uma história, com o suporte da projeção das ilustrações, a educadora permaneceu em pé junto do projetor, o que favoreceu o foco das crianças nas imagens, mas não permitiu a perceção destas de qualquer expressão não verbal pela mesma.

A educadora iniciou uma atividade de transição de forma a focar o grande grupo numa única ação, para posteriormente o subdividir em dois e disponibilizar para a realização da higiene pessoal e prosseguirem para o almoço. A atividade consistiu na sugestão de realização de alguns gestos codificados, sem ligação aparente (e.g. dormir, apanhar bolas de sabão, correr). Enquanto a maioria das crianças reproduziam os gestos demostrados, algumas observam e outras ampliavam-nos.

As educadoras, apesar do ambiente geral da sala parecer caótico, pela diversidade de materiais disponíveis no chão e nas mesas e pelo "ruído" causado pelos diferentes tipos de atividades, além de comunicarem entre si facilmente, mostraram-se sempre atentas e responsivas às solicitações das crianças que estavam e não estavam perto delas, demostrando assim, grandes competências de foco.

Intencionalidades planeadas e emergentes

A educadora dinamizou duas atividades de transição: canto de músicas em competição positiva e/ou partilha com o outro grupo e realização do jogo tradicional - "o rei manda" - com a exploração de algumas emoções e perceções. Notam-se as seguintes preocupações e/ou potencialidades: valorizar e dinamizar criativamente um momento de transição pelo desenvolvimento de ações dramáticas - imitação, representação e criação.

As crianças foram dirigidas para o refeitório para a exploração de uma receita e de ingredientes para a confeção de um bolo. Durante estas explorações, a educadora promoveu momentos mágicos articulados com conteúdos da área do conhecimento do mundo. Chamou ao livro das receitas, o livro dos segredos; enunciou rimas; realizou jogos ao apresentar um limão em vez de uma laranja.

A educadora aquando de uma atividade de expressão plástica teve diversas epifanias lúdicas induzidas pelo próprio material que estava a utilizar; e.g. a partir de uma máscara hospitalar descartável emitiu em vários momentos "Vou para o bloco!". Consequentemente, as crianças também experimentaram o uso das máscaras.

Questionamento e promoção da autonomia

As educadoras orientaram os ensaios para uma dramatização de forma colaborativa, nomeadamente através do questionamento direto às crianças envolvidas do que acontecia naquele momento ou na colocação de questões tal como: "O que levas? / O que dizes?". A escuta das opiniões das crianças esteve sempre presente e algumas sugestões das próprias foram aceites comummente; e.g. sobre a existência de uma estrela, uma criança referiu que se podia usar estrelas grandes em cartão que tinham construído, e sobre a sua colocação disse: "no meio do corpo as pessoas podem perceber melhor". Este momento tornou-se numa oficina de figurinos, em que se concebeu e resolveu problemas, pelo diálogo e pela experimentação.



A menina-narradora da dramatização optou por usar as mesmas folhas que as educadoras usavam nos ensaios, como se estivesse realmente a ler. Durante o ensaio geral poucas foram as orientações fornecidas às crianças e as mais significativas/visíveis eram indicações de iniciativa à cena/ação.

Todas as *performances* observadas das crianças de um jardim-de-infância estavam bem estruturadas pois: notava-se que as crianças já tinham inteirada a sequência das ações a partir das músicas selecionadas, sendo apenas necessária, em alguns casos, a verbalização em simultâneo da realização da ação por algum adulto (integrado ou não na situação); as educadoras preocupavam-se globalmente com a organização do grupo na entrada e saída do espaço de representação; um grupo já usava como referenciais elementos cenográficos e outros grupos já tinham alguma indumentária.

Sustentação e complexificação do jogo

Aquando da dinamização do grupo numa atividade de transição entre rotinas, a educadora verbalizou: "Sabem como é que eu acordo!? Espreguiço-me para cima e depois para os lados. (...) Vou tomar um duche, e não um banho de imersão, pois devemos poupar água. (...) Depois, vou tomar o pequeno-almoço: leite com açúcar, mas pouco! Pois faz mal à saúde! Eu estou a beber de uma chávena, assim [representa], mas se estiverem a beber de um copo é assim [representa].". Deste modo, a educadora mobilizou capacidades de articulação de conteúdos no âmbito da educação para o ambiente e para a saúde. As suas últimas ações evidenciaram competências de diversificação da mesma ação dramática e de distanciação, uma vez que gesticulou e representou não só a sua memória/intenção, como também enriqueceu a ação fornecendo outras possibilidades.

Uma criança que estava a representar a personagem "pastor-palhaço" teria de animar outra personagem, mas teve dificuldades em agir/improvisar e/ou decidir como contracenar, pois não estava realmente em jogo. Quando surgiam estas dificuldades, as educadoras questionaram o restante grupo para opinarem sobre as características das ações dos colegas. Com a mesma metodologia foram mobilizadas perceções e modos de representação de emoções, tais como: como é estar contente; como se dá uma boa notícia. Deste modo, estimulavam a tríade - acreditar, fazer acreditar, sustentar o acreditar - articulando códigos teatrais, com indicações tais como: "Agora só te chamo José [nome da personagem]"; colocar um pano na barriga como se fosse a criança que estivesse grávida e depois retirá-lo de costas para o público aquando do parto.

Durante os jogos espontâneos, a educadora fomentou algumas vezes a utilização adequada de um cubo que continha em cada face uma fotografia de uma criança a expressar uma emoção ou sentimento diferente. As crianças atiravam o cubo e representavam, quase só com a mediação da educadora, a expressão que, por ato do arremesso, ficasse no topo do cubo.

Cooperação e cumplicidade

A educadora não se fixava numa única área e, quando surgiram alguns conflitos de interesse e de utilização simultânea do espaço das construções, intervinha no sentido da resolução do/s problema/s, nomeadamente pela verbalização: "Ele não está a entender a brincadeira, podes ajudá-lo?"; "E se chegassem a pista para aqui, para ele poder brincar com



os legos!". Acentua-se nestas verbalizações, para além da possibilidade da não utilização da forma negativa e da hipótese poder ser encontrada pelas crianças, o uso dos termos "brincadeira [e] brincar" como estratégia de estimulação do jogo e de consciencialização do mesmo.

A educadora comunicou que havia um problema para fazer o último ensaio da dramatização: faltava um menino, pois estava em casa doente, que representava uma personagem essencial. De imediato uma criança disse "É proibido estar doente!", parecendo compreender a importância dos ensaios gerais; uma menina, logo de seguida, evidenciou o seu interesse em fazer esse papel, mas um menino replicou que não podia, porque tinha de ser um rapaz a fazer a substituição. A educadora atuou de forma rápida ao afirmar que "No teatro pode tudo" e que a menina podia fazer de conta na representação de uma personagem masculina. Assim, assumiu-se a des/construção do que é fazer teatro e do processo das substituições.

Reflexões retrospetivas e prospectivas

A partir das narrativas de observação, criaram-se guiões de reflexão/discussão focalizada que orientaram quatro encontros realizados nos contextos de trabalho com as equipas restritas. Os tópicos abordados foram muito semelhantes às volições apresentadas, uma vez que preconizaram uma primeira análise, mas contaram com a mobilização de evidências, experiências e perspetivas de cada educadora. Assim, sistematizam-se neste espaço algumas reflexões eleitas pelas educadoras como as mais significativas durante estes encontros.

As educadoras afirmaram, naquele momento, "olhar com outros olhos" as competências dramáticas, tendo conseguido "dar corpo e voz" ao que sabiam e faziam. Ao mesmo tempo, também reconheceram o poder que esta consciencialização podia ter nos seus desempenhos, através da compreensão e do questionamento. Notaram que, deste modo, sabem porque é que estão a fazer o que fazem, apercebendo-se de que podem estar a fazer um trabalho de qualidade. No entanto, patentearam que este trabalho "deve ser intencionalizado".

Também referiram: "Nós somos aquilo que fazemos, (...) ao falarmos das nossas ações, ficamos a saber mais e podemos melhorar". Deste modo, ampliaram a consciencialização dos possíveis impactos da atividade dramática na prática pedagógica para a projeção, que visa a melhoria das práticas, e para consciencialização da articulação das competências dramáticas com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Valorizaram o carácter informal que a atividade dramática pode transportar e usaram como referentes algumas vivências pessoais e experiências formativas académicas e não académicas. Sendo que algumas apontavam para uma perceção do drama mais estanque, e outras, eleitas pelas próprias, ainda são vistas como exemplares, pelas desconstruções e evoluções permitidas, não só quanto à fruição e ao desenvolvimento do pensamento, mas também nas implicações que têm nas suas ações pedagógicas.

Neste sentido, apontaram a coexistência de momentos "sóbrios" com os de "loucura" e de improvisação, sendo estes dois últimos produtores de ações que "nunca iriam conseguir com uma planificação estruturada". Concomitantemente aludiu-se às dimensões intrínseca e extrínseca da atividade dramática.

As educadoras articularam algumas predisposições para o trabalho (e.g. através da disponibilidade e da perceção) com a qualidade da ação, preferencialmente consubstanciada pelo prazer e pela mobilização de sensações e emoções/sentimentos. Com estas articulações,



aproximaram-se de duas conceptualizações defendidas por Guss (2005): de que a inteligência dramática pode ser desenvolvida e avaliada nos indicadores da prática estética (pela sensibilidade e apreensão sensorial dos acontecimentos) e da prática reflexiva (uso e compreensão dos acontecimentos); de que o jogo simbólico pode constituir-se como uma prática proto artística, por exemplo, ao criar-se uma personagem através da recriação de sentimentos.

Em simultâneo, identificou-se e discutiu-se a voz e o corpo, como instrumentos de expressão que potenciam a curiosidade e a motivação das crianças. Assim, mobilizou-se as dimensões do estar, do comunicar e do criar, consignadas por Aguilar (2001), nas respetivas ideias: que se exteriorizam sentimentos, pensamentos, emoções, mesmo sem intencionalidade; que a expressão integra a socialização; que criar comporta as lógicas anteriores com a intencionalidade da produção e relação com um produto.

Mobilizou-se o fazer teatral como uma metáfora para o papel do/a educador/a de infância, que muitas vezes é um/a ator/atriz, um/a encenador/a e um/a técnico/a (figurinista, sonoplasta, cenógrafo), exigente consigo e com os outros. Nesta senda, também se sistematizou diferentes espaços de ação (aquando) do jogo dramático: um espaço de experiência, mais espontâneo e processual, não só ligado ao quotidiano, como também à realização de diferentes tipologias de oficinas de exploração e criação; e um espaço formal, caracterizado pela coexistência de dois planos, o do público e o de representação.

Revelaram o interesse positivo nestas partilhas e reflexões, por exemplo, porque começam a alargar o conceito de criatividade, mas também expressaram sentir necessidade de outras estratégias para fazer mais e melhor: "primeiro para eles [crianças] e depois para mim [educadora]".

Não obstante, consideram que este tipo de formação está ausente dos planos de formação contínua, sublinhando que "As formações são sempre as mesmas e muitas vezes nem são o que precisamos".

Sobre a conceção e desenvolvimento de uma sessão de formação

A partir dos encontros restritos, consequentes à observação das práticas, emergiu a definição dos seguintes objetivos perseguidos no primeiro encontro da equipa alargada: favorecer a consciencialização e o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades do corpo em movimento no espaço; promover o conhecimento de técnicas de evolução dos jogos corporais e dramáticos.

De modo a predispor as educadoras para a dinâmica laboratorial da sessão e para se criar um ponto de relações, partilhou-se anteriormente um registo de vídeo em que se podia vislumbrar a utilização da técnica de c*ontact improvisation* protagonizada essencialmente por um adulto e por uma criança com cerca de 24 meses.

A sessão foi orientada pelo investigador principal e respeitou três momentos: um de aquecimento, outro de desenvolvimento e outro de mobilização e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Esta estrutura aproximou-se de uma sessão de expressão dramática a realizar-se com crianças, mas também foi concebida de forma a poder ser desconstruída possibilitando a exploração isolada de cada proposta.

No primeiro momento procedeu-se ao desbloqueamento do corpo e à exploração de jogos de ação-reação, com e sem música e com variantes de dimensão, níveis e velocidade de movimento no espaço.



No segundo momento explorou-se o contacto e a improvisação em dinâmicas de pares e de grupo, que consubstanciassem o prazer, a coordenação e a simbolização do movimento. Introduziu-se um jogo, sobre a recriação do processo de crescimento de uma árvore, com articulação da produção vocal, sugerido e explicitado por uma educadora.

Por último, criaram-se narrativas corporais a partir de um texto verbalizado (real ou fantástico) pelos intervenientes. Realizou-se um diálogo de revisão e reflexão sobre as atividades realizadas em que uma educadora notou, por exemplo: "seria difícil fazer assim com o meu grupo, mas estive sempre a pensar em como adequar o que estava o fazer". De seguida registaram-se por escrito algumas perceções sobre o trabalho desenvolvido.

Nestes registos escritos, valorizou-se essencialmente a experiência e a implicação pessoal: "senti durante todos os momentos um bem-estar constante (...) senti liberdade de expressão permitindo entrar em contacto com o «eu» mais íntimo e que poucas vezes pode ser visitado (...) foi desafiador"; "senti que estava a aprender com o meu corpo"; "progressivamente fomos ficando mais envolvidas e abstraídas do mundo exterior"; "os movimentos, o espaço, trouxeram-me lembranças significativas e muitas saudades".

As educadoras também refletiram sobre as potencialidades destas experiências na sua profissionalidade: "Espero (...) que elas me transformem ou voltem a despertar em mim a espontaneidade que por vezes fica esquecida (...) os exercícios que fizemos podiam ser feitos com o meu grupo"; "sinto que este [imaginar histórias, estar à vontade] será um elemento que deverei trabalhar"; "espero conseguir passar todas estas sensações e emoções para as minhas crianças"; "fez-me pensar que preciso de estar mais perto das crianças".

No entanto, esta diferenciação entre os ganhos pessoais e profissionais parece ser apenas instrumental, pois foram perspetivados muitas vezes de forma integrada: "fiquei feliz por pensar que vou poder «levar» hoje comigo «material», «ferramentas», que há muito estavam adormecidas em mim (...) se por um lado «soltei-me», por outro lado fiquei mais consciente de algumas coisas"; "conseguimos ter presentes, enquanto fazemos as propostas, o eu íntimo e pessoal e o eu profissional. E dá-se uma combinação criativa e desafiante".

Algumas conclusões

O evidenciado primeiro ciclo da investigação-ação - observação, reflexão, ação, avaliação -, realizado em paralelo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, revalorizou e reconcetualizou a presença e as potencialidades da atividade dramática. Favoreceu a constituição e o acreditar de dinâmicas colaborativas e praxiológicas em contexto de formação contínua, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Não obstante, também se destacou como meio e forma de (re)conhecimento da articulação do desenvolvimento pessoal e profissional através da reflexão retrospetiva e prospetiva.

Deste modo, este projeto tem vindo a fortalecer a aliança entre o não formal e o formal ao mobilizar e a favorecer processos contextualizados e holísticos de desenvolvimento sobre e com os sujeitos e as práticas. Tem relevado a vivência da reflexão, da narratividade e da ação com potencialidades de intra e inter-estruturação, através da conscientização e do desenvolvimento de saberes e de experiências pessoais e profissionais com significado nas dimensões do ser-estar-fazer do/a docente na interação pedagógica.

Nesta senda, perspetiva-se dar continuidade à espiral de I-A, mas também se pretende acentuar a participação das educadoras na decisão dos guiões dos encontros restritos com o levantamento de possíveis interesses/problemáticas a focar e que também partilhem tópicos de interesse e/ou necessidades que possam ser discutidos/as em conjunto.



Referências bibliográficas

Aguilar, Luís F. (2001). *Expressão e educação dramática: Guia pedagógico para o 1ºciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Dallabona, Sandra R., & Mendes, Sueli M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 1*, 107-112. Disponível em http://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf.

Guss, Faith Gabrielle (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*(1), 43-54. doi/abs/10.1080/13569780500053155.

Kielhofner, Gary (2002). *A model of human occupation: Theory and application* (3.ª ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

Nunes, Rosa (2010). A investigação-acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. *Entrelugares: Revista de sociopoética e abordagens afins, 2*(2), 1-17. Disponível em http://www.entrelugares.ufc.br/ phocadownload/artigo-rosa22.pdf.

Aprendizagem profissional: Um processo educativo na intersecção de contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais

Mariana Gaio Alves
Universidade Nova de Lisboa/UIED – FCT
mga@fct.unl.pt

O objetivo geral da comunicação é contribuir para o debate proposto neste colóquio/encontro sobre a centralidade e periferia do não-formal e do informal em educação. Mais especificamente, pretende-se contribuir para esse debate com base na reflexão sobre o processo de "aprendizagem profissional" dos diplomados de ensino superior em fase de inserção profissional.
No campo da sociologia da educação, as dimensões não-formal e informal em educação permaneceram bastante "invisíveis", o que pode ser explicado pela hegemonia da "forma escolar de educação" que marca as sociedades moderna e contemporânea. Todavia, desde a segunda metade do século XX, a "visibilidade" do não-formal e do informal em educação afirmou-se progressivamente, fazendo com que o desenvolvimento de uma "sociologia da educação (não-escolar)", que afirme a importância dos contextos e processos de aprendizagem para além da escola, tenha vindo a configurar-se como um desafio para a pesquisa.
Também no campo da investigação sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior, o estudo dos processos de aprendizagem profissional constitui um desafio para a pesquisa sociológica. É que, em Portugal como em outros países, as questões do acesso ao emprego, das condições de trabalho e da adequação/desadequação entre diploma e desempenho profissional têm vindo a ser bastante exploradas pelos investigadores, deixando mais "invisíveis" as dinâmicas de aprendizagem subjacentes aos percursos de inserção profissional dos graduados.
Assim sendo, procura-se nesta comunicação confrontar estes dois desafios de pesquisa, revisitando as principais propostas de delimitação conceptual de não-formal, informal e formal em educação e analisando as suas eventuais limitações. Esta revisitação é complementada com a sistematização de resultados de pesquisa internacionais (ver designadamente os dados do projeto HEGESCO - http://www.hegesco.org/) sobre os espaços (contextos) e os tempos nos quais os diplomados de ensino superior aprendem a desempenhar uma profissão. Deste modo, pretendemos explorar, por um lado, de que forma a "invisibilidade" das dimensões não-formal e informal da educação significa que as mesmas são centrais e/ou periféricas. Por outro lado, debatem-se as articulações destas dimensões com as aprendizagens em contexto formal (no caso no ensino superior) para perspectivar o modo como se processa a aprendizagem profissional dos diplomados.

Nota introdutória

Com o objetivo geral de contribuir para o debate sobre a centralidade e periferia do não-formal e do informal em educação, a presente comunicação tem por base a reflexão sobre o caso específico dos graduados de ensino superior em fase de inserção profissional.

Considerando o número e envergadura das pesquisas sobre inserção profissional de graduados de ensino superior em Portugal, argumenta-se que este campo de investigação tem estado em construção no nosso país nos últimos anos (Alves, 2010a). Nesse âmbito, as temáticas do acesso ao emprego, das condições de trabalho e da adequação/desadequação entre diploma e desempenho profissional constituem-se como questões fundadoras que têm vindo a ser bastante exploradas pelos investigadores. Porém, outras temáticas como por exemplo as dinâmicas de aprendizagem em fase de inserção profissional, têm permanecido largamente inexplicadas ou, pelo menos, pouco analisadas e investigadas. Nestas condições,

compreender e caracterizar os processos através dos quais os recém-graduados aprendem a desempenhar uma profissão, constitui-se como um desafio de pesquisa educativa e sociológica.

Argumenta-se neste texto que o estudo dos processos de aprendizagem profissional exige que se considerem não apenas as dinâmicas educativas que têm lugar no contexto académico, mas também outras dinâmicas (não-formais e informais) que ocorram durante o percurso escolar ou nos anos que se seguem à conclusão da escolaridade. Assim, nesta comunicação procura-se responder às questões seguintes: Como delimitar conceptualmente as dimensões não-formal e informal em educação? Que estratégia analítica privilegiar para estudar a aprendizagem profissional de graduados considerando essas dimensões? Tendo em conta as características gerais dos percursos académicos e profissionais de estudantes e graduados na atualidade, justifica-se considerar essas dimensões? Como se articulam contextos formais, não-formais e informais nos processos de aprendizagem profissional de graduados? E que tipo de conhecimentos e competências se constroem nesses processos?

As respostas obtidas são claramente provisórias, decorrendo do cruzamento entre contributos de reflexão conceptual e analítica e resultados de pesquisa empírica. Nomeadamente, mobilizam-se dados recolhidos no quadro do projeto Hegesco (Higher Education as a Generator of Strategic Competencies)[1]. No âmbito deste projeto, foram auscultadas as opiniões de 15 empregadores e 15 responsáveis de instituições de ensino superior em 5 países (Lituânia, Polónia, Hungria, Eslovénia e Turquia) num total de 150 entrevistas. Os dados assim obtidos são complementares dos resultados da inquirição de graduados, que haviam terminado os respetivos cursos 3 a 5 anos antes, em 15 países europeus. Alguns responderam ao questionário em 2003 (40,000 graduados em Portugal, Itália, Estónia, Holanda, Espanha, França, Reino Unido, Alemanha, Bélgica e Japão) e outros em 2007 (30,000 graduados na Lituânia, Polónia, Hungria, Eslovénia e Turquia). Os responsáveis pelo projeto Hegesco asseguram que a cumulatividade dos resultados das duas inquirições é legítima, tendo em conta os procedimentos metodológicos que foram adoptados.

O não-formal e o informal em educação: Revisitação de conceitos

As propostas de delimitação conceptual de não-formal e informal em educação têm origem nos debates ocorridos, tanto no mundo ocidental quanto nos países em desenvolvimento, nas décadas de 1960 e 1970 (Rogers, 2004). Enquadram-se neste âmbito os debates despoletados pelo relatório "Aprender a Ser" da autoria de Fauré e publicado pela UNESCO em 1972, o qual é geralmente apontado como o documento fundador da educação permanente, isto é, de um entendimento e prática da educação enquanto processo de construção da pessoa ao longo e ao largo da vida. Também em 1972 é publicado pela OCDE o relatório de Legrand intitulado "Uma introdução à educação ao longo da vida", no qual se difunde a ideia de que a educação, enquanto processo coincidente com o ciclo de vida dos indivíduos, inclui a construção da pessoa como dimensão essencial desse mesmo processo.

O surgimento destes debates tem de ser contextualizado no seu tempo histórico e, designadamente, nas preocupações então vigentes no sector educativo. Por um lado, depois de vários anos de intensa expansão da escolaridade e da escolarização que se seguiram ao final da segunda guerra mundial, diagnosticava-se na época uma situação de "crise da escola" traduzida na respetiva incapacidade para, com sucesso, dar resposta à diversidade de públicos

[1] Relatórios do projeto disponíveis no endereço seguinte: http://www.hegesco.org/



que a frequentam. Por outro lado, salientava-se na mesma época a importância de apostar na educação dos adultos que não haviam tido oportunidade de desenvolver na escola, enquanto crianças e jovens, os conhecimentos e competências necessários à sua vida social, pessoal e profissional.

Noutros termos, a visibilidade mais acentuada das dimensões não-formal e informal em educação está estreitamente relacionada com o equacionar de alternativas ao modelo escolar tradicional. É, portanto, em grande medida a partir, quer do questionamento sobre os efeitos da escolarização de massas, quer da reflexão sobre as práticas de educação e formação de adultos, que emerge uma perspetiva mais abrangente sobre as dinâmicas educativas.

Considerar o não-formal e o informal como dimensões da educação envolve, naturalmente, distingui-las entre si e da dimensão formal. Baseando-se noutros autores (Coombs, 1968 e Coombs & Ahmed, 1974), Rogers (2004) defende que a distinção entre aquelas dimensões é largamente administrativa: a educação formal distingue-se por ser institucionalizada, ordenada cronologicamente, hierarquicamente estruturada e sequencial; a não-formal corresponde a qualquer atividade educativa fora do sistema formal que vise aprendizagens específicas de adultos ou crianças; a dimensão informal remete para todas as aprendizagens que podem ocorrer ao longo e ao largo da vida e tem uma natureza não organizada e não sistemática, embora ocupe grande parte do tempo de vida de um indivíduo. Esta dimensão informal deve, então, ser denominada de aprendizagem (e não de educação) por não ter um carácter minimamente estruturado ou organizado, confundindo-se com o conceito de aprendizagem experiencial (Rogers, 2004). Este último conceito remete para um processo de reflexão e transformação das experiências de vida pelos indivíduos.

As mesmas três dimensões são, em momento posterior, apontadas por Trilla Bernet (1993) como partes constituintes do "universo educativo tripartido" que o autor define como o conjunto de instituições, meios, situações, relações, processos, agentes e fatores susceptíveis de gerar efeitos educativos. Nesse universo, a dimensão informal abrange todos os contextos e pessoas que geram efeitos educativos sem terem sido configurados para tal; a formal distingue-se pelo seu carácter metódico e sistemático e pelos seus objetivos e intencionalidade previamente definidos; estes últimos elementos também caracterizam o não-formal, o qual é, no entanto, em geral mais curto e menos estruturado (Trilla Bernet, 1993).

Sugestivamente, o mesmo autor (Trilla Bernet, 1993) denomina as dimensões não-formal e informal de "outras educações", querendo significar que habitualmente se tende a circunscrever a educação quase exclusivamente à sua dimensão mais formal, ou seja, ao modelo escolar. De facto, numa análise das regulamentações legais em Portugal, refere-se que estas "outras" dinâmicas educativas foram apelidadas de "educação extraescolar" no documento fundamental que é a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, atribuindo-se-lhes um destaque muito reduzido (Canário, 2006).

Em síntese, a observação destas propostas de delimitação conceptual permite diferenciar vários contextos nos quais ocorrem aprendizagens, com base em critérios de estruturação, organização e intencionalidade que caracterizam esses contextos. A identificação de dinâmicas não-formais e informais em educação permite dar-lhes visibilidade, pois ocuparam durante largo tempo um lugar periférico nas políticas e práticas educativas. Na verdade, "à luz do triunfo e da hegemonia do projeto de escolarização que marca a história contemporânea, desde os alvores da modernidade" (Canário, 2006, p. 160), as dimensões não-formal e informal ocuparam um lugar periférico, ainda que correspondam a dinâmicas educativas que são centrais e cruciais, ocupando muito tempo na vida dos indivíduos e preenchendo diferentes contextos (escolar, profissional, pessoal, social, familiar,...) da existência humana.



O desafio da intersecção entre formal, não-formal e informal em educação

Como assinala Rogers (2004), o debate em torno das dimensões não-formal e informal em educação foi mais intenso durante as décadas de 1960 e 1970 tendo declinado nos anos 1980, ainda que muitos programas de educação não-formal tenham sido desenvolvidos durante este último período em vários países. Desde a década de 1990, e sobretudo nos anos 2000, verifica-se um novo interesse e uma revalorização do não-formal e do informal em educação, num cenário socioeconómico em que as prioridades e preocupações no sector educativo assumem contornos específicos.

Com efeito, nestes anos mais recentes, muitos Estados têm definido estratégias de desenvolvimento que visam fomentar o crescimento económico e a coesão social, apoiando-se e favorecendo a promoção da "aprendizagem ao longo da vida". É o caso dos países que, como Portugal, se inserem na União Europeia, tendo as políticas educativas europeias vindo a assumir desde 2000 o mote da "aprendizagem ao longo da vida" como a sua principal orientação estratégica. Não deve deixar de ser salientada a preferência pelo vocábulo "aprendizagem", em vez de "educação", enquanto lema das políticas e tema dos debates atuais no sector educativo. Numa perspetiva crítica, diversos autores sublinham que esta preferência veicula um entendimento da educação que é simplista e redutor, na medida em que a equaciona em termos económicos como uma mera relação de oferta e procura (Alves, 2010b).

Na contemporaneidade, reconhecida a importância das dimensões não-formal e informal, o principal desafio em educação consiste em compreender, estabelecer e explorar as intersecções entre estas e destas com a dimensão formal. Com efeito, torna-se difícil delimitar claramente as fronteiras entre formal, não-formal e informal em educação, tendo em conta que nas sociedades atuais: há cada vez mais instituições que promovem atividades, programas e cursos com fins educativos para adultos, jovens e crianças; é crescentemente habitual que as aprendizagens dos indivíduos sejam reconhecidas, valorizadas e certificadas; e é comum que se regresse ao sistema educativo para continuar estudos em qualquer idade. Por exemplo, em várias instituições não-escolares existem muitas vezes atividades educativas que assumem características bastante formais, enquanto no interior daquilo que designamos de sistema educativo formal se verificam também frequentemente importantes dinâmicas não formais e informais de educação.

Assim, por um lado, reconhece-se que as conceptualizações anteriormente revisitadas não são facilmente operacionalizáveis, na medida em que as fronteiras entre contextos mais e menos formais têm um carácter muitas vezes ténue. Por outro lado, admite-se a pouca utilidade heurística, para a pesquisa e prática educativas, de apenas classificar e demarcar cada contexto educativo em termos do seu grau de formalidade. Concordando com estes pressupostos, emerge um desafio fundamental: delinear abordagens de pesquisa e estratégias educativas que considerem a diversidade dos contextos e as respectivas intersecções, idealmente para favorecer efeitos educativos mais positivos.

No caso da aprendizagem profissional, uma abordagem holística e integrada dos processos e fenómenos educativos como a que acabamos de preconizar, requer igualmente que se ultrapasse a rigidez das demarcações conceptuais entre formal, não-formal e informal. Este posicionamento é particularmente pertinente quando se pretende estudar a aprendizagem profissional de recém-graduados, pois adivinha-se que essa aprendizagem acontece tanto no contexto mais formal do ensino superior, quanto nos contextos (não-formais e informais) de cariz profissional, social e pessoal entre outros, que os indivíduos vão vivenciando em fase de



inserção profissional. Neste sentido, procuramos em seguida sumarizar resultados de pesquisa que nos permitam aferir da relevância, e eventuais contornos, de uma tal abordagem.

Aprendizagem profissional: uma ilustração da intersecção entre formal, não-formal e informal em educação

> Aprende a única coisa que não te ensinam na universidade: a trabalhar.
> A prática é um professor excecional. Mas não dá aulas na universidade.
> Por isso, a RB oferece a possibilidade de aprenderes a trabalhar enquanto estudas. (...) E tudo isto a ganhar dinheiro! Aliciante, não?

Estas frases fazem parte de um cartaz que há alguns meses encontrei afixado num placard colocado num átrio da faculdade na qual sou docente. Este cartaz constitui, simultaneamente, um meio de publicidade para uma conhecida marca de bebidas não-alcoólicas e uma divulgação de oferta de trabalho remunerado para estudantes. A análise deste anúncio revela vários aspetos que merecem ser objeto de reflexão quando se procura investigar a aprendizagem profissional enquanto processo educativo, considerando as dimensões formal, não-formal e informal desse processo.

O perfil tradicional do estudante de ensino superior corresponde ao de um indivíduo jovem que não exerce atividade profissional e que só após a obtenção do grau académico pretende ingressar no mercado de trabalho. Todavia, este perfil tem estado em alteração nas últimas décadas, o que pode ser associado ao crescimento e diversificação da população estudantil do ensino superior. Por um lado, verifica-se que o reingresso de estudantes adultos depois de anos de experiência profissional é uma tendência cada vez mais significativa. Por outro lado, constata-se que é cada vez mais frequente que os jovens trabalhem enquanto estudam no ensino superior.

De facto, a nível europeu os resultados do projeto Hegesco revelam que quase metade dos graduados inquiridos afirmam que a experiência profissional fez parte da sua trajetória enquanto frequentavam o ensino superior. Constata-se que 43,2% dos estudantes inquiridos nos vários países conseguiram experiências profissionais relacionadas com os seus estudos durante o seu percurso académico (sendo o valor inferior – 27,1% - em Portugal); e que 49,5% obtiveram experiências profissionais não relacionadas com os seus estudos (o valor para Portugal é também inferior – 30,1%).

Julgamos que é ao público mais jovem que se dirigem as frases do anúncio da RB acima reproduzidas. O conteúdo das mesmas veicula a ideia de que é possível (e desejável!) conjugar o estatuto de aluno na universidade com o de trabalhador no cargo de "student brand manager", ou seja, "estudante gerente de marca" numa empresa. As razões para o fazer, de acordo com o anúncio, apontam para a remuneração e sobretudo para a valorização de se "aprender a trabalhar", pois esta última é apresentada como a "única coisa" que não se aprende na universidade, mas que se adivinha que possa vir a ser uma mais-valia para a inserção profissional após a conclusão dos estudos académicos. De facto, há pesquisas que indiciam que os estudantes de ensino superior procuram "enriquecer" o seu currículo com experiências várias, no pressuposto de que o diploma por si só não garante o acesso ao emprego (Alves, 2010a).

Para além do ensino superior e do meio profissional, os resultados da inquirição a graduados no projeto Hegesco evidenciam práticas que podem ser também relevantes do ponto de vista da aprendizagem profissional em contextos não formais e informais. Por exemplo, durante a frequência do ensino superior uma parte dos graduados declara ter



trabalhado voluntariamente em organizações de estudantes ou noutras (21,7% na média europeia e 23% em Portugal). Após a graduação, uma maioria indica que nos 12 meses precedentes à inquirição havia frequentado um ou mais cursos/ações de formação relacionados com o trabalho que desenvolve (62,9% na média europeia e 60,2% em Portugal); sendo que as oportunidades "informais" de aprender novas coisas no trabalho são uma realidade também para uma maioria de graduados (63,3% na média europeia e 56,7% em Portugal).

Em síntese, constata-se que "trabalho" e "estudo" são cada vez mais concomitantes nas trajetórias dos estudantes e dos graduados de ensino superior, pelo que são contextos de aprendizagem profissional que coexistem e que ilustram a intersecção de dinâmicas formais, não-formais e informais. Assim, é importante estudar estas intersecções, designadamente para analisar e compreender, também, como e o quê aprendem os graduados em fase de inserção profissional.

Aprendizagem profissional de graduados : o quê e como se aprende?

> Aprende a única coisa que não te ensinam na universidade: a trabalhar.
> A prática é um professor excecional. Mas não dá aulas na universidade. (...) O cargo é muito atrativo: o *student brand manager* da RB analisará tendências, aprenderá a envolver-se em projetos de marketing e a pôr ideias em prática.

Retomando a análise do anúncio da RB, saliente-se a ideia subjacente de que existe uma clara distinção entre o que se aprende na "prática" - a "trabalhar" - e na universidade - "todas as outras coisas". Noutros termos, a mensagem veiculada é a de que os contextos universitário e profissional são ambos promotores de aprendizagens, mas estas têm naturezas distintas e não sobrepostas.

De facto, ainda analisando o anúncio da RB, observa-se que as aprendizagens inerentes ao trabalho remunerado oferecido decorrem da elaboração de análises de tendências, do envolvimento em projetos e da operacionalização de ideias. Ou seja, está em causa "praticar", desenvolver capacidades de operacionalização e, consequentemente, de interação e comunicação com outros.

De algum modo, estes elementos ecoam aquilo que é valorizado por empregadores, diplomados e responsáveis de instituições de ensino superior auscultados no quadro do projeto Hegesco. De facto, os resultados apontam para um claro consenso entre estes três grupos relativamente à ideia de que a inserção profissional de graduados requer um conjunto de "competências gerais", de entre as quais se destacam aspetos como "trabalho em grupo", "tomada de decisão" e "gestão eficiente do tempo". Noutros termos, para além do domínio de um conjunto de conhecimentos teóricos, técnicas e métodos específicos que se pressupõe que são garantidos pela frequência e conclusão do ensino superior, salienta-se que o desenvolvimento de "competências gerais" é uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem profissional. Conclusões semelhantes são retiradas em estudos realizados em Portugal que auscultaram empregadores de graduados (Alves, 2010a).

Também os resultados do projeto Hegesco, indicam que é consensual entre empregadores, graduados e responsáveis de ensino superior que o desenvolvimento daquele tipo de "competências gerais" não pode assentar exclusivamente em métodos de ensino "tradicionais" que ainda são predominantes. Entre estes últimos incluem-se os métodos que estabelecem o professor como a única fonte da informação a transmitir ao aluno, tendo essa



informação uma natureza teórica que é veiculada através de palestras e exposições orais e escritas.

Em alternativa, conclui-se que o desenvolvimento das "competências gerais" exige outros métodos mais orientados pela prática, ou seja, que incluam designadamente trabalhos de grupo, participações em projetos de pesquisa, estágios e períodos de experiência profissional. Acresce, ainda, que uma abordagem do ensino-aprendizagem mais centrada no aluno, uma relação mais próxima entre professores e estudantes, bem como uma maior flexibilidade das instituições de ensino superior, são também considerados aspetos cruciais. Na verdade, pesquisas em diferentes países têm vindo a evidenciar que os modelos de ensino-aprendizagem têm efeitos no desempenho dos graduados em fase de inserção profissional (Alves, 2010a)

Em síntese, os resultados de pesquisa considerados permitem supor que existe uma lógica de complementaridade entre as aprendizagens em contextos formais, não-formais e informais. Complementaridade, porque o tipo de conhecimento e competências construídas no ensino superior e através de experiências profissionais são distintas, assim como, muito provavelmente, serão ainda de outros tipos as aprendizagens desenvolvidas em cursos e ações de formação ou noutras vivências pessoais e sociais (como por exemplo cursos e ações de formação vários ou o voluntariado).

Neste sentido, a aprendizagem profissional envolve a intersecção entre dimensões formais, não-formais e informais, configurando-se, numa perspectiva integradora e holística, como um processo educativo. A compreensão mais aprofundada destas intersecções exige o desenvolvimento de abordagens de pesquisa mais centradas, quer na caracterização de cada contexto (mais ou menos formal) de aprendizagem, quer no estudo da intersecção entre estes, nomeadamente permitindo identificar o tipo de conhecimentos e competências que se constroem numa lógica de aprendizagem profissional.

Nota conclusiva

As dimensões não-formal e informal em educação estão longe de constituir uma novidade, mas ainda assim têm ocupado um lugar periférico na pesquisa, política e prática educativas. A sua delimitação conceptual pode fazer-se com base nas características de estruturação, organização e intencionalidade dos diferentes contextos. Nesta comunicação, argumenta-se que na contemporaneidade será sobretudo relevante analisar as três dimensões em educação de forma integrada, explorando as suas características específicas e as suas intersecções e dando conta da multidimensionalidade e complexidade de cada processo educativo.

Focando-nos especificamente no caso da aprendizagem profissional de graduados, a reflexão produzida nesta comunicação permite fundamentar a relevância de estratégias analíticas que considerem diversos contextos de aprendizagem (com destaque para o académico e profissional), assumindo-se o pressuposto de que estes se interseccionam permitindo a construção de diferentes tipos de conhecimentos e competências importantes para a inserção profissional dos graduados. Ainda que a nossa análise se circunscreva ao caso dos graduados do ensino superior, colocamos a hipótese de que esta estratégia analítica seja também relevante para o estudo da aprendizagem profissional de grupos com outros níveis de escolaridade.

Com efeito, no campo da sociologia reconhece-se que a abordagem da educação surge no contexto da implantação e desenvolvimento dos sistemas educativos e,



consequentemente, estreitamente vinculada às problemáticas escolares. Contudo, importa ir além de uma perspectiva "escolocêntrica", alargando a abordagem da educação às articulações, e eventualmente contradições, entre dinâmicas escolares e não-escolares. Não se trata de construir uma nova fragmentação ou especialização disciplinar centrada nas formas de educação não escolares, mas sim de enfrentar o desafio de "contribuir para abrir e alargar as fronteiras da sociologia da educação para além dos limites a que esta disciplina tem sido muitas vezes enclausurada" (Afonso, 2005, p. 169).

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do "estado da arte". In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 149-187). São Paulo: Cortez.

Alves, Mariana Gaio (2010a). A inserção profissional de graduados em Portugal: Notas sobre um campo de investigação em construção. In Ana Paula Marques & Mariana Gaio Alves (Orgs.), *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 31-50). Braga: Húmus.

Alves, Mariana Gaio (2010b). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, *23*(1), 7-28.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima, José Alberto Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário, *A educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Rogers, Alan (2004). Looking again at non-formal and informal education. Towards a new paradigm. In George Williams College (Ed.), *INFED The informal education homepage and encyclopedia of informal education* (s/p). London. Disponível em http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Trilla, Bernet J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

O educado social, identidade e reptos na aprendizagem da profissão

Esperança Jales Ribeiro
Instituto Politécnico de Viseu
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

A profissão de educador social é relativamente recente, no nosso país (se atendermos à exigência de habilitação superior), assim como o é a preparação para a profissão que se iniciou, no final da década de setenta, com cursos de nível técnico–profissional. A oferta de formação no ensino superior deu-se a partir de meados dos anos noventa e tem contribuído para a habilitação de técnicos que têm fortalecido a necessidade desta metodologia de intervenção, no âmbito das ciências sociais e da educação. Abordaremos o campo de trabalho do técnico superior de educador social assente na problematização dos conceitos de educação formal, não formal e informal. Como se sabe, o processo educativo abarca uma multiplicidade de espaços, elegendo uma diversidade de actores, convidando-os a participarem e co-responsabilizando-os, num processo que não se confina à família ou à escola, mas que se estende a outros grupos sociais, enquanto espaços públicos de educação, assim como a diferentes profissionais. É o caso do educador social que trabalha com o indivíduo, as famílias e as comunidades, agindo na inclusão e nas inadaptações sociais, no favorecimento das autonomias e no bem-estar. Reflectiremos sobre a identidade deste profissional e os reptos que se colocam na aprendizagem da profissão, no âmbito do ensino superior politécnico, tendo em conta a convergência de um espaço europeu de educação, a partir de cinco desafios: *i)* formação em contexto e modelos supervisivos, *ii)* parcerias na aprendizagem da profissão, *iii)* currículo numa lógica de competências; *iv)* investigação e *v)* gestão da afirmação da identidade profissional.

Palavras-chave: educador social, identidade, formação superior

As mudanças significativas a que assistimos desde o final do século xx nos planos político, tecnológico, cultural, social e económico, promoveram transformações que se reflectiram em novas actividades laborais, menos previsíveis há alguns anos atrás. A emergência de novos perfis profissionais, aparentemente similares, ao nível da formação no ensino superior, na área do trabalho social, de que são exemplo os educadores sociais, os animadores socioculturais e os licenciados em ciências da educação, veio a constituir uma mais-valia neste território interventivo (que por tradição tem pertencido aos assistentes sociais), a que se associaram um conjunto de perplexidades patentes nas dificuldades de enquadramento profissional, nas fronteiras do exercício da profissão ou mesmo nas competências específicas a valorizar nos respectivos perfis de formação. É por isso essencial um maior e mais aprofundado nível de clarificação, nos referidos domínios (emprego, trabalho realizado e formação) uma vez que estes são pilares que, na sua intersecção, sustentam a identidade profissional (Dubar, 1995) destes técnicos superiores, contribuindo para a sua individualidade e afirmação.

De acordo com Gómez (2008) podemos pensar em processos facilitadores da afirmação social e gradual de uma profissão. Aí se incluem; procedimentos de formação, as associações profissionais, o reconhecimento público sustentado, por via legal no controlo, acesso e exercício da profissão e a existência de um código ético. Importa neste contexto

abordarmos o domínio da formação de nível superior dos educadores sociais o que exige consenso quanto ao perfil subjacente. A educação social pode ser considerada como fazendo parte de um amplo quadro de intervenção social nas suas diversas dimensões e contextos não-formais com vista a capacitar "os indivíduos a tornarem-se cidadãos do mundo, no mundo" (Gohn, 2006, p.3) por contraponto à educação dita formal, circunscrita a sistemas normalizados de actuação e à educação informal, intimamente relacionada com os processos de socialização na família e interacções de proximidade (pares, vizinhos) carregados de valores próprios.

O técnico superior de educação social, com habilitação de nível superior, no nosso país, é um profissional recente, uma vez que a formação neste domínio teve início em meados dos anos noventa, pese embora a designação ser mais antiga quando aplicada a profissionais com formação técnico-profissional, a trabalhar em instituições de cariz social. Este é, por definição, um agente de mudança que usa estratégias de teor socioeducativo para favorecer a(s) autonomia(s) dos sujeitos e o seu bem-estar social contribuindo para a melhoria das condições de vida e para a edificação de uma sociedade inclusiva.

Cursos de educação social com esta abrangência existem a nível internacional nomeadamente no Canadá, França e em Espanha (Morgado, 2004). No libro blanco del título en pedagogia y en educación social (2005), é viável encontrar os âmbitos e perfis distintivos da educação social numa convergência com a realidade portuguesa.

Quadro 1. Âmbitos e perfis da qualificação em educação social (espanha)

Âmbitos	Perfis
Educação familiar e desenvolvimento comunitário	Educador de família Agente socioeducativo de desenvolvimento comunitário
Educação e mediação para a integração social	Educador de família Planificador e avaliador de processos de integração social
Educação do ócio, animação e gestão sociocultural	Educador em tempo livre e ócio Animador sociocultural Gestor de programas e recursos socioculturais
Intervenção socioeducativa na infância e juventude	Educador em instituições de atenção e inserção social Mediador em processos de acolhimento e adopção

Fonte: Maria Gama (2011, p.15, cit. ANECA, 2005)

Por sua vez, no âmbito da classificação nacional das profissões (2010) do instituto de emprego e formação profissional é atribuído ao educador social desempenhar funções (re)educativas, de orientação, animação, gestão, cooperando, na sua qualidade de mediador, na articulação entre as equipas sociais, as famílias e as outras instituições ao serviço da comunidade, na construção de projectos de vida e no desenvolvimento local e comunitário.

Subjaz a estas funções o facto de se orientarem para populações plurais onde se incluem crianças, jovens, idosos, famílias e comunidades no sentido da promoção do bem-estar e qualidade de vida dos sujeitos em geral, ou em particular, dos que têm vivências de risco, inadaptações, ou se encontram em situações de fragilidade social. Da mesma forma, as actividades implementadas, no âmbito da referida intervenção, podem abarcar a formação e o apoio socioeducativo, a concepção e implementação de projectos, a difusão sociocultural, o domínio ocupacional, o desenvolvimento psicossocial e a intervenção comunitária. Estes pressupostos remetem para uma complexidade acrescida do ponto de vista dos reptos que se colocam à formação de nível superior destes profissionais. Abordaremos alguns deles, a saber: formação em contexto e modelos supervisivos; parcerias na aprendizagem da profissão;

currículo numa lógica de competências; investigação; gestão da afirmação da identidade profissional.

1.Formação em contexto e modelos supervisivos

No respeitante às dinâmicas de formação é importante salvaguardar que a aprendizagem da profissão ocorra nos contextos, da práxis socioeducativa, valorizando-se a sua dimensão crítica e reflexiva, o mesmo é dizer que devem ser favorecidas competências autonomizantes, no diálogo com os referenciais teóricos, a observação e a experimentação. Tal desiderato exige o recurso a modelos orientadores da supervisão, que fujam à lógica de aplicação de saberes (lógica de qualificação), valorizando uma dimensão dialógica da aprendizagem (lógica de competências) e um permanente sentido de mobilização de recursos (saberes, capacidades, atitudes ou valores) tendo em conta a diversidade de contextos e exigências por estes suscitadas, bem como o incentivo à autoformação ao longo da vida. Trata-se de compreender que "os educadores sociais não têm soluções para a pluralidade de problemas que encontram. Todavia, apoiados num saber profissional próprio" (Baptista, 2000, p.1) medeiam a ajuda no sentido de contribuírem para transformar as condições de vida daqueles a quem se destinam. Torna-se pois importante corporizar as interacções sustentadas entre os supervisores, cooperantes e alunos de modo a preservar a dimensão humana e relacional desta profissão.

2.Parcerias na aprendizagem da profissão

As instituições e diferentes entidades que funcionam como locais de estágio constituem um desafio importantíssimo para a aprendizagem da profissão no sentido de responderem às exigências do perfil profissional, já evidenciado, como abrangente, importando proporcionar aos formandos o acesso a contextos diversificados da actividade laboral, através do estabelecimento de parcerias protocoladas para esse efeito, onde se encontrem claramente definidos os direitos e deveres de ambas as partes relativamente aos processos de formação. Torna-se ainda crucial a possibilidade de interagirem numa perspectiva dialógica com profissionais envolvidos em projectos e/ou dinâmicas (aulas abertas, visitas) no sentido do alcance teórico e prático da formação para a intervenção socioeducativa. Nesta sequência é extremamente enriquecedora a participação dos formandos em programas de mobilidade europeia (Erasmus), na convergência de um espaço europeu de formação superior, abrindo a formação à internacionalização.

3.Currículo numa lógica de competências

No sentido de mobilizar uma *inteligência situacional* perspectivando o ensino superior como organização centrada na aprendizagem correspondendo ao espírito da Declaração de Bolonha (1999) que evidencia a importância de competências como: a capacidade de análise e síntese, de aprender, resolver problemas, usar conhecimentos na prática, adaptar-se a novas situações, preocupar-se com a qualidade, trabalhar autonomamente, trabalhar em equipa, organizar e planificar, pede-se ao ensino superior, que numa lógica de valorização de competências, em função de um perfil profissional, prepare



para a cidadania activa, fomente o desenvolvimento pessoal promova e desenvolva uma base de conhecimento avançada e alargada (Goméz, 2006).

Contudo, como nos lembra Nóvoa (2005, p. 14), recordando Reinhart Koselleck, "não é por avançar os relógios que o futuro chega mais cedo". A mudança de paradigma de ensino de um modelo transmissivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo assente no desenvolvimento de competências traduz-se em reformas de grande amplitude e complexidade e em novas dinâmicas institucionais. A adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior passa, então, por uma abordagem orientada para o estudante-aprendente não podendo "de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal" (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, p.2242 – Diário da República I série- A). No ensino superior, como na sociedade em geral, trata-se de aceitar perder o passado nos termos em que o entende Nóvoa (2005, p.13) "não é esquecer, negar ou omitir, é conhecer, estudar, investigar, compreender. É sobretudo imaginar outros destinos".

4. Investigação

A formação deve, para além de ampliar conhecimentos, estar capaz de expandir a motivação para parcerias e partilhas, promover a investigação e a participação em projectos interinstitucionais de cariz nacional e internacional. É fundamental a rentabilização das horas de trabalho autónomo, constantes nos actuais planos de estudo por Bolonha, no sentido da garantia de processos que promovam competências na investigação. A promoção da partilha, com outras instituições similares, em actividades de divulgação do trabalho desenvolvido (encontros técnico-científicos, congressos etc.) torna-se essencial ao cumprimento deste repto. Da mesma forma assume importância a participação em projectos que reúnam professores, alunos e cooperantes orientados para a resposta às necessidades da práxis socioeducativa.

5. Gestão da afirmação da identidade profissional

Finalmente, é importante que o formando tenha presente o seu enquadramento profissional (e respectivo conteúdo funcional), bem como as competências exigíveis ao mundo do trabalho, consciente de que estas estão em construção. É fundamental que não incorra em ambiguidades que dificultem a compreensão do seu estatuto estando capaz de contribuir para a construção e sustentabilidade de sinais identitários, distinguindo-se dos demais profissionais da área do trabalho social (assistentes sociais, animadores socioculturais). É por isso necessário contribuir, desde logo, nos processos formativos, para um suporte teórico-conceptual que do ponto de vista curricular contribua para uma clara definição da identidade profissional, que gere percepções inequívocas nos contextos e nas equipas que integra.

Conclusão

A presente época é marcada por mudanças vertiginosas e perda de referenciais valorativos, onde os significados parecem demasiado provisórios, precários e inseguros. Tal situação provoca muitas vezes a sensação de fim mas também de novos começos. A emergência da necessidade de formação superior para profissões que afirmam a sua



identidade na área do trabalho social, cria novos desafios, redefine o problema da convivialidade no âmbito das práticas laborais afins, suscitando inúmeros efeitos de sentido e determinando reptos aos quais o ensino superior, na sua missão de formação, tem a obrigação de responder. Nesta comunicação situámos a problemática e identificámos alguns desses reptos no referente à formação do educador social.

Referências bibliográficas

ANECA (2005). *Libro Blanco título de grado en pedagogía y en educación social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación (ANECA).

Baptista, Isabel (2000). Educador social. Especialistas de mãos vazias. *Página da Educação*, n.º 94. Disponível em www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid../Página_8139.pdf

Cardoso, Ana (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação social. *Cadernos de Estudo,* 7-15.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República nº 60/2006 - I Série-A.* Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Dubar, Claude (1995). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.

Gama, Maria (2011). *A construção da identidade profissional dos animadores socioculturais*. Disponível em http:/ quadernsanimacio.net

Gohn, Maria Gloria (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, ano 1, (s/p). Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext

Gómez, José (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeu. *Educación* XXI, *11*, 103-131.

Gómez, José (2008). Formação e profissionalização em educação social e animação cultural no processo de convergência europeia da educação superior. In *Conferência no âmbito das comemorações do XXIII aniversário da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu* (s/p). Viseu: documento não editado.

IEFP (2010). *Classificação nacional das profissões*. Disponível em http:// www.iefp.pt/formacao/CNP/.

Morgado, Luísa (Coord.) (2004). *Implementação do processo de bolonha a nível nacional. Grupos por área de conhecimento. Psicologia e Ciências da Educação*. Disponível em http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/fup.pdf .

Nóvoa, António (2005). *Histórias da educação*. Lisboa: Asa.

A formação em contexto de trabalho: Qual é a realidade atual para os enfermeiros?

Ana Macedo
Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem
amacedo@ese.uminho.pt

Rafaela Rosário
Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem
rrosario@ese.uminho.pt

À luz de um modelo de desenvolvimento profissional são hoje formalizados os processos formativos dos enfermeiros em contexto de trabalho. A lei nº 111/2009 de 16 de Setembro que procede à primeira alteração ao estatuto da Ordem dos Enfermeiros (OE) defende um novo Sistema de certificação de competências que contempla um período de Exercício Profissional Tutelado (EPT) para atribuição do título de Enfermeiro e a ponderação dos processos de certificação de competências numa área clínica de especialização para atribuição de título de especialista, que o Conselho de Enfermagem entende dever acontecer igualmente num período de prática tutelada, a que denominou de Desenvolvimento Profissional Tutelado (DPT). O modelo apoia-se na supervisão clinica por ser vista "(…) como um processo formal de acompanhamento da prática profissional, que visa promover a tomada de decisão autónoma, valorizando a proteção da pessoa e a segurança dos cuidados, através de processos de reflexão e análise da prática clínica" (Cadernos Temáticos da OE, 2010: 5). Os dois períodos distintos de desenvolvimento profissional estão dependentes das condições requeridas no referencial da idoneidade formativa da prática clínica, que resultam da conjugação entre a qualidade pretendida e da necessidade da capacidade formativa para a implementação do Sistema de Certificação de competências. A presente comunicação centra-se num estudo exploratório sobre representações/opiniões de enfermeiros, onde é privilegiado o inquérito por entrevista como técnica de recolha de informação. Este trabalho considerou como objetivo primordial a compreensão das representações/opiniões dos enfermeiros sobre a formação em contexto de trabalho e a relação que estabelecem com a implementação do "Novo Modelo de Desenvolvimento Profissional". Assim, a recolha dos dados empíricos possibilitou-nos equacionar a atual realidade da formação em contexto de trabalho dos enfermeiros e a viabilidade de um sistema de idoneidade formativa se concretizar.

Palavras-chave: modelo de desenvolvimento profissional, enfermeiros, representações

Enquadramento legal do novo modelo de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional contínuo é uma meta inquestionável na sociedade atual. Este conceito engloba processos de reflexão, de interação com o meio envolvente e de colaboração, com vista a percursos formativos pertinentes e à permanente renovação pessoal e profissional (Conselho de Enfermagem, 2010).

O Modelo de Desenvolvimento Profissional (MDP) dos enfermeiros passa a fazer parte da prática discursiva sobre a política de formação de enfermeiros a partir da segunda metade da década de 2000. Numa abordagem à prática discursiva sobre a Formação de enfermeiros em Portugal, Silva, *et al*. (2011) identificam temáticas presentes nos discursos dos enfermeiros, entre os artigos selecionados de fontes diversas. O tema Modelo de Desenvolvimento Profissional situa-se em oito fontes analisadas pelos autores citados

(Rebelo, 2002; Ordem dos Enfermeiros, 2005; Espiney, 2005; Amaral, 2006; Azevedo, 2006; Araújo, 2008; Cunha, 2008; Azevedo, 2009).

Tendo como pilares um sistema de certificação de competências e um sistema de individualização das especialidades em enfermagem, o MDP "admite o reconhecimento e a validação de competências adquiridas ao longo do exercício da profissão e através de processos formativos (formais, não-formal e informais), que concorram para o perfil de competências do enfermeiro especialista" (Conselho de Enfermagem, 2010, p. 30). Significa que o enfermeiro tem a possibilidade "(…) de se candidatar, integrar o programa formativo de especialidade e desenvolvê-lo na sua totalidade, ou ver validadas competências desenvolvidas nos seus percursos formativos e de desenvolvimento profissional, consideradas para efeitos de integração de um percurso específico no âmbito desse programa formativo de Especialidade" (Conselho de Enfermagem, 2010, p. 30). Este sistema formativo preconizado pela Ordem dos Enfermeiros visa promover a autonomia dos percursos de profissionalização, entendidos como percursos de formação face aos académicos, podendo ser complementares entre si.

Encontramos nos cadernos temáticos em apreço vários enunciados em que a certificação de competências é pensada para além do percurso académico, pois "os percursos de formação são múltiplos e o MDP pretende ser inclusivo a esse nível" (Conselho de Enfermagem, 2010, p. 29). Trata-se da formação no seu todo, nos diferentes níveis de formalização, assumindo maior destaque na ordem do discurso da formação de enfermeiros revestida e enriquecida semanticamente: foco na prática, exercício profissional tutelado, supervisão clínica, desenvolvimento e certificação de competências, individualização das especialidades, etc.

Os estatutos da Ordem dos Enfermeiro preveem a "definição pelo Conselho de Enfermagem de critérios para a determinação da idoneidade e capacidade formativa dos estabelecimentos e serviços de saúde, no âmbito do exercício profissional de enfermagem" (Lei nº 111/2009, artigo 30º, alínea j) A idoneidade formativa compreende a Supervisão Clínica em Prática Tutelada em Enfermagem (PTE), quer tratando-se do Exercício Profissional Tutelado (para atribuição do título de enfermeiro), quer do Desenvolvimento Profissional Tutelado (para atribuição do título de enfermeiro especialista). É fixado um número máximo de supervisionados, que podem frequentar períodos formativos em PTE, num determinado contexto de prática clínica, tendo por base características do próprio contexto ou dos supervisores clínicos devidamente certificados pela Ordem dos Enfermeiros (Regulamento nº 167/2011).

O referencial de avaliação dos contextos de prática clínica, previsto pelo Regulamento nº 167/2011, assenta no enunciado descritivo "organização dos Cuidados de Enfermagem" dos Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem. Os descritores parecem valorizar a partilha de saberes, experiências e objetivos, fundamental no atual contexto da educação e formação contínua em Enfermagem. Nesta perspetiva, a enfermagem é considerada uma profissão onde a experiência prática na área clínica desempenha um papel relevante no desenvolvimento social e identitário da profissão. Em consonância, Kolb (1984) esclarece que a aprendizagem baseada na experiência é entendida como "um processo, no decurso do qual um saber é criado graças à transformação pela experiência" (p. 38). Contudo, a realidade tem-nos vindo a demonstrar que este conjunto de intenções e de pressupostos (que alinham um quadro político normativo) ainda não se materializou no âmbito da administração e gestão das organizações de saúde, por outro lado, convém não esquecer que este é o quadro global de reflexão que tem estado presente desde a saída da lei e que tem alinhado as agendas do discurso político da Ordem dos Enfermeiros.



São muitas as razões que constituem motivos pelos quais optamos por investigar esta temática. Por um lado, a possibilidade de compreender o alcance do Modelo de Desenvolvimento Profissional, concretamente se é possível reconhecer, através dos discursos dos enfermeiros, a sua importância de modo a estimular a (des/re)construção das práticas e o desenvolvimento profissional contínuo (Conselho de Enfermagem, 2010). Para compreender o objeto de estudo em toda a sua complexidade, foi formulado um conjunto de questões, que norteou o processo investigativo:

Quais as representações de enfermeiros sobre o novo Modelo de Desenvolvimento Profissional?

Como é que os enfermeiros veem a possibilidade do novo modelo se concretizar?

Como é que os enfermeiros relacionam o Modelo de Desenvolvimento Profissional com o sistema de idoneidade formativa?

Trata-se de um estudo de natureza predominantemente qualitativa, estruturada segundo uma abordagem compreensiva baseada na análise das opiniões e sentidos atribuídos pelos atores tendo em conta as organizações onde trabalham. Passemos a enumerar as atividades desenvolvidas, caracterizadas por duas fases distintas, sendo a primeira referente ao dispositivo de colheita de dados e uma segunda referente à análise desses mesmos dados.

Procedimentos metodológicos

A opção pelo estudo da formação em contexto de trabalho hospitalar dos enfermeiros teve subjacente motivações de natureza pessoal, relevância organizacional e de atualidade temática.

Para a recolha, análise e interpretação de dados procurámos estabelecer relações de similaridade, em que se procedeu a uma comparação sistemática entre a informação codificada e a informação inserida num quadro legal atual, capaz de fornecer elementos essenciais para a compreensão da formação em contexto de trabalho do ponto de vista dos atores. Como já referimos, nesta pesquisa optámos pela entrevista como técnica de recolha de informação. Importa no entanto salientar, na linha daquilo que R. Bogdan e S. Biklen (1994, p. 149) afirmam, que raramente os diferentes tipos de dados se encontram isolados na pesquisa.

A entrevista baseou-se na utilização de um guião, permitindo aos entrevistados exprimir-se, seguindo o curso do seu pensamento. Selecionámos a entrevista semi-diretiva. Isto é, situámo-nos no entremeio, ao respondermos a duas imposições que podiam parecer opostas. Por um lado, procurámos que o próprio entrevistado estruturasse o seu pensamento em torno do objeto perspetivado, (atitude parcialmente "não diretiva"). Por outro lado, a definição do objeto do estudo eliminou do campo de interesses diversas considerações para as quais o entrevistado se poderiam naturalmente desviar, facilitando assim o aprofundamento de pontos que eles próprios não teriam explicitado. Desta forma, registou-se a postura parcialmente "diretiva" nas intervenções do entrevistador. De acordo com Albarello e colaboradores (1997) este tipo de entrevista pode também ser classificado num *continuum*: "(...) num dos polos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido". (p. 87)

Relativamente ao estatuto dos dados recolhidos há ainda a referir que a possibilidade de se obterem informações é grande, no entanto, elas têm os seus próprios limites: "O que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as



subentendem" (Albarello et al, 1997, p. 88). Por outras palavras, embora as entrevistas permitam uma aproximação às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de aspirações ou de perceções), só de forma imperfeita fornecem informações sobre as práticas.

No nosso estudo entrevistámos dez enfermeiros estudantes do Curso de Pós-graduação de Supervisão em Enfermagem que constituíram uma amostra de oportunidade. O que determinou a escolha da amostra foi também a sua adequação face aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma dimensão importante para a investigação fosse esquecida. Assim, "nesta ótica, os indivíduos não foram escolhidos em função da importância numérica da categoria que representavam, mas antes devido ao seu carácter exemplar" (Albarello, et al. 1997, p. 103). Também gostaríamos de realçar que se trata de um grupo informado acerca do Modelo de Desenvolvimento Profissional, tema abordado na Pós-graduação em Supervisão em Enfermagem.

As entrevistas tiveram lugar fora do local de trabalho e tiveram sempre em conta a aceitação e disponibilidade dos entrevistados, assim como a garantia de anonimato.

Todos os textos das entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo *lato sensu,* que permitiu uma compreensão e perceção genéricas do sentido dos discursos dos diversos atores.

O questionário foi orientado para o novo Modelo de Desenvolvimento Profissional, pedindo aos entrevistados que relacionassem o modelo e o sistema de idoneidade formativa. Por último como veem a possibilidade do mesmo se concretizar.

As opiniões dos enfermeiros

Os dados que se apresentam de seguida correspondem a uma seleção das respostas que nos foram transmitidas e que têm a ver fundamentalmente com a opinião dos enfermeiros sobre o impacto do MDP nos contextos da prática clínica.

Parece existir uma uniformidade das respostas quanto à importância do modelo, mas de difícil concretização. A partir das suas falas é possível sistematizar imagens do MDP (tabela 1).



Tabela 1: Imagens do Novo Modelo de Desenvolvimento Profissional

Imagens do Novo MDP	Excertos das entrevistas
Modelo ambicioso	"A forma como todo este modelo se encontra desenhado parece-me ambiciosa demais. O modelo tem com inúmeras condições prévias que dificultarão, pelo menos o seu início". (E1)
Modelo sistemático **Modelo de qualidade**	"Associado a ele surge o conceito de supervisão Clínica, um processo sistemático e contínuo que apoia e encoraja a melhoria da prática profissional". (E2) "(…) o modelo deve ser encarado como sinónimo de prática de cuidados de Enfermagem de qualidade, isto é, com ambientes favoráveis à prática de supervisão clínica, profissionais de enfermagem dotados de competência (…)" (E2) "(…) o modelo deve ser encarado como sinónimo de prática de cuidados de Enfermagem de qualidade, isto é, com ambientes favoráveis à prática de supervisão clínica, profissionais de enfermagem dotados de competência (…)" (E2)
Modelo vantajoso para a Profissão	"(…) o modelo tem muitas vantagens para a profissão" (E3) "O modelo parece extremamente importante no sentido de obter maior reconhecimento social da profissão (…)" (E7)
Modelo lógico	"Inicialmente pensava que não deveria existir o MDP, no entanto quanto mais conheço acerca dele mais lógico me parece". (E4)
Modelo regulador	"Continuo a pensar que o novo MDP surge sobretudo da necessidade de regular a saída para o mercado de trabalho dos novos enfermeiros como consequência da proliferação anárquica de escolas privadas de ensino de enfermagem". (E5)
Modelo ideal	"O modelo é sem dúvida um ideal, mas neste momento ainda há muito a fazer para o alcançar". (E6)
Modelo baseado na evidência	"(…) ele constitui um importante motor para a melhor prestação de cuidados em Enfermagem, para que esta seja, cada vez mais baseada na evidência.(E7)
Modelo Burocratizado	"(…) acho que o modelo está bastante burocratizado e mais especificamente na seleção do supervisor, pois considero que a Ordem em parceria com as escolas que estão a desenvolver as pós-graduações em supervisão deveria concretizar a tal formação específica e assim poupava-se dinheiro e tempo". (E9)

Da análise de conteúdo emergiram algumas imagens do Modelo de Desenvolvimento Profissional, como sejam o modelo ambicioso, sistemático/qualidade, vantajoso para a profissão, lógico, regulador do mercado de trabalho, ideal, baseado na evidência e burocratizado. As elocuções dos atores apontam que o MDP poderá "ter muitas vantagens para a profissão" (E3) além de ser potenciador da qualidade dos cuidados de Enfermagem, como aliás está previsto no Estatuto da Ordem dos Enfermeiros (Lei nº 111/2009).

Concretização do modelo

A década de 90 foi uma época de consciencialização e de sedimentação da profissão e da disciplina de Enfermagem, não só com a integração no Ensino Superior Politécnico, bem como pela resposta a outros desafios de aprofundamento e reorientação da prática profissional. Isto obriga a repensar não só o sistema formativo, como também o impacto na estrutura profissional (Espiney, 2005). De acordo com as organizações profissionais, o impacto na estrutura profissional consubstancia-se na possibilidade de certificar as competências adquiridas (Ordem dos Enfermeiros, 2007).

Apelando às prioridades de ação da Ordem dos Enfermeiros (Plano de Atividades e Orçamento para o Ano de 2011), estaria previsto, para além da continuação dos trabalhos tendo em vista a aprovação do Regime Jurídico Prática Tutelada de Enfermagem e a conclusão do quadro regulamentador decorrente da Lei nº111/2009, de 16 de Setembro, o



reconhecimento da Idoneidade Formativa dos Contextos da prática clínica e o trabalho a desenvolver pelos colégios de Especialidade, no sentido da construção de uma proposta de programa formativo subjacente à validação de competências para atribuição do título de enfermeiro especialista.

A urgência de uma concretização surge a partir do Regulamento nº167/2011 de 8 de Março de 2011, p. 11114, Diário da República nº47 – II Série:

> Para a determinação da idoneidade formativa dos contextos, opta -se pela construção de um referencial único que parte dos enunciados descritivos dos Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem, sendo o enunciado relativo à "organização dos cuidados de enfermagem" o eixo organizador das diferentes dimensões a considerar no processo de acreditação.

Curiosamente, da análise ao Plano de Atividades de 2012 é possível constatar que não se verificou uma efetiva continuidade de trabalho anteriormente regulamentado. Algumas razões podem dever-se à atual conjuntura económico-financeira concretizada através da contenção de despesas e otimização dos recursos, espelhados no Plano de Atividades de 2012.

> Ressalva-se o impacto orçamental decorrente da implementação do Modelo de Desenvolvimento Profissional, nomeadamente no que se refere à estrutura de idoneidades, e dos custos com comunicação (custos relativos à Infraestrutura de dados da OE, que numa primeira fase são assumidos pela Sede e posteriormente imputados às secções Regionais, na proporção dos seus membros (Plano de atividades da Secção Regional Centro 2012 - Ordem dos Enfermeiros).

No que respeita à concretização do modelo no "Plano de Ação", e pela voz dos entrevistados, este foi percecionado de forma díspar, sendo que a maioria considera que a sua implementação encontrará alguns obstáculos de índole social e económico-financeiro:

> Existem ainda muitos pormenores a decidir, que levarão o seu tempo até serem implementados. O fato de nos encontrarmos numa conjuntura económica difícil será outro entrave à implementação do mesmo (E1).
> No meu contexto atual de trabalho não é viável concretizar o Novo MDP (E2).

Outros obstáculos são evidenciados como o envolvimento dos enfermeiros e particularmente das chefias de enfermagem no projeto, como é revelado pelos enfermeiros,

> Há algumas adversidades para que o modelo seja devidamente implementado. Um dos principais fatores prende-se com o facto de tantos elementos da equipa como o próprio enfermeiro chefe não estarem muito despertos para este modelo. Outros fatores estão relacionados com o próprio MDP e aquilo que ele prevê, sendo que há muitas coisas que o serviço não contempla para cumprir o que o MDP preconiza na íntegra (E3).
> A concretização deste projeto no meu serviço dependerá da avaliação custo benefício realizada pela administração (E7).
> Estou um pouco na expectativa na medida em que a motivação, a forma muito rudimentar que estão organizados alguns serviços e a própria abertura das chefias, parece-me que a sua concretização vai ter um caminho "um tanto quanto" "tortuoso" (E9).



Um outro enfermeiro manifesta uma opinião mais cética como é revelado pelo seguinte entrevistado "Penso que ainda tem muitas arestas para serem limadas, colocá-lo em prática mostrará os seus pontos fracos" (E4).

Em contraponto aos enunciados anteriores, há falas encorajadoras para o processo de implementação do novo Modelo de Desenvolvimento Profissional:

> É perfeitamente praticável uma vez que tanto o agora EPT/DPT já era feito só com outra estrutura (E5).
> O novo MDP no meu local de trabalho teria alguma facilidade em se concretizar. A equipa de enfermagem é bastante nova, a enfermeira chefe é muita aberta às atualizações do próprio serviço e já está habituada a mudanças (E6).

Avaliação da idoneidade formativa dos contextos de prática clínica

O referencial de Avaliação da Idoneidade Formativa dos Contextos de Prática Clínica não deixa de considerar os aspetos imprescindíveis decorrentes do enquadramento conceptual – os Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem e a Organização dos Cuidados de Enfermagem (Apêndice II, Dimensões e Critérios do Referencial de Idoneidades Formativas dos Contextos de Prática Clínica, 2010, p. 56):

> 1. Quadro de referência para o exercício profissional de Enfermagem; 2. Sistema de melhoria contínua da qualidade do exercício profissional dos enfermeiros; 3. Sistemas de informação em Enfermagem, organizado em torno da sistematização do processo de tomada de decisão; 4. Satisfação profissional dos enfermeiros; 5. Dotações seguras em Enfermagem; 6. Política de formação contínua de enfermeiros; 7. Metodologias de organização de cuidados de Enfermagem.

A Organização dos Cuidados de Enfermagem, também prevista no Regulamento nº 167/2011, surge como eixo organizador das diferentes dimensões, no entanto alguns dos entrevistados enunciam algumas interrogações relacionadas com a organização dos mesmos. Embora a qualidade dos cuidados prestados e as condições de trabalho dos Enfermeiros sejam consideradas importantes, nem sempre são valorizadas:

> É natural que previamente à distribuição dos licenciados de Enfermagem se exijam determinadas premissas. Se estas forem utilizadas com o objetivo de melhorar a qualidade dos cuidados prestados e as condições de trabalho dos Enfermeiros será extremamente importante (E1).
> No meu serviço não existe nada feito neste sentido, mas parece-me que é algo fundamental (E3).

Entre a articulação do Modelo com a realidade do contexto selecionamos alguns excertos que enunciam as desconformidades da sua aplicabilidade no terreno:

> Vai ter que se abreviar algumas desconformidades existentes nas várias unidades sob a pena de se tornar um "nado morto". No nosso serviço não existe sequer esboço em termos de idoneidade formativa (E5).
> A chefia e a equipa não têm mostrado particular interesse pela avaliação da idoneidade formativa, mas também não têm constituído um entrave para a implementação de um sistema de idoneidade (E7).



> Relativamente ao sistema de idoneidade formativa parece-me que será a parte mais difícil do modelo. Eu conheço a realidade hospitalar e a dos cuidados de saúde primários, (..) penso que estes últimos funcionam com muito poucos protocolos. Ao nível hospitalar este caminho estará em alguns casos mais facilitado (E9).

Das sete dimensões do referencial de avaliação dos contextos de prática clínica (Regulamento nº 167/2011), algumas são consideradas de difícil operacionalização e interpretação, como é revelado pelo seguinte entrevistado:

> O meu serviço já vai obedecendo a alguns critérios, no entanto existem alguns itens que tenho algumas dúvidas, como por exemplo no meu serviço existe um projeto de investigação, mas é multiprofissional, neste caso não sei se será válido? (E4).

Outras vozes são reveladoras da necessidade de uma intervenção ativa (nem sempre fácil) e de uma organização dos cuidados de enfermagem tendo por base os Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem, nomeadamente o eixo organizador dos cuidados de enfermagem como refere um dos enfermeiros:

> O novo modelo precisa do sistema de idoneidade formativa, doutra forma não ficaria completo. Colocar tudo isto em prática não vai ser fácil. Ainda há muito a fazer. No meu serviço já existem protocolos, guias de integração; normas … (E6).

Globalmente, e fica a nossa perceção como investigadoras, parece-nos existir uma preocupação pela melhoria dos contextos da prática de cuidados de Enfermagem, no entanto podemos constatar a partir de documentos oficiais e oficiosos e das falas dos entrevistados que o plano da ação se torna difícil de concretizar face a uma governação política que o torna inviável.

Este estudo apresenta algumas limitações que importam destacar. Apontamos desde logo o facto de termos analisado apenas as vozes de estudantes do Curso de Pós-graduação de Supervisão em Enfermagem, podendo não ser ilustrativas de outras vozes de enfermeiros com outros níveis de formação. No entanto é considerado que o termos assegurado o conhecimento sobre o novo Modelo de Desenvolvimento Profissional e da Avaliação da Idoneidade Formativa dos Contextos de Prática Clínica permitiu opiniões e representações fundamentadas e contextualizadas.

Em contraponto, existem potencialidades que devem ser referidas, nomeadamente o ter-se efetuado a entrevista fora do local de trabalho, permitindo a expressão refletida e assumida das opiniões e representações da temática em causa.

Considerações finais

Este estudo permitiu compreender as representações/opiniões dos enfermeiros sobre a formação em contexto de trabalho e a relação que estabelecem com a implementação do "Novo Modelo de Desenvolvimento Profissional". A partir de uma discussão complexa, deixamos transparecer dúvidas sobre a evolução e implementação do novo MDP e da avaliação da Idoneidade Formativa dos Contextos de prática clínica. Emergiram as imagens de que este modelo é ambicioso, sistemático/qualidade, vantajoso para a Profissão, lógico, regulador do mercado de trabalho, ideal, baseado na evidência e burocratizado. Há enunciados encorajadores e reveladores da exequibilidade do desenvolvimento do modelo.



Simultaneamente, o contexto social e económico é revelador de obstáculos à implementação do modelo, bem como o envolvimento dos enfermeiros, em particular das chefias. O caminho conducente à avaliação da idoneidade formativa dos contextos de prática clínica é revelador de algumas indefinições, desde a interpretação do referencial de avaliação, até à desvalorização pela equipa de enfermagem da necessidade de implementação do MDP, passando pelo obstáculo de cumprir tudo o que é proposto.

A concretização do Novo Modelo passará certamente por um maior envolvimento acompanhado de reflexão pelos processos em curso, que possibilite uma leitura crítica do mundo, a construção das condições necessárias a uma intervenção transformadora das realidades circundantes.

Neste contexto urge ouvir os gestores e os enfermeiros, conhecer as suas motivações e expectativas, refletir com os próprios sobre as ações que podem contribuir para a Avaliação da Idoneidade Formativa dos Contextos de Prática Clínica. Este diálogo poderá, além disso, favorecer um reconhecimento não só social, como pedagógico, político e cívico do Modelo que reforçará o próprio campo, favorecendo a sua implementação ao alcance de todos.

Referências Bibliográficas

Albarello, Luc; Digneffe, Francoise; Hiernaux, Jean-Pierre; Maroy, Christian; Ruquoy, Danielle & Saint-Georges, Pierre (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Conselho de Enfermagem (2010). *Modelo de desenvolvimento profissional: Fundamentos, processos e instrumentos para a operacionalização do sistema de certificação de competências*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

Espiney, Luísa (2005). Processo de Bolonha, Ministério da Ciência Inovação e ensino superior. *SOS, 3*(75), 9.

Kolb, David (1984). *Experiential learning-experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Lei nº 111/09 de 16 de Setembro. *Diário da República nº180/09 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Ordem dos Enfermeiros (2007). *Enfermagem portuguesa implicações na adequação ao processo de Bolonha no atual quadro regulamentar*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

Ordem dos Enfermeiros (2011). Plano de atividades e orçamento para o ano 2011 aprovado em Reunião em Conselho Diretivo em 9 de fevereiro.

Ordem dos Enfermeiros (2012). Plano de atividades e orçamento ano 2012 aprovado em Reunião em Conselho Diretivo Regional do Centro em 7 de março de 2012.

Regulamento nº167/2011 de *8 de Março de 2011*. *Diário da República nº47 – II Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Silva, Pedro; Magalhães, António & Nunes, Lucília (2011, Março). A prática discursiva sobre a formação de enfermeiros em Portugal. *Referência, III*(3), 131-140.



A supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social: Uma reflexão necessária

Gerson Heidrich Silva
Universidade de Santo Amaro / Universidade de São Paulo
psicopiq@usp.br

Teresa Cristina Rego
Universidade de São Paulo
teresare@usp.br

Em nossa pesquisa atual[1], com respaldo teórico da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e discussões sobre supervisão a partir de Isabel Alarcão, Adalberto D. de Carvalho e Mercè Romans, por exemplo, estudamos o sentido da supervisão para educadores sociais, de nível universitário, da cidade de São Paulo/Brasil. Esses sujeitos disponibilizaram o material para análise através de entrevista e o relato de duas experiências de atendimentos, sendo um submetido à supervisão e o outro não. Inserido nos campos da Psicologia e da Educação, esse estudo apresenta uma reflexão sobre a supervisão como parte fundamental do processo de formação continuada do educador social, um sujeito que desenvolve o trabalho socioeducativo junto à população em situação de risco e de exclusão social. E concebe a supervisão como um processo de mediação entre o supervisor e o educador social, voltado para a formação teórico-metodológica e humana desse educador, propiciando-lhe um espaço de escuta e atenção aos seus relatos e às manifestações emocionais oriundas do seu trabalho e podendo levá-lo a uma reflexão sobre a sua prática profissional. Esse processo parece-nos que se justifica como fundamental porque, ao compor o campo da educação considerada não-formal, segundo Maria da G. Gohn, o educador social vê-se diante de diversas situações de precarização e falta de acesso dos assistidos aos serviços básicos de saúde, educação etc. Nessa realidade, nossa pesquisa tem constatado que suas ações estão muito próximas do senso comum, denunciando a falta de preparo teórico e metodológico. Além disso, deparamo-nos com pedidos por um espaço de atenção e acolhimento para si, porque esse educador não está imune às condições insalubres da precarização. Nossa análise tem apontado que esses educadores consideram a supervisão como parte importante e necessária para sua formação, inclusive pelo fato de proporcionar-lhes a exposição dos sentimentos que afloram do seu trabalho. Há, portanto, nesse processo, a possibilidade contínua de ressignificações, uma vez que mediante a reflexão proporcionada pela supervisão, o educador social manifesta sentir-se mais seguro para adequar e construir metodologias de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Palavras-chave: supervisão, educador social, formação continuada

A favela é o Quarto de Despejo de uma cidade.
Nós, os pobres, somos os trastes velhos.
Carolina de Jesus

[1] Pesquisa de doutorado sobre a supervisão como parte da formação continuada do educador social, iniciada em 2009, desenvolvida na Faculdade de Educação da USP - Brasil, sob orientação da Profª livre docente Teresa Cristina Rego. A tese será defendida em 19 de Abril de 2013.

Uma concepção de supervisão

Na construção da nossa concepção de supervisão como parte da formação continuada do educador social, consideramos dois planos de estudos que se inter-relacionam: o teórico e a prática. Visamos, desse modo, contribuir com a formação teórico-metodológica e humana desse educador. Para desenvolvermos o primeiro plano, apoiamo-nos em estudos que discutem a supervisão no contexto da educação formal, cujos pressupostos serviram-nos para pensarmos possibilidades de intervenção que possam aprimorar as ações cotidianas desse educador, considerando as especificidades da sua função. Para isso, contamos, principalmente, com o trabalho de Alarcão (2011), que afirma ser fundamental aos supervisionandos a capacidade de reflexão na ação, ou seja, quando a reflexão é feita no decorrer da própria ação, reformulando-a e ajustando-a a novas situações que lhe vão surgindo. Cada nova experiência de reflexão na ação aumenta e enriquece o repertório de quem a vivencia, contribuindo na composição de novas variações e de novos olhares aos casos subsequentes. Isso só é possível por meio da reflexão sobre a ação, o que deve ocorrer em um espaço propiciado pela supervisão.

Desse modo, Alarcão (1996) não nega a importância do ensino teórico, mas acentua que este deva ser combinado com uma prática que integre a ação e a reflexão na ação como fontes de conhecimentos gerados na própria ação. A atividade do supervisor deve articular o dizer com o escutar, propiciando ao supervisionando confrontar-se com os problemas advindos da sua prática. Essa confrontação implica, necessariamente, reflexão sobre as hipóteses levantadas e a verificação dessas hipóteses, bem como a reflexão sobre os erros e inadequações no desenvolvimento das ações.

O segundo plano de estudo preconiza o investimento na formação humana dos sujeitos que vivenciam um processo de supervisão. Encontramos essa discussão em Ferreira (2009), ampliando-a para o trabalho socioeducativo desenvolvido no campo da educação não-formal. Esse investimento é justificado pelo fato de que, atuar em uma realidade marcada pela precariedade, miserabilidade e várias formas de violência não é tarefa simples, uma vez que se é afetado pelo que se encontra na prática. Exige-se de quem se inscreve para esse trabalho, além do conhecimento teórico e a habilidade técnica para decidir sobre os rumos das ações, uma formação humana baseada no equilíbrio emocional, ajustada em relação ao caráter e responsável por contribuir com uma sociedade mais justa.

Ao pensarmos a educação formal e a não-formal no contexto da supervisão, o nosso desafio está no identificar seus aspectos de convergências e suas especificidades, marcando assim, suas diferenças, sem, no entanto, privá-las do diálogo. Ambas compõem uma mesma sociedade e manifestam, cada qual de seu modo, uma preocupação compartilhada: assegurar às pessoas o exercício pleno de sua cidadania. Segundo Gohn (2005), a educação não-formal tem como objetivo principal a cidadania pensada em termos coletivos. Envolve a aprendizagem política voltada para os direitos e as ações são desenvolvidas visando à solução de problemas coletivos dentro de uma comunidade, sendo que seus espaços de atuação são múltiplos.

Nessa multiplicidade de espaços, discutindo a formação continuada do educador social, Romans (2003) aponta a supervisão como modalidade imprescindível para assegurar a sua capacidade crítica e reflexiva. Afirma que esse processo deve superar um aspecto que tem sido observado com certa regularidade nas instituições que acomodam esse profissional: o caráter de meras reuniões administrativas ou de tramitação burocrática. Compartilha da ideia de que a implementação de sistemas de supervisão precisa dar conta de fazer com que os profissionais participantes possam rever suas intervenções, expor e esclarecer sentimentos de



rejeições e frustrações e refletirem sobre fatores que dificultam as relações com os atentidos, com a própria equipe de trabalho e com a instituição. A supervisão nos grupos de trabalho pode (e deve) se constituir como elemento estimulante de formação, proporcionando estratégias de reflexão e aprimoramento dos processos de construção das ações desenvolvidas.

Outra preocupação dessa autora refere-se à formação para o autocuidado do educador. Além das habilidades sociais, ou seja, maturidade, equilíbrio pessoal e saber se relacionar com a população atendida, o educador social precisa saber lidar com as tensões de um trabalho que lhe absorvem, implicando envolvimento emocional e pessoal. Quando não elucidados e bem elaborados, essas tensões e envolvimentos interferem negativamente na condução do seu trabalho. Neste sentido, para ser uma referência de cidadania e de como lidar com as complexidades sociais, Carvalho e Baptista (2004) dizem que o educador social precisa desenvolver competências para o trabalho socioeducativo que lhe permitiriam uma "apropriação integrada de saberes, de atitudes e do saber-fazer sob a forma de capacidades" (p.86). E, também importante, assegurar o "princípio ético da *distância óptima*", entendida como uma "distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade" (p.93) nas relações.

Para Capul e Lemay (2003), a supervisão visa à reflexão sobre a ação educativa desenvolvida como forma de reconhecimento das próprias ressonâncias emocionais afloradas dessa ação. Esse reconhecimento só é possível quando o diálogo favorecido pela supervisão permite ao educador social adotar uma posição de distanciamento, assegurando-lhe estar no grupo como contribuinte para a formação de todos. Assim, o sentimento do educador social voltado aos colegas de trabalho pode ser verbalizado, sem o risco de sofrer alguma forma de sanção. Esses autores chamam a atenção, também, para a importância de reconhecer quando um pedido de supervisão configura-se como um pedido de psicoterapia, pelo fato de permitir e facilitar a manifestação emocional do educador social.

Um pedido de psicoterapia parece se justificar se considerarmos que, assim como a população atendida sofre de humilhação, uma vez desprovida das condições básicas para viver com dignidade, o educador social também vive precarizações no exercício do trabalho socioeducativo. A supervisão, no entanto, em hipótese alguma, deve objetivar a construção de um processo psicoterapêutico. O supervisor pode servir de elo entre o pedido do educador social por psicoterapia e o vivenciar esse processo, porém em um contexto à parte da supervisão. Neste sentido, o supervisor tem um papel fundamental que é o de não se eximir da sua responsabilidade como agente facilitador da formação desse educador, provido, porém, da clareza de que, nesse processo, não lhe compete assumir a função de psicoterapeuta. Mas, ao perceber que o supervisionando está se mostrando demasiadamente afetado pelas relações construídas na sua prática, cabe-lhe a sugestão e o encaminhamento para outro profissional da área clínica.

Sobre a humilhação, Gonçalves Filho (1998) aponta para um fenômeno que, ligado à dominação, atinge a todos. Mas, parece perpetuado na população que vive em situação de risco e de exclusão social, bem como nas pessoas envolvidas nesse contexto, dentre elas, o educador social. Há o sentido de diminuição e inferiorização do indivíduo, impedindo uma experiência de humanidade. Esse impedimento evidencia alguns sentimentos relacionados à humilhação, nomeados por esse autor da seguinte forma: a) o sentimento de ser expulso ou não pertencer aos ambientes da cidade, sendo privado do acesso à infraestrutura; b) o sentimento de amargurada fruição dos bens públicos, sendo impedido do gozo dos bens públicos; c) o sentimento de invisibilidade, restando aos pobres as ocupações consideradas inferiores e desqualificantes, porém de responsabilidade de todos nós, como: varrer, lavar, embalar lixo, fazer camas entre outras; d) o sentimento de vigilância e controle, mediante



ordens ou reprimendas; e) o sentimento de não possuir direitos. São sentimentos que imprimem, tanto à população atendida quanto ao próprio educador social, o status da dominação, destituindo-lhe o direito à reivindicação.

Diante do exposto e com a preocupação de assegurar o direito às reivindicações, defendemos uma concepção de supervisão que possa, de fato, contribuir para a formação profissional (e humana) do educador social. Nessa perspectiva, o investimento está voltado para as suas potencialidades, assegurando-lhe a oportunidade de discutir e refletir criticamente sobre sua prática, facilitando ressignificações na construção e desenvolvimento das suas ações. Porque a forma de olhar e ler a realidade na qual se atua é determinante para a realização da prática, antecipando e definindo, muitas vezes, os resultados que se espera alcançar. Nesse sentido, segundo Charlot (2005), o importante é ser capaz de fazer uma leitura positiva da realidade na qual se intervém, cuja premissa está no explicar o que aconteceu, como se deu o processo, não se fixando no que faltou, ou seja, na carência instaurada.

Apresentamos, desse modo, a supervisão como um espaço propício para a construção da reflexão crítica sobre a prática e na prática, oferecendo uma escuta atenta e respeitosa para as manifestações do educador social, sejam elas teórico-metodológicas ou emocionais. É um processo que deve favorecer a instrumentalização desse educador, para que possa dar conta de compor ressignificações e construir sua autonomia para o trabalho socioeducativo. Isso nos parece possível se o processo de supervisão comportar algumas características propiciadoras do desenvolvimento de competências profissionais, aspecto que no nosso entender ainda está distante da realidade brasileira (Silva, 2009). Elencamos algumas dessas características em nossa tese: a) ter objetivos claros do que pretende; b) proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido; c) ter uma periodicidade determinada, que possa assegurar um tempo de elaboração e reflexão do conteúdo discutido; d) respaldar as necessidades expostas quanto à carência teórico-metodológica; e) acolher as manifestações emocionais do educador social, intervindo de forma a facilitar ressignificações que lhes permitam desenvolver a capacidade de manter a "distância ótima" e assegurar boa conduta profissional, além de resguardar sua condição humana; f) fomentar estudos e pesquisas como fundamentais para a construção contínua de novos conhecimentos; h) ser realizada em um espaço físico que ofereça algum conforto e privacidade.

Essa concepção de supervisão pressupõe a mediação de um supervisor mais experiente, capaz de gerir contextos de aprendizagem sem ser autoritário. Isso requer competência para conduzir e aprimorar as relações grupais, privilegiando o diálogo sempre cooperativo para a implementação das diretrizes e dos planos de trabalho (Lücky, 2011). A mediação é um conceito essencial nessa proposta, porque parte do princípio de que a formação de um sujeito ocorre por meio de um processo contínuo, contando com a ajuda do outro, e que tem na aprendizagem a base para seu desenvolvimento.

Vygotsky (2003) diz que o aprendizado resulta em desenvolvimento mental quando é adequadamente organizado, devendo ser orientado para o futuro. E é justamente esse fator que implica a mediação de sujeitos mais experientes, voltada para as potencialidades e motivações de quem aprende. A noção de aprendizado, considerando os processos sócio-históricos, pressupõe a interdependência dos sujeitos inseridos em um determinado contexto e sempre envolve a interação social. Isso significa romper com a ideia de fatores inatos e de mera maturação do organismo, permitindo um processo no qual o sujeito pode adquirir informações, habilidades e desenvolver valores, sendo capaz de construir suas atitudes a partir do seu contato com os outros indivíduos (Vygotsky, 1998).

As dimensões do afeto e da cognição estão, dessa maneira, dialeticamente relacionadas desde o início da constituição do ser humano, cuja vida emocional está ligada



aos diversos processos psicológicos que compõem o desenvolvimento da sua consciência. Constituída a partir das inter-relações entre inteligência e afeto, em um processo dinâmico favorecedor de transformações ao longo do desenvolvimento, a consciência é considerada como a essência da psique humana, uma vez que propicia o controle dos processos psicológicos (Oliveira e Rego, 2003).

Atentos à formação humana do educador social, consideramos importante que a reflexão proposta pela supervisão também passe pela discussão do que mobiliza o educador social para o trabalho socioeducativo, analisando desde a escolha até a sua permanência em um campo de atuação que o expõe às mazelas sociais às quais, como constatamos, ele não está imune. Isso porque, a ideia de bondade, de benevolência e caridade, associada à missão, é o que, muitas vezes, sustenta o se inscrever e o atuar na função de educador social, comprometendo o desenvolvimento de seu exercício e de sua competência profissional. Assim, a supervisão deve facilitar a manifestação dos sentimentos de humilhação e (in) satisfação, além dos incômodos oriundos da prática socioeducativa, assegurando a reflexão sobre o construído e o vivenciado. Deve, também, propor o incômodo quando o educador social apresenta-se acomodado frente ao trabalho que desenvolve. Pois, não há rotina nessa prática, o que exige desse educador a construção contínua de metodologias e ações que possam contribuir com as ressignificações e, consequentemente, com a transformação da realidade vivenciada.

Uma proposta de supervisão para o trabalho socioeducativo

A partir dessa concepção desenvolvida na construção da nossa tese, elaboramos a seguinte proposta de supervisão para o trabalho socioeducativo, apresentando norteadores possíveis de realização e passíveis de reflexão. Ressaltamos que essa proposta pressupõe a mediação de um profissional mais experiente, capaz de oferecer escuta, possibilitar o diálogo e favorecer o desenvolvimento da competência reflexiva. Seguem alguns norteadores:

a) Apresentar-se formalmente como profissional supervisor, expondo sua formação e experiência prática.

b) Estabelecer objetivos claros e compartilhados pelos envolvidos, além de definir as regras e normas para o desenvolvimento do processo.

c) Propor a realização de encontros periódicos, considerando as necessidades apresentadas pelos solicitantes. Atentar, no entanto, para o tempo de duração de cada encontro e o intervalo entre eles. Temos trabalhado com encontros quinzenais, de duas horas em média, tempo suficiente para não criar uma relação de dependência entre o educador social e seu supervisor nesse processo que visa alcançar sua autonomia.

d) Realizar os encontros no espaço físico da instituição contratante, para que o supervisor possa conhecer as condições desse espaço e da dinâmica institucional revelada pelas inter-relações, bem como o fluxo da comunicação entre os membros da equipe, coordenação e direção. No caso da supervisão individual, não vemos restrições em ser realizada, também, num espaço cedido pelo supervisor.

e) Evitar o vínculo empregatício com a instituição, para que seja possível ao supervisor assegurar a imparcialidade nas relações, mantendo a assimetria e sua autonomia.



f) Desenvolver a modalidade de supervisão em grupo, considerando que a experiência do outro pode contribuir para a reflexão dos demais, devido, muitas vezes, à semelhança dos casos atendidos.

g) Propor que, a cada encontro de supervisão, um dos participantes faça o registro escrito do que foi discutido e compartilhá-lo no grupo. Esse mesmo procedimento deve ser realizado em relação aos atendimentos feitos com a população, complementando com propostas de atuação para as novas ações.

h) Propor, incentivar e orientar pesquisas, visando desenvolver competência pesquisadora dos educadores sociais e embasar construção de novos conhecimentos.

i) Propor e desenvolver a avaliação do processo de supervisão, semestral ou anualmente, buscando o aprimoramento das ações de acordo com as necessidades que surgirem ao longo do trabalho e considerando as satisfações e insatisfações com esse processo a partir das manifestações do grupo.

Juntamente com nossa proposta norteadora de um processo de supervisão voltado para a formação do educador social, consideramos fundamental sua experiência e competência no papel de mediador da construção da prática socioeducativa, o que, no nosso entender, pressupõe um profissional estudioso, pesquisador da complexidade social e também preocupado com sua formação pessoal. Fundamental, também, que o supervisor não se considere pronto, mas sim envolvido em um processo contínuo de formação como profissional aprendente e responsável por facilitar o desenvolvimento de competências do educador social, a fim de que ele seja capaz de construir sua autonomia aliada à conduta investigativa e pesquisadora. O supervisor deve atuar, nesse sentido, como um líder de comunidades aprendentes, facilitando contextos de aprendizagem mediante sua confiança nas potencialidades dos envolvidos nesse processo (Alarcão, 2011).

Consideramos importante ressaltar que o trabalho socioeducativo não é uma questão de fé, de bondade e muito menos uma "missão", no sentido religioso. Ao contrário, requer construção contínua de competências para o seu desenvolvimento (Silva, 2009). Dessa forma, é preciso ter a clareza de que a desigualdade social, instauradora dos sentimentos de humilhação, não é natural, fator que nos imputa o dever de desnaturalizá-la. Desse modo, o educador social precisa ter a clareza de que o trabalho que realiza não é um favor e sim um direito, tanto da população atendida que deve se beneficiar das suas ações, quanto seu no sentido de exigir melhores condições de trabalho. A supervisão, então, firma-se como um processo de mediação fundamental para a construção de novos conhecimentos, reafirmação da importância do trabalho coletivo e compartilhamento das responsabilidades para a construção de uma sociedade mais respeitosa, menos egoísta, e, por que não dizer, mais humana.

No emaranhado das mais diversas relações, há um sujeito que, por alguma razão, se inscreveu para a função de educador social, comportando investimentos afetivos e cognitivos na construção de uma prática que lhe impõe o dever de um olhar mais ampliado e prospectivo para a realidade na qual está inserido e, necessariamente, intervém. E, se a favela ou comunidade é o "quarto de despejo de uma cidade" e os pobres são os "trastes velhos", como nos disse Jesus (2007), esse educador está exercendo uma função que pode ser considerada inferior, juntando-se às apresentadas anteriormente quando tratamos da humilhação para Gonçalves Filho (1998). Mas, a responsabilidade por arrumar a própria casa é de cada um de nós. E todos nós somos também responsáveis pela arrumação desse "quarto de despejo". O educador social tomou a frente. Porém, parece-nos afetado pela resignação. Por isso,



consideramos a supervisão não como salvação, mas como um processo facilitador de reflexão voltada para a ressignificação do que ele encontra na prática e de como se coloca nela. Compartilhando responsabilidades, aumentamos, consideravelmente, a possibilidade de transformar esse "quarto de despejo" em uma sala de visitas.

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (2011). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel, *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11-55). São Paulo: Papirus.

Alarcão, Isabel (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.* Portugal: Porto Editora.

Capul, Maurice & Lemay, Michel (2003). *Da educação à intervenção social.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, Adalberto Dias & Baptista, Isabel (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias.* Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.

Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje.* Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, Naura Syria Carapeto (2009). *Supervisão educacional: Uma reflexão crítica.* Rio de Janeiro: Vozes.

Gohn, Maria da Glória (2005). *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor.* São Paulo: Cortez.

Gonçalves Filho, José Moura (1998). Humilhação social: Um problema político em psicologia. In *Psicologia USP*, *9*(2), 11-67. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-65641998000200002

Jesus, Carolina Maria (1993). *Quarto de despejo: Diário de uma favelada.* São Paulo: Edições Ática.

Lück, Heloisa (2011). *Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional.* Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, Marta Kohl & Rego, Teresa Cristina (2003).Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In Valéria Amorim Arantes (Org.), *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp.13-34). São Paulo: Summus.

Romans, Mercè (2003). Formação continuada dos profissionais em educação social. In Mercè Romans; Antoni Petrus & Jaume Trilla, *Profissão: Educador social* (pp. 113-206). Porto alegre: Artmed.

Silva, Gerson Heidrich (2009). Educador social: Uma identidade a caminho da profissionalização?. *Educação e Pesquisa, 35*(3), 479-493. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/05.pdf

Vigotski, Lev Semenovitch (1998). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semenovitch (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes.



Como se formam os educadores de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de competências? Análise do caso dos profissionais de RVC.

Catarina Paulos
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
catpaulos@gmail.com

Este estudo enquadra-se numa investigação de âmbito mais alargado integrada num programa de doutoramento em ciências da educação, cujo objetivo é a análise de uma ocupação profissional ligada à educação de adultos – o Profissional de RVC. Esta ocupação surgiu em 2001, com a implementação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Esta é uma prática educativa recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação (Canário, 2008), e tem lugar nos Centros Novas Oportunidades (CNO).
O Profissional de RVC apoia os adultos na identificação dos adquiridos experienciais com base na globalidade do percurso de vida, promovendo a rememoração das experiências de vida, a explicitação das atividades, a escrita, o diálogo, o debate, a cooperação e as relações interpessoais, adotando posturas de animador, educador e acompanhante (Cavaco, 2009).
A investigação procurou dar resposta às seguintes questões: Quem são os Profissionais de RVC (em termos de formação inicial e contínua)? Como aprenderam a desempenhar a sua função? A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas provenientes dos campos da educação e formação de adultos. Como técnica de recolha de dados utilizou-se a entrevista de carater biográfico. Foram realizadas 32 entrevistas a Profissionais de RVC, que foram registadas em suporte áudio e analisadas recorrendo-se à análise de conteúdo (Bardin, 1995).
Os resultados da investigação permitem afirmar que os Profissionais de RVC possuem como formação de base licenciaturas na área das ciências sociais e humanas (principalmente em Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação). A aprendizagem do exercício da atividade profissional é efetuada com base na observação da prática profissional de colegas experientes, pela leitura de materiais metodológicos existentes, pela transposição dos conceitos teóricos para a prática num registo de experimentação e de tentativa e erro, e pela frequência de ações de formação. É uma aprendizagem baseada na autoformação e na heteroformação (Pineau, 2009), mas também uma formação experiencial. Consideram como cruciais ao exercício da sua função a detenção de competências técnicas (metodologia autobiográfica e balanço de competências), interpessoais (comunicação, motivação, gestão de conflitos), de organização e em TIC.

Palavras-chave: educadores, adultos, profissionais de RVC

Introdução

Este estudo integra-se numa investigação de âmbito mais alargado, inserida num programa de doutoramento em educação, especialidade de formação de adultos, cujo objetivo é a análise de uma ocupação profissional ligada à educação de adultos – o Profissional de RVC.

O aparecimento de novas práticas no campo da educação de adultos, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, conduziu à transformação de alguns grupos ocupacionais já existentes (de formador para formador de RVC ou de professor para formador de RVC) e ao aparecimento de novos grupos

ocupacionais (técnicos de diagnóstico e de encaminhamento e profissionais de RVC - Reconhecimento e Validação de Competências).

As práticas de reconhecimento e validação de competências partem do pressuposto que as pessoas aprendem através da experiência e que deve ser efetuada uma legitimação social desses adquiridos. Este processo assenta na capitalização e na valorização dos percursos de vida e nas aprendizagens efetuadas em contextos não formais e informais, ideia sustentada por Canário (2006) quando refere que "o reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais".

Em Portugal, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências surgiram em 2001, nos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, atualmente designados Centros Novas Oportunidades. Esta é uma prática educativa recente, que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação (Canário, 2008, p. 112), resultante de uma iniciativa governamental, inserida num contexto mais vasto de políticas ligadas à promoção da aprendizagem ao longo da vida. É de salientar a conceção do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pela Comissão Europeia, decorrente da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, em Março de 2000.

Neste processo intervêm vários profissionais de educação de adultos, nomeadamente formadores e Profissionais de RVC. Os profissionais envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de competências detêm uma função essencial ao nível da valorização dos adquiridos do indivíduo, de promoção da sua autoestima e autoimagem, de auxílio à consciencialização e explicitação das aprendizagens efetuadas, de apoio à construção da identidade e, por vezes, de reconciliação da pessoa com o seu percurso de vida (Pires, 2007).

A investigação descrita centra-se num tipo específico de profissional de educação que intervém no processo de reconhecimento e validação de competências, que é o Profissional de RVC. A atividade de Profissional de RVC surgiu em 2001, com a implementação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O Profissional de RVC acompanha o adulto ao longo de todo o processo de reconhecimento e validação de competências. Numa primeira fase, orienta o adulto na elaboração da sua história de vida, ajudando-o a adotar uma postura reflexiva, centrada nas suas experiências de vida, conhecimentos e aptidões. O Profissional de RVC faz, por um lado, a explicitação do processo de reunião e escolha das experiências de vida mais relevantes e, por outro, serve como um elemento motivador, a quem o adulto pode recorrer sempre que tiver dúvidas ou se sentir desamparado. Numa segunda fase, que consiste na validação de competências, o Profissional de RVC estabelece ligações entre os adquiridos experienciais presentes na história de vida e os elementos que constam no referencial de competências-chave. Todo este processo é desenvolvido tendo o referencial de competências-chave como um instrumento base, à luz do qual são evidenciados os adquiridos experienciais.

O Profissional de RVC é, assim, o educador de adultos que estabelece uma relação mais próxima com os adultos, promovendo a rememoração de experiências de vida, o diálogo, a explicitação das atividades para cada tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo, adotando posturas de animador, educador e acompanhante (Cavaco, 2009).

A principal função do profissional de RVC assenta na fase do reconhecimento de competências, visando explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a evidenciar as competências do referencial, motivar e envolver os adultos em processos de reflexão, autoanálise, autorreconhecimento e autoavaliação. Este técnico intervém, ainda, na fase de



validação de competências, ao emitir, juntamente com o formador, um parecer em relação às competências evidenciadas ao longo do processo.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo conhecer uma categoria particular de educadores de adultos – Profissionais de RVC -, em termos das suas formações, inicial e contínua, e dos percursos profissionais anteriores. Para além disso, pretende-se analisar a forma como estes profissionais da educação de adultos aprenderam a desempenhar a sua atividade profissional, isto é, os seus processos de formação profissional.

A investigação procurou dar resposta às seguintes questões: Quem são os Profissionais de RVC? Como aprenderam a desempenhar a sua função?

A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas provenientes dos campos da educação e formação de adultos. O estudo é de natureza compreensiva, uma vez que visa dar resposta às questões formuladas, de forma a contribuir para o conhecimento desta ocupação profissional. Optou-se pela metodologia qualitativa uma vez que se baseia numa perspetiva compreensiva, de entendimento e interpretação dos fenómenos sociais, permitindo a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados (Gonçalves, 2010). Como técnica de recolha de dados utilizou-se a entrevista de carater biográfico. Foram realizadas 32 entrevistas a Profissionais de RVC a trabalhar em Centros Novas Oportunidades.

As entrevistas foram registadas em suporte áudio e, posteriormente, foram analisadas, recorrendo-se à análise de conteúdo (Bardin, 1995).

Resultados

Os resultados da investigação permitem afirmar que os Profissionais de RVC são oriundos de vários campos do saber, portadores de conhecimentos e de experiências profissionais diversificadas. Possuem como formação de base licenciaturas na área das ciências sociais e humanas, principalmente em Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação. Alguns Profissionais de RVC, embora em menor número, possuem como formação de base licenciaturas em serviço social e na área da docência.

Em termos de formação contínua, os Profissionais de RVC encontram-se divididos em termos das áreas de maior investimento. Alguns apostam em formação na sua área de formação de base.

> Fiz formação pós-graduada e acabo este ano a especialização em psicoterapias breves. E fiz formação pós-graduada em sexologia. Sempre na minha área de psicologia. Nunca fiz nada relacionado com a educação e formação de adultos. Aposto sempre mais na área da psicologia e acabo este ano a especialização, foram cinco anos, em psicoterapias breves. (Profissional de RVC entrevistado)

> Já acabei o mestrado em 2008, já me sinto com força para investir no doutoramento, vamos ver. (…) Fiz em Ciências da Educação, era sobre dificuldades de aprendizagem, também intervenção psicopedagógica. A intervenção era feita em contexto escolar, como é que a escola dava resposta, e depois incidi o meu estudo em clínicas, nomeadamente que tipo de



> resposta era dado em clínicas de intervenção psicopedagógica. (Profissional de RVC entrevistado)

Já outros Profissionais de RVC optam por frequentar formação, nomeadamente pós-graduada, relacionada com a área da educação e formação de adultos, de forma a adquirirem mais conhecimentos que os tornem mais capacitados para desempenharem a sua atividade profissional: "É em educação e formação de adultos pouco escolarizados [mestrado], no Instituto de Educação. (…) Foi mesmo adquirir mais competências nesta área para me enriquecer ao nível profissional" (Profissional de RVC entrevistado).

> O que me levou a fazer este mestrado [em ciências da educação, na especialidade de educação e formação de adultos] foi que em 2005 entrei no mundo da educação de adultos, assim considero, na equipa da DGFV e no processo de RVCC e fui construindo uma ideia de que era com esta população adulta, sem escolaridade ou com pouca escolaridade, com muito pouca escolaridade, que eu queria continuar a trabalhar, mas começou-me a despertar o interesse em perceber como é que em matéria de educação Portugal tinha chegado aqui (…) Esse foi um dos motivos que me levou a querer fazer o mestrado, saber mais da história da educação e formação de adultos e a abrir-me perspetivas também para fazer melhor, para me conhecer melhor em termos profissionais e para fazer melhor o meu trabalho. (Profissional de RVC entrevistado)

Os Profissionais de RVC têm experiências profissionais anteriores em áreas diversas, como psicologia, formação, recursos humanos e ensino: "Eu, inicialmente, trabalhava com deficientes visuais porque a minha área de formação é psicologia, mas é psicologia da exclusão social. Portanto, trabalhei com pessoas com algum tipo de deficiência, trabalhei na ACAPO." (Profissional de RVC entrevistado).

> Desenvolvi a atividade no estágio na área da formação de formadores, na análise de necessidades de formação de formadores e no plano de formação das novas tecnologias, também para os formadores. Passado esse ano fiquei numa situação de recibos verdes no centro nacional de formação de formadores e aí a desenvolver essencialmente os planos de formação para a formação de formadores, a dar alguma formação, nomeadamente na área das TIC. (Profissional de RVC entrevistado)

> Eu sou formada na área da sociologia, terminei o meu curso em 2005, e comecei, tive sorte nesse aspeto, comecei logo a trabalhar inserida nuns projetos da iniciativa comunitária Equal que existiam na altura na área da igualdade de género nas empresas. Fui para uma entidade parceira desse projeto, estava em simultâneo num projeto sobre a igualdade de género e num outro sobre a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar e pessoal. (Profissional de RVC entrevistado)

> Eu comecei a dar aulas ali na escola de C. P., foi a minha primeira experiência a sério. Já dava explicações há muitos anos, mas dar aulas foi aí antes de fazer o estágio, um ano antes do estágio. Depois fiz o estágio, sou de matemática, fiz o estágio e tive logo a sorte de efetivar nesta escola, sempre como professora de matemática. Passei por todos os níveis praticamente até hoje, o único nível que não dei foi o oitavo ano, de resto já está tudo. Entretanto esta escola candidatou-se ao projeto das Novas Oportunidades para o CNO. (Profissional de RVC entrevistado)

Estes técnicos, à semelhança de muitos outros em áreas diversas, possuem percursos de vida não lineares, pontuados por ruturas e transições. São, segundo Dominicé (2006),



trajetos biográficos "mais aleatórios" (p. 348). À semelhança do que Pais (2005) descreve para os jovens, também os percursos profissionais dos adultos são marcados pela "turbulência, flexibilidade, impermanência" (p. 11), em que a perspetiva de uma rotina estável ou de uma carreira previsível dá lugar a um "enfrentamento com um mercado de trabalho flexível" (p. 17).

A aprendizagem do trabalho inerente à função de Profissional de RVC foi realizada através da leitura das publicações existentes sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), nomeadamente, os referenciais de competências-chave, e através da passagem à prática, da transposição dos conceitos teóricos para a prática profissional, através de um processo de autoformação.

> Com trabalho. Não tenho ninguém propriamente que me ensinou. Eu não tive por parte das pessoas, das colegas, muita orientação, eu aprendi a fazer este trabalho sozinha, com o dia-a-dia, com a experiência do dia-a-dia, melhorando sempre, cada vez mais, mas é uma aprendizagem contínua. (Profissional de RVC entrevistado)

Noutros casos, a aprendizagem foi efetuada através dos pares já detentores de experiência profissional neste campo, que funcionaram como formadores informais, num registo de heteroformação, num processo sistemático de explicitação dos procedimentos através dos quais se desenrola o reconhecimento de adquiridos experienciais e da observação participante da prática protagonizada pelos profissionais já experientes: "Quando vim para cá inteirei-me ao máximo de tudo o que eram atividades, tive colegas que me apoiaram e me transmitiram também o saber fazer na prática, assisti a sessões das colegas e acaba por ser um bocadinho intuitivo" (Profissional de RVC entrevistado).

> Numa primeira fase, como já disse, fomos muitas vezes ao Seixal, fui aprendendo com a partilha de experiências, observando a experiência que o Seixal já tinha porque foi um dos centros piloto. Na altura falava-se muito do Seixal no IEFP, fomos aprendendo um pouco com esta realidade, experienciando, aplicando em termos de estrutura, mais de cronograma igual ao que eles faziam. Depois em termos de instrumentos também fomos adaptando e adotando muitos dos instrumentos que o Seixal tinha e depois, quer dizer, acompanhando isto com aquilo que a Agência Nacional para a Qualificação, que ainda seria a ANEFA, foi ali a transição entre a ANEFA e a Agência Nacional para a Qualificação, que tinham já muitos instrumentos, instrumentos de mediação, dos processos das histórias de vida e fui assim aprendendo. Nesta primeira fase não houve assim nenhum plano de formação específico. (Profissional de RVC entrevistado)

Estes técnicos também aprenderam a desempenhar a sua atividade profissional frequentando formação ministrada pela tutela (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - ANEFA e, posteriormente, Agência Nacional para a Qualificação - ANQ) e por outras entidades mandatadas para o efeito (como é o caso de Centros Novas Oportunidades de gestão direta e participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional).

> Eu entrei no início de novembro e tenho ideia que ainda nesse ano fiz logo uma formação, na altura promovida pela ANEFA, de vários dias, sobre tudo, sobre os referenciais, sobre as metodologias de balanço de competências, desde as sessões de júri, como é que deveriam ser desenvolvidas as sessões de júri, que me ajudou imenso. (Profissional de RVC entrevistado)

Os adultos também aprendem recorrendo ao seu capital de experiências já constituído, que mobilizam sempre que há necessidade (Boutinet, 2001): "E depois foi



aprender muito, se calhar também por sensibilidade, pela experiência profissional que já tinha com adultos" (Profissional de RVC entrevistado).

> Foi com a minha experiência de psicologia e tentando perceber, estudando os manuais, e aplicando a minha experiência ao que se pretendia. (…). Apliquei a minha experiência, os meus conhecimentos, claro, e a minha experiência enquanto psicóloga clínica para poder apropriar-me, como dizem eles, dos critérios e da forma de trabalhar que estão previstos no RVCC. (Profissional de RVC entrevistado)

A aprendizagem do exercício da atividade profissional por parte do Profissional de RVC é uma aprendizagem baseada na autoformação e na heteroformação, mas também uma formação experiencial, por contacto direto, mas refletido (Pineau, 1991).

Estes educadores de adultos consideram como cruciais ao exercício da sua atividade profissional a detenção de competências técnicas, nomeadamente em metodologia autobiográfica e balanço de competências, competências interpessoais nas áreas da comunicação, motivação e gestão de conflitos. Para além disso, referem também como importante para o exercício da sua função ao nível do reconhecimento e validação de competências, conhecimentos e competências de organização e na área das tecnologias da informação e comunicação: "Eu acho que existem algumas caraterísticas, algum trabalho de escuta ativa, saber ouvir as pessoas, ter alguma tolerância com as pessoas, alguma paciência e isso acima de tudo é um processo de auto motivação" (Profissional de RVC entrevistado).

> Trabalhando as motivações dos candidatos, fazendo com que eles nunca desmotivem, trabalhando as expetativas das pessoas, desocultando as competências porque eles têm muita dificuldade em perceber o que eles próprios sabem, e em passarem isso para o papel. Temos de ter algumas técnicas e metodologias que sejam aplicadas, que os façam perceber como é que vão escrever aquele portefólio. É um processo de desocultação de competências, perceber na história de vida do candidato o que é que o candidato realmente vivenciou e experienciou que seja útil para trazer para este processo. (Profissional de RVC entrevistado)

Conclusão

Os Profissionais de RVC formam uma ocupação profissional no campo da educação de adultos, de constituição ainda muito recente. Em termos de formação de base são maioritariamente oriundos das áreas das ciências sociais e humanas. Durante o seu percurso profissional enquanto educadores de adultos encontra-se uma diversificação em termos de áreas de investimento de formação contínua. Se, por um lado, encontramos profissionais que investem predominantemente em formação enquadrada no seu campo profissional atual, a educação de adultos, por outro, temos outros que optam por investir nos domínios da sua formação de base.

Os Profissionais de RVC aprendem a desempenhar a sua atividade profissional em contexto de trabalho, com os pares mais experientes, no mesmo ou em outros Centros Novas Oportunidades, observando as práticas profissionais, num registo de imitação e questionamento. A aprendizagem faz-se também através da leitura de materiais e documentos que se debruçam sobre os processos de reconhecimento e validação de competências. Para além disso, aprendem através da transposição dos pressupostos e recomendação de trabalho emanadas pelas instâncias que tutelam os processos de reconhecimento e validação de competências para a prática, num registo de tentativa e erro. A frequência de formação, quer



pós-graduada, quer de duração mais breve e de carater não formal, é também uma outra via através da qual aprendem a ser educadores de adultos, no campo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A formação dos Profissionais de RVC é, assim, um processo que engloba a autoformação, a heteroformação, mas é também uma formação experiencial, "através da qual se transmitem procedimentos técnicos necessários, normas e princípios morais e se acumulam e preservam conhecimentos" (Cavaco, 2003, p. 143). Como nos diz Fernández (2006), "o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo" (p.16).

A atividade desenvolvida pelos Profissionais de RVC pode-se integrar no domínio que Demailly (2008) designa de atividades de relação, caraterizadas pela exigência de competências relacionais. Os Profissionais de RVC reivindicam uma imagem sobre si próprios centrada essencialmente na componente de relação. Encaram a sua atividade profissional como estando fortemente focalizada na prestação de apoio e de suporte ao longo do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, funcionando por um lado, como dinamizadores e orientadores das atividades e tarefas em que se estrutura o processo e, por outro, como mediadores e prestadores de apoio e de motivação.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boutiné, Jean-Pierre (2001). Vida adulta em formação permanente: Da noção ao conceito. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. *Noesis, 67*, 22-23.

Canário, Rui (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa.

Cavaco, Carmen (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Culturas, 20*, 125-147.

Cavaco, Carmen (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Demailly, Lise (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d´Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Dominicé, Pierre (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa, 32*(2), 345-357.

Fernández, Florentino S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação.

Gonçalves, Teresa (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Mariana Alves & Nair Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Lisboa: UIED.

Pais, José M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.



Pineau, Gaston (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In Bernadette Courtois & Gaston Pineau (Coord.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.

Pineau, Gaston (2009). L'autoformation dans le cours de la vie: Entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente, 180*(3), 141-154.

Pires, Ana L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo, 2*, 5-20. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt.



Universidade e aprendizagem ao longo da vida: Efeitos da licenciatura em indivíduos com prévia experiência profissional

Cláudia Sousa
Instituto Universitário de Lisboa/ ISCTE
cmosa1@iscte-iul.pt

Esta comunicação resulta de uma investigação que procurou contribuir para o avanço do conhecimento sobre uma temática pouco estudada até ao momento, a saber, os efeitos do diploma de Licenciatura na vida dos indivíduos que ingressaram no Ensino Superior (ES), com mais de 23 anos, já tendo prévia experiência profissional. A partir da articulação de referências teóricas no âmbito da sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, novos públicos no ES e mercado laboral, o estudo pretendeu conhecer a trajetória destes indivíduos após a conclusão da Licenciatura. Dadas as características da população em estudo, a abordagem do tema incidiu na articulação entre as aprendizagens informais, ou não formais, adquiridas em contexto profissional e as aprendizagens formais realizadas em contexto universitário. A análise centrou-se na identificação de efeitos pessoais e profissionais e da relação entre os mesmos, e ainda no conhecimento das principais perceções associadas às mudanças ocorridas e da relação entre formação académica e desempenho profissional.
A metodologia utilizada baseou-se numa estratégia de investigação qualitativa, no âmbito da qual se procurou recolher informação, através de entrevistas semiestruturadas em profundidade, que permitisse extrair e intersetar não só factos e acontecimentos, mas também esferas simbólicas que evidenciassem realidades múltiplas sobre o fenómeno social em estudo. Os entrevistados foram selecionados a partir do método de bola de neve. Participaram no estudo 21 indivíduos cujos relatos foram analisados por referência aos principais eixos temáticos abordados durante as entrevistas e com enfoque nos objetivos subjacentes à investigação.
A análise global dos resultados obtidos permitiu concluir que a qualificação académica proporciona a ocorrência de mudanças positivas em diferentes domínios da vida dos entrevistados, inclusive em dimensões socialmente pouco visíveis. Foi igualmente evidente que a repercussão da qualificação integrou dinâmicas de produção – de competências, de conhecimentos – e dinâmicas de transformação – de sentimentos, de projetos de vida, de formas de estar e de relacionar – que mesmo incidindo em diferentes esferas da vida dos entrevistados se articularam estreitamente, demonstrando que o impacto pessoal e profissional foi indissociável do social.

Palavras-chave: ensino superior, qualificação, efeitos.

1. Introdução

O ambiente mutável e globalizado das sociedades contemporâneas tem progressivamente conduzido a uma crescente influência dos recursos educativos na produtividade, na qualidade de vida da população e também na sua participação social. Os indivíduos são, nos mais variados contextos das suas vidas, continuamente estimulados a produzir e transmitir conhecimento. O conceito de aprendizagem ao longo da vida está obviamente associado a este processo de alargamento de saberes. Para além disso, os sistemas de ensino e o próprio mercado de trabalho têm capacidade para promover o conhecimento enquanto fator de inclusão social e de expressão ativa de cidadania.

Se por um lado as exigências laborais requerem cada vez mais o uso (e atualização) de competências transversais, noutra vertente os empregadores dão maior relevância às habilitações literárias de nível superior. Sob este contexto, os indivíduos tendem a demonstrar necessidade de aumentar as suas aptidões e competências. O ingresso no Ensino Superior (ES) tem sido, neste sentido, uma das opções de muitos sujeitos que – sendo detentores de um conjunto de características que os diferencia dos estudantes que ingressam na Universidade logo após a conclusão do ensino secundário – procuram, através da qualificação académica, (re)construir projetos de vida e outras possibilidades de futuro. Porém, até que ponto estes objetivos se concretizam efetivamente? Até que ponto a formação académica propicia alterações concretas na vida destas pessoas? O que resulta da articulação entre as aprendizagens informais, ou não formais, adquiridas em contexto profissional e as aprendizagens formais realizadas em contexto universitário? O facto de não existirem, até ao momento, estudos nacionais que permitam responder, de forma objetiva, a estas perguntas, favoreceu a realização de uma investigação[1] centrada na análise dos efeitos do diploma de Licenciatura na vida dos indivíduos que ingressaram no ES com mais de 23 anos e já tendo prévia experiência profissional. Espera-se poder contribuir não só para a reflexão científica da realidade que caracteriza os novos públicos no ES depois de estes concluírem a Licenciatura, mas também para a análise sociológica da articulação entre sistema educativo, mercado de trabalho e sociedade.

2. A emergência de novas dinâmicas de aprendizagem na sociedade do conhecimento

Atualmente as sociedades contemporâneas são consideradas sociedades educativas onde o conhecimento sobressai cada vez mais "como motor principal do desenvolvimento económico e da criação de riqueza" (Correia e Mesquita, 2006, p. 25). A importância conferida ao conhecimento atribui igualmente mais força à repercussão que os recursos educativos podem ter na produtividade, na qualidade de vida e na participação social dos indivíduos. Contudo, esses recursos educativos não se desenvolvem exclusivamente a partir da escolarização, mas também a partir dos processos de aprendizagem que continuamente ocorrem nos diversos contextos de vida dos indivíduos. Sob este contexto, gradualmente o conceito de educação tornou-se mais abrangente, não se restringindo à instrução convencional e à certificação do saber formal. A educação é hoje considerada "uma actividade que ocorre em diferentes fases do ciclo de vida e nos diversos espaços da existência de cada indivíduo" (Alves, 2010, p. 179). Os sujeitos estão no centro da relação entre a formação inicial e a formação permanente (Enguita, 2004). Com os saberes resultantes desta articulação os indivíduos podem potenciar não só a expressão da sua cidadania ativa, mas também a sua própria empregabilidade. Empregabilidade que está, cada vez mais, associada à exigência de competências-chave capazes de constituir uma força laboral que consiga trabalhar num ambiente mutável, em organizações e processos mais complexos e, ao mesmo tempo, faça aprendizagens de forma autónoma e proativa. Os empregadores tendem a valorizar competências de tipo operatório, auto-orientadoras e relacionais passíveis de serem mobilizadas em situações distintas, que contribuam diretamente para a produtividade, que favoreçam a adaptação a novos cenários profissionais e que não sejam apenas um instrumento de seleção (Costa, 2003; GEPE-ME, 2009). Todo este enquadramento suscita não só o aparecimento de novas necessidades ligadas à educação e à formação ao longo da vida, assim

[1] No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Sociedade do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (entre outubro de 2011 e outubro de 2012).

como convida a uma maior articulação entre escola e mercado de trabalho. Neste âmbito, podemos destacar o papel das instituições de ES na criação de oportunidades para que indivíduos de qualquer idade e trajetória escolar/profissional possam adquirir novas qualificações.

A força e visibilidade das universidades no âmbito da sociedade do conhecimento desencadeou algumas mudanças em prol da: flexibilização das condições de acesso de forma a encorajar a participação de novos públicos, do reconhecimento e creditação de aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos profissionais e/ou fora da educação formal e também de uma melhor relação com o setor empresarial. Estes novos públicos ingressam no ES sobretudo por vias de acesso não tradicionais, reunindo características reveladoras de percursos de vida marcados, entre outros fatores, pela interrupção dos estudos a meio da trajetória escolar.

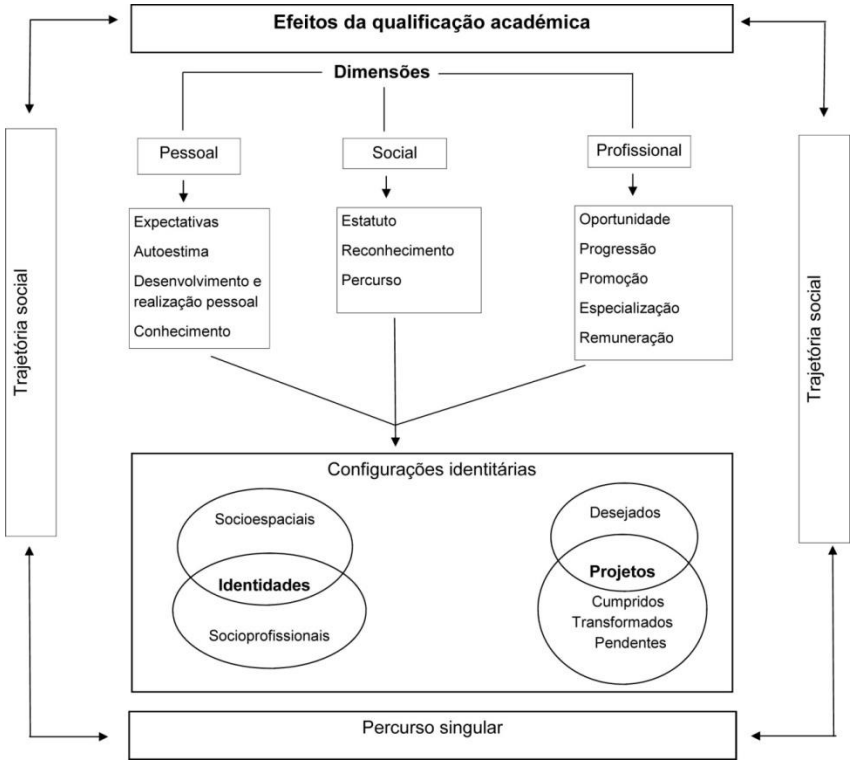
3. Estudo empírico

O objeto teórico da investigação realizada incidiu nos efeitos da qualificação académica na vida dos indivíduos e o objeto empírico sobre os indivíduos que já concluíram a sua formação académica numa instituição de ES, tendo ingressado com mais de 23 anos e com experiência profissional anterior. O estudo realizado teve como principais objetivos: identificar efeitos pessoais, profissionais e sociais decorrentes da Licenciatura e detetar a existência de relação entre os mesmos; conhecer as principais perceções associadas às mudanças ocorridas; relacionar os efeitos ocorridos, no conhecimento das principais perceções associadas às mudanças ou, eventualmente, à ausência delas e perceber se existe relação entre formação académica e desempenho da atividade profissional. De forma complementar, o estudo procurou igualmente: perceber se após o diploma de Licenciatura ocorreram, por exemplo, alterações no âmbito da sociabilidade, estatuto e mobilidade social; relacionar a trajetória escolar, o percurso profissional e outras "circunstâncias" de vida com as razões que conduziram à candidatura ao ES; conhecer as expectativas e eventuais constrangimentos associados à obtenção do diploma de ES e identificar fatores que podem ter sido favoráveis, ou constituído um obstáculo, à frequência universitária, ao aproveitamento académico e à conclusão do curso.

Considerando os objetivos mencionados, o modelo de análise seguido no quadro da investigação, e disponibilizado na imagem 1., procurou relacionar três dimensões – pessoal, social e profissional – e as configurações identitárias que existem e/ou se desencadeiam na vida dos sujeitos em estudo. Simultaneamente, considerou-se que os eixos principais subjacentes à problemática em foco seriam as trajetórias e os percursos que – mesmo tendo ritmos variáveis – se articulam reciprocamente como que em prol de um duplo enfoque: por um lado a factualidade dos acontecimentos que decorrem na vida, e de outro, uma vertente simbólica com representações e valores, orientações e projeções (Conde, 1993). Salienta-se ainda que estas configurações identitárias favoreceram a compreensão das condições contextuais em que os efeitos da qualificação académica ocorreram (ou não) e incluir as perspetivas dos participantes nos respetivos contextos socioespacial e socioprofissional. O conceito de projeto também integrou o modelo de análise não só por permitir desvendar a intencionalidade dos indivíduos no que diz respeito às transformações ocorridas nas suas vidas após a Licenciatura, como também por gerir a trajetória da identidade (Conde, 2011) e nunca ser isolado "nem isolável dos contextos mais vastos da existência" (Lechner, 2009, p. 8).



Imagem 1. Modelo de análise



O referencial metodológico subjacente à pesquisa incidiu numa estratégia de investigação qualitativa, tendo-se abordado o objeto teórico e empírico de forma intensiva a fim de estudar em profundidade as especificidades associadas à temática em foco. Não se procurou testar hipóteses, mas essencialmente privilegiar um entendimento global sobre a experiência humana de forma a "compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70). A metodologia empregue procurou caracterizar os sujeitos em estudo, articulando – de forma sistemática e interpretativa – as suas múltiplas facetas (Bryman, 2004) e salvaguardando a singularidade associada ao contexto social da população em estudo. A fim de gerar conhecimento e compreensão sobre o tema em estudo, a pesquisa desenvolveu-se a partir das diferentes perspetivas dos sujeitos da investigação – e do sentido que os mesmos atribuíram à sua ação e como a interpretam – procurando analisá-los de forma inter-relacional e indutiva.

O procedimento observacional aplicado foi a entrevista semiestruturada em profundidade uma vez que, para além de permitir reunir informações passíveis de serem comparadas entre os vários entrevistados, favorece o esclarecimento e aprofundamento das informações fornecidas pelos mesmos. Salienta-se que no início das entrevistas os entrevistados foram questionados sobre a sua trajetória escolar e percurso profissional. Seguidamente foram convidados não só a falar das motivações e expectativas associadas ao ingresso no ES, mas também da vivência da experiência académica. A parte central da entrevista incidiu obviamente na situação pessoal e profissional dos entrevistados após a Licenciatura e as suas perceções associadas à (não) ocorrência de mudanças.

3.1 Caracterização dos participantes

Os indivíduos que participaram na investigação foram selecionados através do método de bola de neve. Ou seja, um conjunto de informantes privilegiados[2] fez circular, via correio eletrónico, uma mensagem-convite para colaboração na investigação junto de indivíduos que reuniam cumulativamente três características: já terem concluído um curso de Licenciatura, terem ingressado no ES com mais de 23 anos e com experiência profissional anterior. Assim, as pessoas que receberam a mensagem-convite também a transmitiram a outras pessoas e essas ainda a outros indivíduos, tendo-se, então, criado uma espécie de bola de neve até se conseguir reunir um grupo alargado de indivíduos que, para além de cumprir os requisitos acima mencionados, se disponibilizou para colaborar no estudo. Da mensagem remetida para cerca de 20 informantes privilegiados foram obtidas 30 respostas, tendo no total sido entrevistados 21 indivíduos (11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino). No que diz respeito às características dos entrevistados, destacam-se alguns dados genéricos (associados a valores médios), nomeadamente a idade ser superior a 40 anos aquando da entrevista, o hiato na trajetória escolar ser superior a 10 anos, o ingresso no ES ter ocorrido após os 35 anos de idade e o período de tempo decorrido após a conclusão da Licenciatura ter sido de aproximadamente quatro anos. É igualmente importante mencionar que, no conjunto de 21 entrevistados, 13 ingressaram no ES através do concurso especial de acesso para maiores de 23 anos, 13 licenciaram-se em universidades públicas e oito em universidades privadas. Quanto à área de estudo, registou-se a predominância das Ciências Sociais e das Humanidades. Da situação profissional dos entrevistados aquando da entrevista, salienta-se o facto de a maioria (16 indivíduos) exercer uma profissão, oito em área profissional relacionada com a respetiva Licenciatura.

3.2 Resultados

Trajetória escolar | A trajetória escolar dos entrevistados integrou genericamente uma diversidade de situações e vivências. Enquanto a maioria recordou carinhosamente o seu gosto e envolvimento com a atividade escolar, alguns não esqueceram as dificuldades sentidas durante o período letivo. O percurso escolar destes indivíduos foi marcado pela interrupção (em alguns casos forçada) dos estudos decorrente de fortes condicionalismos de ordem familiar, financeira, pessoal e/ou militar.

Trajetória profissional | Na sequência de uma precoce inserção profissional, cada indivíduo foi construindo o seu próprio percurso pessoal e profissional de educação ao longo da vida a partir das várias esferas que a compõem (Costa, 2003), mantendo latente a vontade de continuar a estudar e de ingressar na Universidade. O seu património de saberes e a sua *bagagem* de competências foram, então, sendo criados pelo desempenho de diversas atividades profissionais em diferentes contextos laborais.

Objetivos para o ingresso no ES | A mobilização dos participantes na investigação para o ingresso no ES esteve sobretudo relacionada com questões pessoais resultantes de uma grande necessidade de fazer novas aprendizagens, de realização pessoal e de alargamento de horizontes, tendo as intenções de progressão profissional sido enunciadas em segundo plano e por menos de metade dos entrevistados. O caráter instrumental do diploma enquanto potencial *passaporte* para uma melhor vida profissional não esteve em destaque nos relatos dos entrevistados. As principais expectativas associadas à obtenção do diploma de Licenciatura

[2] Amigos, familiares e Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa.

estavam relacionadas com o conceito de descoberta, ora pela vivência de novas experiências num meio *desconhecido*, ora pela aquisição de novos saberes e pela realização e construção de novos projetos que daí poderiam ocorrer.

Experiência académica | Ao percecionar que para a maioria dos entrevistados a frequência universitária foi considerada como um período de vida preenchido sobretudo por vivências e sentimentos positivos, verificou-se que a expressão dos mesmos também não teria sido possível sem a colaboração e incentivos provenientes da família, dos colegas de turma e de alguns professores.

Efeitos da qualificação académica | O diploma académico proporcionou a manifestação de efeitos na vida de todos os entrevistados, revelando a ocorrência de alterações positivas em diferentes dimensões das suas vidas. De forma abreviada, a qualificação académica proporcionou a estes participantes um relevante alargamento de horizontes e uma visão mais aberta e profunda do mundo. Para além disso, os efeitos também incidiram genericamente em maior: abertura de espírito, realização pessoal, capacidade de reflexão sobre o que os rodeia, enriquecimento cultural, competências transversais, satisfação e melhoria profissional, exigência interior na resposta a desafios e resolução de problemas. Disponibilizam-se abaixo alguns excertos do discurso dos entrevistados[3] que ilustram a ocorrência de efeitos da qualificação académica nas suas vidas:

> "Ter concluído um curso de Licenciatura mudou, de alguma forma, a minha maneira de pensar. Abriu-me mais o espírito e ajudou-me a ver o mundo de forma diferente, e eu noto que isso é que foi a grande mais-valia." (Henrique, 49 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Antropologia).

> "De certa forma a Licenciatura acabou por reformular aspirações porque, por exemplo, eu nunca tinha pensado em concorrer à Ordem dos Advogados. (…) A principal mudança foi sentir-me melhor preparado para aquilo que estava a fazer. (…) Reconheço que o curso me deu uma bagagem intelectual poderosíssima. (…) Sinto-me satisfeito e mais realizado porque concluí um curso que eu já tinha desejado fazer e fi-lo no tempo previsto." (Vítor, 52 anos, M23, Licenciado em Direito).

Foram igualmente identificados como efeitos decorrentes da qualificação académica: a melhoria na relação consigo próprio e também na sociabilidade, a reformulação de aspirações e expectativas, uma maior *desenvoltura* no exercício de funções profissionais, um maior espírito de iniciativa, uma maior capacidade de autonomia e também mudanças na forma de pensar e no comportamento junto do próximo decorrentes de uma maior compreensão da natureza humana.

> "O curso correspondeu às minhas expectativas. Eu estou muito satisfeita e contente. (…) O saldo é positivo a nível pessoal, sinto-me uma pessoa mais confiante, com horizontes abertos, sinto-me realizada e com muito mais autoestima." (Cecília, 60 anos, M23, Licenciada em Estudos Europeus).

> "Quando acabei o curso o meu ego ficou bom, percebi que adquiri novas competências e melhorei outras. (…) Estava lá tudo, mas precisava de ser desenvolvido. (…) O curso trouxe-me exigência em relação àquilo que me aparece e em relação àquilo que eu quero. (…) Acima de tudo, quero continuar a aprender. (…) Para mim estas foram alterações grandes." (Rogério, 40 anos, M23, Licenciado em História da Arte).

[3] Identificados com um nome fictício, idade, regime de acesso ao ES e Licenciatura concluída.



No que diz respeito à ocorrência de transições "formais" no âmbito profissional, destaca-se o facto de: mais de metade dos entrevistados ter continuado a estudar após a Licenciatura, frequentando cursos de pós-graduação e/ou de Mestrado; 10 entrevistados passaram a desempenhar novas funções (cinco deles estando integrados na mesma entidade patronal); três entrevistados subiram de categoria profissional e dois entrevistados mudaram de emprego (por iniciativa própria) para exercer atividade profissional no âmbito da Licenciatura.

> "A experiência académica mudou a minha vida e pessoalmente transformou-me bastante. Sinto-me mais capaz. (…) Sinto que atingi e superei os meus objetivos. Confesso que não estava à espera de tanto. (…) Há coisas que já não me são indiferentes. Tenho outra maneira de expor as palavras e o pensamento." (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).
> "O curso permitiu-me enriquecer uma série de formações que tinha realizado antes (…) Alarguei largamente as minhas competências e aprendi muito mais. Por isso, o exercício das minhas funções é certamente muito mais denso, muito mais rico, muito mais estruturado." (Amadeu, 48 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Marketing, Publicidade e Relações Públicas).

4. Principais conclusões

A crescente importância do conhecimento na resposta às exigências associadas às sociedades atuais favoreceu, de certa forma, uma mudança na articulação entre os sistemas de ensino e o mercado de trabalho com o intuito de também corresponder melhor às expectativas subjacentes ao aumento progressivo da procura de formação de nível superior (Comissão Europeia, 2000). A expectativa de que o mundo do trabalho fomente e apoie a crescente procura de qualificação académica é convergente com a importância de as instituições de ES cooperarem mais com o setor empresarial e, principalmente, no desenvolvimento de uma força de trabalho com competências e conhecimentos avançados, capaz de se mobilizar em "mercados de trabalho caracterizados por uma grande volatilidade, dada a aceleração da evolução tecnológica" (Correia e Mesquita, 2006, p. 44). O desafio de uma melhor articulação com o mercado laboral suscita alterações nos estabelecimentos de ES que não só se refletem no seu funcionamento, mas também, em parte, na respetiva missão (Lyotard (1984) em Jarvis, 2006).

Os resultados deste estudo evidenciam que a *amplitude* da qualificação académica desencadeou um conjunto de transformações – muitas vezes pouco visíveis – na forma de pensar e de estar, na ação e comportamento dos indivíduos sobretudo a nível particular mas também na esfera social – e não se restringindo a transições no âmbito profissional e/ou social. A repercussão da qualificação integrou dinâmicas de produção – de competências, de conhecimentos – e dinâmicas de transformação – de sentimentos, de projetos de vida, de formas de estar e de relacionar – que mesmo incidindo em diferentes esferas da vida dos entrevistados se articularam estreitamente, demonstrando que o impacto pessoal e profissional foi indissociável do social. Os efeitos identificados na investigação também confirmaram que o itinerário educativo dos indivíduos é um "processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal" (Cabrito, 2008, p. 102) que não só os transforma, mas também a sua própria ação nos diferentes contextos de sociabilidade em que se inserem e também a autoperceção do seu estatuto social (Ávila, 2008). A qualificação académica foi *absorvida*



pelos entrevistados enquanto etapa do seu processo individualizado de educação ao longo da vida, e não como um fim em si mesmo (Gomes, Coimbra e Menezes, 2007; Eurydice, 2011).

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o debate sobre a educação de adultos enquanto ponto de partida e de chegada de uma experiência de aprendizagem onde cada indivíduo desenvolve e é (co)produtor das suas próprias capacidades.

Referências bibliográficas

Alves, Mariana Gaio (2010). Indivíduos e educação nas sociedades europeias de Aprendizagem: "Ser ou não ser" um aprendente ao longo da vida? In Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 177-209). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/Unidade de Investigação e Desenvolvimento – Colecção Educação e Desenvolvimento.

Ávila, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento.* Lisboa: Celta Editora.

Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bryman, Alan (2004). *Social research methods*. United States: Oxford University Press Inc.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.* Bruxelas: Comissão Europeia.

Cabrito, Belmiro Gil (2008). Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. Experiências de pós-graduação. In Mariana Gaio Alves; Gil Cabrito, Margarida Chagas Lopes; António Martins & Ana Luísa de Oliveira Pires, *Universidade e formação ao longo da vida* (pp. 91-113). Lisboa: Celta Editora.

Conde, Idalina (2011). Crossed concepts: Identity, habitus and reflexivity in a revised Framework. *CIES e-Working-Paper*, *113*, (pp. 2-31). Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP113_Conde.pdf

Conde, Idalina (1993). Falar da vida (I). *Sociologia Problemas e Práticas*, *14*, 199-222.

Correia, Ana Maria Ramalho & Anabela Mesquita (2006). *Novos públicos no ensino superior. Desafios da sociedade do conhecimento.* Lisboa: Edições Sílabo.

Costa, António Firmino (2003). Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação. In *Actas da Conferência Internacional Cruzamentos de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 179-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Enguita, Mariano (2004). *Educar em tempos incertos.* Lisboa: Artmed Editora.

Eurydice (2011). *Educação formal de adultos: Políticas e práticas na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE-ME).

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação [GEPE-ME] (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise.* Lisboa: GEPE-ME.

Gomes, Isabel P.; Joaquim Luís Coimbra & Isabel Menezes (2007) [CD-ROM]. Educação e formação de adultos. A Caminho do empowerment comunitário. In *Actas do XV Colóquio*

AFIRSE Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Griffiths, Vivienne; Stavroula Kaldi & Ana Luísa de Oliveira Pires (2009). Adult learners and entry to higher education: Motivation, prior experience and entry requirements. In *ANAIS/UIED 2009* (pp. 81-93). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/Unidade de Investigação e Desenvolvimento.

Jarvis, Peter (2006). Globalisation, knowledge and lifelong learning. In Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães, *Adult Education: New routes in a new landscape* (pp. 15-30). Braga: University of Minho / Unit for Adult Education.

Lechner, Elsa (Org.) (2009). *Histórias de vida: Olhares interdisciplinares.* Porto: Afrontamento.



O jogo do informal e do não-formal nos processos de RVCC: Um olhar sociológico

Daniela Vilaverde e Silva
Universidade do Minho, Braga
dsilva@ie.uminho.pt

A génese dos processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas de adultos, em contextos não formais e informais, remonta ao final da segunda grande guerra, tendo como palco, inicialmente, os Estados Unidos da América. É somente na década de 90 que este "dispositivo" é alargado a diferentes países europeus tais como a França e o Reino Unido. Em Portugal, foi a partir do ano 2000 que os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) foram implementados tendo como destinatários indivíduos com mais de 18 anos de idade, conferindo certificação escolar (B1, B2, B3 e Secundário) e profissional, a partir das competências adquiridas em diferentes contextos de vida (pessoal, social, profissional), enfatizando as experiências situadas nos domínios não–formais e informais. É precisamente sobre os discursos e as práticas em torno da importância da *história de vida* do adulto no processo de RVCC, que recai a reflexão que produzimos nesta comunicação, a qual se desenvolveu a partir de uma investigação (Silva, 2012) realizada num Centro *Novas Oportunidades* (CNO) do distrito de Braga, onde recorremos às seguintes metodologias: entrevistas à equipa técnica, inquérito por questionário aos adultos, observação e análise documental bem como à aplicação de um inquérito por questionário aos diretores/coordenadores do NUT III.
A presente comunicação apresenta como objetivos: a) refletir sobre as relações entre a Agência Nacional para a Qualificação e os CNO no âmbito do processo de RVCC; b) identificar as ressonâncias da *história de vida* dos adultos no processo de RVCC, e c) refletir sobre o papel do referencial de competências-chave no processo de RVCC.
Os dados obtidos na investigação confirmam a ideia de que o referencial de competências-chave desempenha um papel fundamental no processo de RVCC, embora reflitam um certo paradoxo. Por um lado, os atores parecem promover a valorização, ainda que discursiva, do conceito de *histórias de vida* dos adultos. Por outro lado, regista-se o carácter impreterível do referencial de competências chave. Nesta linha, o processo de RVCC procura formalizar os saberes adquiridos através da educação não-formal e informal pelo que consideramos que se trata de um processo de formalização do não-formal e informal, verificando-se uma espécie de escolarização das "histórias de vida", onde as dimensões não formais e informais só têm validade se convertíveis no referencial de competências-chave ou no âmbito formal.

Palavras-chave: adultos, educação, processo de RVCC

1. Introdução

A educação de adultos emerge hodiernamente como um campo marcado por ambiguidades e dicotomias, estabelecendo-se enquanto instrumento de "regulação social" (Estêvão, 1999b) quer apelando ao desenvolvimento e emancipação dos cidadãos com vista à transformação das condições reais de existência, quer legitimando estruturas, desigualdades, hierarquias, estatutos de poder de uma determinada ordem social pré-estabelecida. Apesar de em Portugal ter constituído um setor *marginalizado* ou esquecido, o campo da educação de adultos parece *ganhar* um novo impulso com a entrada do novo milénio. O Programa *novas oportunidades* foi um exemplo desta aposta, através do investimento na proliferação dos

Centros Novas Oportunidades (CNO), promotores dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Neste contexto, urge compreender a(s) agenda(s) oculta(s) do processo de RVCC e questionar este novo âmbito de educação de adultos, nomeadamente através do estudo da importância atribuída, quer do ponto de vista discursivo quer da *ação*, às histórias de vida dos adultos pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e pelas equipas técnicas dos CNO e da relação das histórias de vida com o referencial de competências chave.

É em torno desta relação que a presente comunicação se desenvolve a partir da hermenêutica de um conjunto de dados empíricos realizados numa investigação no CNO *Alfa* (que compreendeu a realização de entrevistas à equipa técnica, observação não participante de diferentes fases do processo de RVCC e análise documental) e de um inquérito por questionário aos diretores/coordenadores dos CNO do NUT III (com uma amostra de 79,7%, n=55) aplicado em 2010 (Silva, 2012).

2. Ressonâncias da *história de vida* e do referencial de competências chave nos processos de RVCC

O referencial de competências-chave representa um elemento fundamental de todo o processo de reconhecimento, validação e certificação. O referencial de competências-chave nos processos de RVCC é definido pelo Ministério da Educação como "um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, atuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e sua evolução)" (DGFV, 2006, p. 13). Trata-se, portanto, de um "instrumento para a educação e formação de adultos, face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas em diferentes contextos de vida com vista à atribuição de uma certificação" (*idem*, p. 94).

Ao longo do processo de RVCC, verificamos uma centralidade atribuída ao referencial de competências-chave nas diferentes etapas do processo. No entanto, e simultaneamente, este processo também atribui, a nível discursivo, uma centralidade ao percurso de vida dos adultos, como elucidam alguns slogans alusivos ao programa: por exemplo: "A tua vida também conta".

No âmbito do discurso oficial do Ministério da Educação, parece existir uma certa igualdade na importância atribuída à vida das pessoas e ao referencial de competências-chave, como se pode deduzir deste excerto:

> "As aprendizagens decorrentes da formação experiencial dos candidatos constituem o ponto de partida dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. No entanto, a experiência de vida *per se* não é sinónimo de competências, nem tão pouco os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências se reduzem à mera elencagem casuística de experiências de vida. Importa, com efeito, desenvolver com e para os candidatos um trabalho de desocultação conducente à identificação das competências adquiridas a partir da experiência tendo como baluarte o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos" (DGFV, 2006, p. 95)

No CNO *Alfa*, o discurso dominante por parte dos técnicos de RVCC no âmbito da observação não participante do estudo de caso, referia-se sobretudo à ideia de que a história de vida dos adultos viria a ter um papel preponderante na elaboração do Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), conforme expressam as seguintes afirmações registadas no nosso



diário de campo, numa sessão de apresentação do referencial: "O vosso portfólio é a vossa história de vida à luz disto [referencial de competências-chave]" ou "vocês têm de identificar dois domínios de referência por cada núcleo gerador partindo da vossa história de vida" (excertos do discurso da formadora, notas de campo). Contudo, nas sessões observadas, a maioria das sessões era destinada sobretudo à apresentação dos referenciais e das competências por parte dos formadores, enunciando os conhecimentos que deveriam ter nas diferentes áreas de competências-chave, ilustrando inúmeros exemplos significativos do quotidiano que pudessem ser mobilizados pelos adultos na construção do seu PRA.

Portanto, pelos dados da observação, esta aparente igualdade parece ser posta em causa, a favor do referencial. A existência de um referencial de competências chave representa ao investigador um duplo sentido: a) ser um documento orientador dos conteúdos no processo educativo dos formandos, podendo ser sujeito às modificações necessárias tendo em conta os interesses quer dos adultos quer do contexto ou b) ser um documento regulador definidor de um conjunto de competências-chave que não poderia ser moldado de acordo com os interesses dos adultos e dos contextos onde se integram. Nesta dualidade de hipóteses, questionamos os diretores/coordenadores no sentido de nos indicarem se o referencial de competências-chave poderia ou não ser alterado pelas equipas dos CNO, tendo em conta as *histórias de vida* dos adultos. As respostas obtidas vão ao encontro, de forma bastante significativa, da segunda hipótese, nomeadamente, quando os atores inquiridos concordaram totalmente (49,1%) e concordaram (40%) que *o CNO não pode alterar o referencial de competências-chave*. Uma pequena percentagem de 7,3% discordou e 1,8% discordou totalmente desta opinião, sendo ainda que 1,8% manifestou não ter opinião formada sobre o assunto. Desta forma, infere-se da leitura destes dados que o CNO não possui autonomia para poder modificar o referencial, impondo-se este como um documento obrigatório.

De igual modo, partilham da mesma ideia os entrevistados do CNO *Alfa*, conforme o excerto:

> "O referencial de Competências-Chave é definido pela ANQ. Em relação a este instrumento de trabalho e orientador da nossa actividade, os CNO não possuem autonomia para introduzir qualquer alteração." (excerto da entrevista nº 9).

O Referencial de competências chave representa um documento que orienta o processo de RVCC, definindo claramente os conteúdos, os saberes que são mobilizados pelos técnicos de RVCC e pelos formadores para que o adulto possa construir o seu PRA. Neste enquadramento, inquirimos os diretores/coordenadores no sentido de corroborarem ou não a noção de que é este documento que *define o que o adulto tem de saber para ser certificado*. As respostas obtidas encaminham-se de forma preponderante para aceitação clara deste pressuposto, tendo 60% dos inquiridos concordado e 16,4% concordado totalmente. Uma percentagem de 18,2% discordou e 1,8% discordou totalmente. Uma percentagem residual de 3,6% declarou não ter opinião formada sobre este assunto. Estes dados obtidos pelo inquérito vão ao encontro da opinião da seguinte entrevistada:

> "Quando eu introduzo as áreas, tento explicar que os conhecimentos que eles têm que ter, são os conhecimentos que nós, não sou eu, porque eles acham que somos nós que fazemos os referenciais, até falo no referencial e na agência, mas digo Ministério da Educação, que eles sabem lá o que é a agência […] 'Isto é a nível nacional: Eu estou aqui a dar a cara, a representar uma coisa que foi feita a um nível muito superior a nós. Não chegámos aqui, e achamos que a matemática, isto era o que tinham que saber. Não!'. Que é para também começarem a sentir o peso da responsabilidade e de que não está na minha pessoa, a



> decisão…'. É que eles acham muito que nós é que controlamos, temos a decisão do que é preciso mostrar, do que não é preciso mostrar" (excerto da entrevista nº7).

Os conhecimentos necessários à obtenção da certificação residem no referencial definido centralmente, secundarizando-se – e no limite – desvalorizando-se as diversas experiências culturais dos adultos. O referencial é o reflexo de uma escolha cultural, determinada pela ANQ, que seleciona as competências culturais dominantes na sociedade.

Confirmada a ideia de que o referencial de competências-chave desempenha um papel fundamental no processo de RVCC, procuramos também compreender a forma como os técnicos de RVCC desenvolviam o seu trabalho tendo em conta este documento. A definição de competências chave institui-se com o carácter de obrigatoriedade e de inalterabilidade. Todavia, os dados empíricos exibem um certo paradoxo. Por um lado, os atores parecem promover a valorização, ainda que discursiva, do conceito de histórias de vida dos adultos, evocado quer pelos documentos dos CNO quer pelos discursos proferidos pelos diferentes atores dos CNO. Por outro lado, regista-se o carácter impreterível do referencial de competências chave por parte dos diretores/coordenadores do CNO. Neste sentido, avançamos com a suposição de que *o CNO procura adaptar a história de vida dos adultos às competências chave definidas*, a qual foi confirmada maioritariamente pelos diretores/coordenadores inquiridos (47,3% concordaram e 21,8% concordaram totalmente). Contudo, 20% e 7,3% dos diretores/coordenadores inquiridos discordaram e discordaram totalmente respetivamente.

A função de *adaptação* parece ser a solução abraçada pelos diferentes atores dos CNO para conciliar a dupla importância quer das história de vida quer do referencial de competências-chave e, desta forma, procurar ultrapassar o paradoxo. Contudo, esta superação pode conduzir à tendência em subordinar a experiência individual, materializada na história de vida, ao referencial de competências-chave, e transformar a história de vida numa espécie de cardápio onde apenas é *escolhido* e *conta* o que vai ao encontro do referencial de competências-chave. Neste enquadramento, o paradigma da *educação contábil*, definido por Lima (2000), revela-se, neste contexto, de forma bastante clara. O que *conta* na *história de vida* de cada indivíduo é definido pelo referencial de competências-chave, conforme nos explicou a entrevistada:

> "A ideia é: a história de vida é a base do processo. Mas é a história de vida com as competências que aparecem no referencial. Porque se ele fizer apenas uma descrição da história de vida, uma descrição que não inclua a matemática que ele usou ao longo da sua vida, por exemplo, não consegue ficar validado a matemática. É uma narrativa, mas tem que explicar a matemática…Isso, às vezes, causa alguma 'Matemática aqui fica feio. Não vou pôr contas no meio'."(excerto da entrevista nº 7).

A história de vida é traduzida em algumas dimensões que possibilitarão dar resposta às áreas de competências-chave do próprio referencial. A este respeito, nas sessões observadas era unânime, nos discursos dos técnicos e das formadoras, o conceito de "encaixe": integrar na história de vida de um indivíduo o referencial de competências-chave, como exemplificou esta entrevistada:

> "Nós vamos validar tendo por base a história de vida, desde que reflita o referencial. O que tentamos fazer é uma equivalência escolar entre a história de vida e o 9º ano. Mas para podermos dizer que aquela história de vida está equivalente ao 9º, tem que ter conteúdos escolares, apesar de estarem disfarçadas e das orientações não serem…não damos atividades,



> não damos um problema. Muitas vezes colocam em formato problema: fiz um bolo para 4 pessoas, se eu quiser fazer para 10? Tentamos que isto não apareça, que apareça de forma natural. Até dizem: 'Vou fazer uma festa, foram 10, foram 12, não interessa. Interessa ao certo se foram 10 ou 12 pessoas. Criem as situações'"(excerto da entrevista nº 7).

Portanto, neste processo regista-se o que poderemos designar uma formalização do domínio não-formal e informal das vivências dos adultos. Assim, o quotidiano e as experiências educativas situadas no campo não formal e informal são agora revestidas em função do referencial de competências-chave, sendo este o elemento que determinará o que *conta* no campo educativo não formal e informal na vida do adulto.

Esta procura na história da vida do adulto das dimensões presentes no referencial de competências-chave representa a *pedra angular* de todo o processo. Desta forma, assistimos a um processo educativo assente discursivamente na importância da história de vida individual e na rutura com o paradigma escolar mas simultaneamente, e no contexto da *ação concreta*, à valorização de uma história de vida padrão, estandardizada e, neste caso, à "curricularização" (Correia, 2005, p. 421) da história de vida. A riqueza, a diversidade e as idiossincrasias de cada indivíduo são instrumentalizadas em função do que *conta* no referencial. Esta instrumentalização espelha uma *convenção* entre duas lógicas complementares neste processo: a burocratização das histórias de vida e a valorização das dimensões *contáveis* na história de vida, presentes no referencial de competências-chave.

Neste contexto, o processo de RVCC combina duas dimensões contraditórias. Por um lado, os atores discursivamente negam a aproximação do processo ao paradigma escolar mas, por outro lado, aproximam-no a esse paradigma através da importância dada aos conteúdos do referencial. Desta forma, consideramos estar em presença do que R. Sue (2001) considerou ser "'desescolarizar' o escolar 'escolarizando' ao mesmo tempo o não escolar" (p. 117). O reconhecimento das competências e a sua validação significam a incorporação num processo de formalização de determinadas práticas não escolares que se reconfiguram numa espécie de competências oficiais, universais, integradas no referencial de competências-chave.

Na valorização destas duas componentes (história de vida e referencial), procuramos conhecer as representações dos atores sobre esta dualidade. Assim, quando solicitamos aos atores entrevistados para quantificarem a importância que atribuíam a estas duas dimensões, as respostas corroboram estes dados, conforme o excerto:

> "A história de vida, praticamente… Sei lá… 20%, 30%. O resto está mais direcionado para os temas que eles estão obrigados a abordar […] O referencial é para cumprir! Eles têm que abordar, obrigatoriamente, os sete núcleos geradores" (excerto da entrevista nº3).

Esta obrigatoriedade do referencial de competências-chave condiciona a narrativa da história de vida de cada adulto, sendo o trabalho dos técnicos e dos formadores orientado para a descoberta do referencial nas narrativas das histórias de vida, como explica a seguinte técnica:

> "Nós temos os referenciais, mas os referenciais são mais trabalhados com os formadores, enquanto que nós técnicas, nem sequer apresentamos referenciais. Nós a partir do momento que auxiliamos e explicamos o que vai ser a história de vida deles, em termos do que é que nós pretendemos que eles escrevam na história de vida deles" (excerto da entrevista nº 5, negrito nosso).



Embora o trabalho da formadora centralize sobretudo as diferentes dimensões do referencial de competências-chave, as técnicas de RVCC exploram as narrativas construídas em torno das histórias de vida em função do referencial de modo a encontrar

> "algo que vá ao encontro das competências que regra geral estão escondidas, se existem alguns adultos em que elas aparecem de imediato, que são os muito bons e os bons, nos outros não!" (excerto da entrevista nº 5).

Neste sentido, podemos considerar a valorização de uma história de vida *ideal* como aquele que é traduzida no *capital cultural* presente no referencial de competências-chave. Assim, o trabalho desenvolvido pelas técnicas de RVCC consiste numa confrontação entre as vivências dos adultos – a sua história de vida real – e o referencial de competências-chave – história de vida padrão/ideal. Esta confrontação entre as duas histórias de vida e numa tentativa de aproximação da história de vida real de cada adulto à *ideal*, os adultos comungam dos múltiplos exemplos apresentados na história de vida *ideal*. Assim, a título de exemplo, os PRA que analisamos partilhavam os mesmos casos, exemplos e vivências. Esta situação é explicada por um dos atores entrevistados:

> "o formador dá um exemplo e eles põem todos o exemplo. Às vezes acontece isso. Por exemplo, para uma tabela, podem tirar uma fotocópia do boletim do centro de saúde e interpretar, então põem todos o boletim do filho, em vez de tentarem cada um o seu exemplo, põem todos o boletim" (excerto da entrevista nº4).

O protagonismo que o referencial de competências-chave adquire em torno do processo de RVCC é central e a elaboração dos PRA espelha este predomínio. Com base na análise documental, a constituição dos PRA é, portanto, baseada numa descrição de vivências e experiências, muitas vezes documentada por fotografias pessoais, imagens, documentos dos adultos, traduzidos num conjunto de saberes presentes no referencial, mas onde predomina, sobretudo, a descrição (sobretudo nos PRA de nível secundário) e a explicitação (predominante nos PRA de nível B3) desses mesmos saberes e raramente a *conscientização* Freiriana ou a apropriação crítica das situações de vida de cada adulto.

O processo de RVCC procura formalizar os saberes adquiridos através da educação não-formal e informal pelo que consideramos que se trata de um processo de formalização do não-formal e informal. O papel conferido à história de vida é redutor e instrumentalizado, sendo esta valorização em função do referencial de competências-chave. De forma análoga, numa investigação realizada por Barros (2011), a autora refere que

> "os aspetos mais emancipadores contidos na corrente das histórias de vida que dão ao processo de RVCC o seu alicerce metodológico, acabam por não ser explorados no âmbito da aplicação local do processo nacional de reconhecimento de adquiridos experienciais, sobretudo porque o que prevalece na prática micro-sociológica observada no período em causa é a aplicação crescentemente instrumentalizada face à pressão das metas físicas a atingir, de modelo híbrido que metodologicamente nem é história de vida nem é balanço de competências." (p. 165)

Neste sentido, podemos assumir a ideia de que neste processo verifica-se uma espécie de formalização/escolarização das "histórias de vida", onde as dimensões não formais e informais só têm validade se convertíveis no referencial de competências-chave, ou para o



âmbito formal, as quais, por sua vez, tem vindo a reforçar o processo de *institucionalização* do RVCC.

3. Conclusão

O processo de RVCC é composto por várias etapas, tendo o referencial de competências-chave um papel determinante em todo o processo. Na investigação encetada concluímos que a importância da história de vida dos adultos é reduzida na medida em que pode ser *contável* (Lima, 2000c) em função do referencial de competências-chave, embora, discursivamente, se registe uma valorização em torno das histórias de vida, quer nos documentos oficiais da ANQ, quer nas entrevistas que realizamos no CNO *Alfa*. Nas práticas que observamos, verificámos que o referencial de competências-chave assume um papel central que abafa e constrange a história de vida individual de cada adulto. Os dados da investigação permitiram-nos confirmar o pendor centralizador por parte do Estado em todo este processo, negando a autonomia científica necessária à valorização das histórias de vida como nos corroboraram as representações dos diretores/coordenadores dos CNO inquiridos, secundarizando a riqueza cultural e experiencial presente na história da vida individual de cada adulto.

Assim, se a crise da escola esteve na origem, entre outros, de uma valorização de novos contextos e tempos educativos, situados nas dimensões não formais e informais, a tendência que assistimos no PNO, nomeadamente nos processos de RVCC é precisamente a inversa: o elogio das dimensões não formais e informais em função da sua dimensão formal, formalizando ou escolarizando o não formal e o informal, e neste caso concreto, escolarizando a história de vida de cada adulto. Deste modo, interpretamos que o referencial de competências-chave veicula uma história de vida padrão/ideal – distanciada, contudo, dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da história de vida (cf. Josso, 2002; Pineau, 2001) – cujo processo de RVCC vai confrontar nas experiências de vida de cada adulto o referencial. Deste modo, consideramos que nos encontramos em presença de um renovado *arbítrio cultural*, mais dissimulado, que apela à ideia da valorização de uma história de vida hegemónica e definida centralmente, sem ter em conta a diversidade cultural de cada adulto no processo de RVCC.

Referências bibliográficas

Barros, Rosanna (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

Correia, José Alberto (2005). Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda. *Perspectiva, 23*(2), 407-426.

DGFV (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos nível secundário. Guia de operacionalização*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estêvão, Carlos V. (1999). Políticas de formação e cidadania organizacional. *Revista de Educação, 3*(1), 213 - 220.

Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.



Lima, Licínio C. (2000). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: Para uma crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. In Licínio Lima (Org.), *Educação de adultos. Fórum II.* (pp. 237-255). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Pineau, Gaston (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Philippe Carré & Pierre Caspar, *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 327-350). Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, Daniela (2012). *Lógicas de ação na educação de adultos: Um olhar sociológico-organizacional.* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Sue, Roger (2001). Dinâmicas dos tempos sociais e processo educativo. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Org.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 103-119). Lisboa: Instituto Piaget.



Construção de uma Cidadania Intercultural

Márcia Montenegro
Universidade do Estado do Amazonas-Brasil
mmontenegro05@gmail.com

O presente artigo apresenta a experiência de um curso superior desenvolvido na aldeia para professores indígenas (Estado do Amazonas, Brasil) objetivando avançar sua educação específica e diferenciada. Os professores indígenas em formação deveriam contribuir para a construção de uma cidadania intercultural que zele pela relação dialógica entre o episteme tradicional e o episteme ocidental. E é na educação não formal caracterizada pela oralidade que está a base de suas tradições, assim como seus princípios étnicos, cosmológicos e políticos. O desafio do curso foi possibilitar aos professores indígenas entenderem seus espaços de trabalho, enquanto espaço interétnico, ou seja, o espaço de fronteira, isto é como zona de contato e intercâmbio onde os conhecimentos tradicionais e os defendidos pela escola onde se dá a transição, articulação e troca de conhecimento, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo. O quadro teórico de análise pautou-se pela teoria da complexidade e a transdisciplinaridade defendida por Edgar Morin e autores que analisam a diferença não como uma obviedade cultural, mas no campo político, como construções históricas e cultural, a partir da visão de multiculturalismo de teóricos como Mc Laren, Fleuri e outros que serviram como suporte teórico metodológico da pesquisa. Os dados foram fruto de observação e acompanhamento destes professores em seus trabalhos de pesquisa e intervenção em suas comunidades durante o curso que teve a duração de cinco anos, sempre nos seus períodos de férias escolares, assim como seus trabalhos de conclusão de curso. Concluímos que a relação entre educação e cultura não pode mais se limitar ao âmbito dos conhecimentos culturais, ou de um currículo pré-estabelecido e padrão, mas considerar as inter-relações significativas existentes entre cultura, ideologia, política e economia, de tal forma
que as culturas não sejam entendidas como subproduto ou reflexo da estrutura econômico-política vigente na sociedade.

Palavras chave: episteme tradicional, episteme ocidental, cidadania intercultural, educação escolar indígena.

A temática apresentada para o III Encontro de Sociologia da Educação como o Não-Formal e do Informal em Educação: Centralidades e Periferias nos remetem a uma reflexão sobre a escola que tem considerado o informal como tema periférico quando não visto como sem importância, dando a escola como um lócus da ciência onde apenas os conhecimentos assim considerados poderiam adentrar suas portas. Inicialmente considerados como extracurriculares para demarcar seu lugar fora dos parâmetros curriculares.

A categoria educação não formal surge no final da década de 60 do século XX, nos setores de planificação da UNESCO, entretanto consolida-se apenas na década de 80 como um rol de atividades situada fora do marco institucional da escola, que segundo Paulston(1972) se encontra na "periferia" dos sistemas educativos, assumindo funções ora de complemento, ora de suplemento, ora de alternativa. Assumida pelos sistemas educacionais apenas como uma alternativa a uma escolarização destinada a países considerados subdesenvolvidos e configurada como menos onerosa a ser assumida como destinada a uma população menos capacitada a receber uma educação formal aos moldes dos países desenvolvidos.

Aqui estamos vinculando a educação não formal à educação dos povos indígenas da Amazônia, transmitida pela oralidade por gerações como base de suas tradições, assim como seus princípios étnicos, cosmológicos e políticos. Entretanto, não como uma educação periférica, mas uma proposta curricular voltada para uma educação dialógica, com "planejamento dialógico" e um processo de "avaliação dialógica". Buscando no processo participativo a meta freiriana de "leitura do mundo", a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados.

É, portanto, um processo de conhecimento significativo para o aluno, que valoriza a ciência e também as experiências e contexto sócio-econômico em que ele vive sem perder de vista a dimensão de totalidade do conhecimento e das experiências acumuladas pela humanidade – é o conhecimento recriando o local e global.

Logo, um currículo que com base numa postura dialógica, que valoriza todos os conhecimentos universais, mas incentive a construção de novos conhecimentos, superando a dicotomia universalismo versus particularismo.

Para que isso ocorra, é necessário que os diversos sujeito escolares possam tomar para si a responsabilidade dessa construção histórica, social, política e cultural como relações pedagógicas intercultural. Essa relação pedagógica intercultural não prescinde uma reflexão crítica entre Estado e educação escolar.

A escola é a esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos por meio de luta, diferença e diálogo. Neste espaço a pedagogia é uma forma de política cultural, e o professor deve criar espaço para o mútuo engajamento das diferenças aí vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes para um único discurso.

Logo, não existe um modelo pronto de professor intercultural; assim como o currículo intercultural nasce no contexto da diversidade, também este se constrói na práxis, através da união ensino e pesquisa, sem dicotomizá-las, favorecendo a reflexão formativa sobre as práticas que relacionam permanentemente cultura da escola e a cultura trazida para a mesma. A reflexão que valorize a prática como momento de construção do conhecimento, isto é conhecimento na ação, na busca de novas soluções, que se dá na reflexão da ação e daí chegando apropriação de teorias que desvendem possíveis aplicações e contextualizações – reflexão sobre a reflexão na ação.

Nessa concepção de currículo não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada, que deveria ser perpetuada pelo currículo. Pois, a cultura não é estática, mas um terreno onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, logo inseparável do grupo ou classe social.

Pois, em sociedades complexas, caracterizadas pela distribuição do poder, o único tipo de "coesão" possível é o reconhecimento das diferenças das desigualdades. Para isso o currículo não é o objetivo, mais deve subjetivar-se, reconhecendo as próprias raízes, sua cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem.

A escola como o lócus de discussão e construção social da realidade deve assumir uma perspectiva de transformação, frente a novas identidades culturais, que contemple a interculturalidade, em diálogo respeitoso e equilibrado entre as culturas. Onde a essência do homem da modernidade deve ser ressignificada nesse novo contexto, a partir da percepção de seu pertencimento enquanto membro de uma cultura sem, contudo deixar de lado sua afetividade e suas representações simbólicas. Uma vez que essa identificação em nível simbólico é a pedra angular de qualquer grupo social, o que mantém vivo sua cultura, sua mitologia, sua identidade pois, "a perda da identidade cultural implica o fim de um grupo:



alguns poucos indivíduos podem sobreviver, mas sua existência vegetativa já não tem mais nenhum traço de força, orgulho, criatividade ou vontade".(Gambine, 1988, p.191).

A escola como espaço de fronteira, isto é como zona de contato e intercâmbio onde os conhecimentos tradicionais e os defendidos pela escola são entrelaçados, deve ser "[...] espaço de transição, articulação e troca de conhecimento, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo [...]". (Tassinari, 2001, p. 50).

A noção de fronteira deve ser vista como espaço de alteridade, onde se somam também idéias de liberdade, de transformação e renovação. E a escola como fronteira representa este espaço de interação e contato entre as populações, onde as diferenças se confrontam e onde se dá o fluxo e troca de conhecimentos, que deve articular visões de mundo diferentes. Segundo Tassinari, (2001) "fronteira como um espaço de contato transitável, transponível, com situação criativa na qual conhecimento e tradições são repensados, às vezes reforçadas, às vezes rechaçadas, e na qual imergem e constroem as diferenças étnicas" (p. 68).

É nesse espaço que se deve assumir compromisso com a construção de uma cidadania plural frente às diversidades culturais, pois só as relações interculturais podem reverter os processos de exclusão, recriando uma relação dialógica, diferente da cidadania enquadrada na cultura hegemônica, onde se priorize as relações entre culturas diferentes, através de encontro e confronto de significados.

A relação entre educação e cultura não pode mais se limitar ao âmbito dos conhecimentos culturais, ou do currículo escolar, mas considera as inter-relações significativas existentes entre cultura, ideologia, política e economia, de tal forma que as culturas não sejam entendidas como subproduto ou reflexo da estrutura econômica-política vigente na sociedade, mas como um a "dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo".(Candau, 2000, p.62).

Nessa perspectiva foi que o curso para professores indígenas, aqui apresentado, buscou desenvolver em seu fazer metodológico, um processo de conhecimento significativo para o aluno, que valorizasse a ciência e também as experiências e contexto sócio-econômico em que ele vive, sem perder de vista a dimensão de totalidade do conhecimento e das experiências acumuladas pela humanidade. E assim contribuir para a construção de uma cidadania intercultural que zele pela relação dialógica entre o episteme tradicional e o episteme ocidental.

Relato de uma experiência de formação de professores indígenas

A base legal de Educação Superior Indígena no Brasil está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.9394/96 e Pareceres do Conselho Nacional de Educação para uma educação diferenciada e específica.

Essas legislações estabelecem processos próprios de aprendizagem e o bilingüismo, estimulando a flexibilidade nos sistema de ensino brasileiro e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Também regulamenta que o ensino para população indígenas no ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com esse dispositivo constitucional cria-se a escola indígena e necessário se tornou a formação de profissionais para desenvolver esses processos próprios de aprendizagem e o ensino bilíngüe de acordo com os povos envolvidos e as diferentes etnias. A criação da



categoria escola indígenas consequentemente cria a categoria professor indígena uma vez que a escola indígena é diferenciada do sistema de ensino até então único no Brasil e específico pelo grande número de etnias com línguas e culturas diferentes entre si. Tornou-se fundamental priorizar a formação do professor indígena em serviço para atender à grande demanda reprimida de professores que existe, considerando que na atualidade muitos professores indígenas atuando nas escolas indígenas sem formação superior.

Esta experiência na formação de professores em curso superior teve como objetivo contemplar a realidade desse público específico e buscou adequar estratégia com características diferenciadas no seu eixo conceitual e metodológico, para refletir a prática docente, não apenas nos recursos metodológicos, mas numa prática contextualizada histórica e culturalmente, para construção de uma educação escolar indígena realmente diferenciada e especifica.

O Estado do Amazônia, de tamanho continental, tem a maior população indígena do Brasil que apresenta as mais diferentes formas de contato, pois procedem de diversos contextos sócio-políticos, desde os que permanecem em aldeias até os que se encontram em zona urbana nas sedes dos municípios. E apesar de terem princípios étnicos, cosmológicos e políticos comuns, tais como as lutas pela educação escolar e por uma política linguística, a operacionalização do currículo sofre as intervenções que indicam as relações de poder e manifestam as contingências internas de caráter político, religioso, étnico e cultural.

O projeto do curso foi apresentado à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pela OGPTB (Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngüe) fruto de uma trajetória de luta ao longo de 20 anos de resistência e conquistas, na construção de uma nova história da educação escolar indígena.

A OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües), fundada em 1988, desenvolveu diversos cursos de formação continuada para professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, incluindo-se professores tikunas e de outras etnias, como kokamas e caixanas, assim como projetos especiais voltados para a manutenção e valorização da Língua Tikuna, da arte e da cultura, a promoção da saúde, a defesa do meio ambiente e dos direitos assegurados aos povos indígenas.

Os Tikunas encontram-se na fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru, habitando terra desses três países As primeiras notícias desses povos datam da metade do século XVII, entretanto o contato se intensificou apenas no século XIX durante o período de exploração da borracha.

Atualmente é o povo indígena mais numeroso do Brasil, segundo dados do Instituto Sócio-Ambiental, são cerca de 32.613 só no território brasileiro, habitando tradicionalmente a região do Alto Solimões / Amazonas, nos Municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá. Hoje enfrentam o desafio de garantir que são capazes de manter as relações com a sociedade envolvente mantendo viva sua riquíssima cultura.

O curso foi planejado para funcionar no Centro de Formação Torü Nguepataü, na aldeia Filadélfia, município de Benjamim Constant, para atender a formação de 250 professores indígenas que atuam nos municípios da Tabatinga, Benjamim Constant, Atalaia do Norte, Santo Antonio do Iça, Amaturá e Tonantins, sendo 230 tikunas e 20 de outras etnias.

Seu principal objetivo foi proporcionar aos professores indígenas condições de planejar e gerenciar sua educação formal, entendendo a escola como espaço de criação, reflexão e ação, de compromisso com a realidade, de respeito aos valores e interesses das comunidades.



Para garantir essa proposta metodológica foi necessários ter-se em mente aspectos antropológicos, sociológicos e pedagógicos.

Antropológicos ao garantir a interlocução de saberes, numa educação verdadeiramente intercultural, respeitando a presença da comunidade com seus valores, ritual e visão de mundo. Essa visão de mundo onde o mundo real é percebido como parte do mundo religioso e a base antropológica do diálogo intercultural.

Dentre os aspectos sociológicos a metodologia buscou priorizar aspectos pedagógicos plurais e diversificados politicamente na formação de uma categoria sócio estrutural libertando-o do determinismo cultural de inclusão compulsória. Além de aspectos sociais como o papel do professor que adquire com o aprendizado do conhecimento do "branco" prestígio social e poder frente à comunidade, considerando o impacto na própria organização que pertence e também visar o fortalecimento da categoria profissional do professor indígena, preparando lideranças para interlocução e intervenção na luta do movimento indigenista brasileiro.

Como aspecto pedagógico baseou-se na garantia de uma escola dos povos indígenas a serviço deles transformando a escola em instrumento de saber, na busca de sua autonomia enquanto organização e estabelecer seus próprios objetivos, prioridades, conteúdos e metodologias.

De acordo com o projeto apresentado pela Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngüe, a organização política/didática/pedagógica do curso teria como um de seus pontos fundamentais a concepção de que a competência profissional se adquire "em situação", que além de aulas teóricas é preciso saber fazer, refletir criticamente sobre o próprio trabalho, atuar em relação a situações singulares e agir cooperativamente. Para isso, a formação tem que ser teórica-prática em todos os momentos, integrando conteúdos, vivências e pesquisas.

Por ser um curso para formação de professores levou-se em consideração suas experiência pedagógica objetivando desenvolver a partir daí uma ampla autonomia profissional. Para tanto a organização do curso previa tanto o ensino dos conteúdos científicos e culturais ditos ocidentais como os tradicionais. Além dos conteúdos a serem apropriados, as aulas deveriam ser organizadas de modo a abrir espaço para refletir sobre a prática e o saber já acumulados, desenvolvendo uma atitude de confiança no seu próprio trabalho e também uma postura crítica em torno de alguns problemas que enfrentam nas relações com agentes externos.

A metodologia de projetos desenvolvida desde o primeiro período propiciou aos alunos a oportunidade de estabelecer a interculturalidade, pois consideramos que apenas eles poderiam fazer esta relação de saberes, uma vez que conhecem sua cultura e frente aos conhecimentos adquiridos no curso estabelecem parâmetros próprios. Para tanto, coube a programação do curso criar situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitasse a interação dos diferentes saberes, tanto relativo à experiência profissional do professor, como decorrentes de sua inserção no seu grupo cultural.

Logo, a formação de um professor reflexivo-pesquisador que analisa e busca soluções para situações reais de ensino e de aprendizagem, para problemas de seu cotidiano com a participação da sua comunidade.

Para garantir a integração entre as disciplinas a metodologia do curso baseou-se em eixos temáticos que foram sugeridos durante os encontros para discussão deste Curso, tais como: educação, identidade e direitos; autonomia e escola indígena; terra indígena; desenvolvimento sustentável; meio ambiente; saúde; arte, cultura e línguas. E objetivava oportunizar aos professores indígenas a conquista da autonomia desejada e competência em



sua profissão, dominando os conteúdos, mas, principalmente, refletindo sobre sua prática e seu saber já acumulados. Pretendeu garantir aos professores o desenvolvimento de atitudes de cooperação, autonomia e responsabilidade, com o objetivo maior de colaborar na solução de problemas propostos pelas comunidades.

O curso foi programado em etapas presenciais e etapas intermediárias, nas etapas presenciais foram trabalhadas os conteúdos das disciplinas em sala de aula, durante o período das férias escolares dos alunos–professores, e nas etapas intermediárias os alunos desenvolviam atividades programadas na etapa presencial que propiciasse a reflexão de suas práticas em sala de aula e nas próprias comunidades.

O curso abrangia três áreas: Estudos de Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e uma vez concluídas as cinco etapas de formação básica, os alunos optaram por uma das terminalidades que compunham essas áreas. A área Estudos de Linguagem subdividiu-se em Licenciatura Plena em Língua Indígena, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura, Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Tikuna, Portuguesa, Licenciatura Língua Espanhola e Língua Kokama e Licenciatura Plena em Artes e Educação Física. A área de Ciências da Natureza e Matemática em Licenciatura Plena em Biologia e Química e Licenciatura Plena em Física e Matemática. E a área de Ciências Humanas em Licenciatura Plena em História e Geografia e Licenciatura Plena em Antropologia, Sociologia e Filosofia

O Projeto do curso apresentado pela OGPTB propunha uma abordagem interdisciplinar e interacionista, tendo como objetivos estabelecer uma ligação entre o Curso de Licenciatura, a escola e a comunidade, com a tríplice intenção de iInstrumentalizar o aluno para que possa contribuir com a transformação da realidade educacional, transformando-se também; aperfeiçoar sua formação profissional levando em conta os conhecimentos e valores de seu povo e os conhecimentos disponibilizados durante a escolarização e estabelecer um canal de contínua troca entre a teoria e a prática desenvolvida tanto nas comunidades quanto no curso.

O processo de reflexão e de pesquisa foi trabalhado durante todo o curso, acentuando-se na formação específica dos últimos cinco períodos, onde constaram disciplinas com este objetivo como Projetos Sociais nas Comunidades Indígenas no sexto e sétimo período e Projetos de Pesquisa e Intervenção no oitavo, nono e décimo períodos, alem das etapas intermediárias em que os alunos desenvolveram atividades na comunidade e na escola durante todo o curso.

Um dos instrumentos de coleta dados utilizado foi o Caderno de Registro, estratégia utilizada para suprir essa realidade possibilitando o acompanhamento do aluno no desenvolvimento do estágio em cada fase, como sua realização, dificuldades, carga horária, criação de novas propostas e os impactos na escola com a atuação do aluno durante o curso.

Outro instrumento de valorização das tradições e de relação dialógica entre o não-formal e o formal foi o Trabalho de Conclusão do Curso construído a partir da produção dos alunos durante todo o curso e especificamente no estágio e não um momento específico. Constatou-se a existência de uma produção científica construída pelos alunos e que a sistematização dessa produção poderia ser enriquecida com um memorial onde o aluno pudesse relatar sua vida e suas experiências.

Estabeleceu-se então a estrutura do TCC em três capítulos estruturado e elaborado da seguinte forma, a saber: Capítulo I: Memorial, que apresenta a história da vida do acadêmico (a) bem como sua experiência docente; no capítulo II, aborda o diagnóstico envolvendo seus aspectos físicos, sociais e culturais e por fim o capítulo III, que versa sobre as produções



realizadas pelo professor em formação ao longo do curso, composto por: relatório de intervenção e artigo científico.

O resultado foram Trabalhos de Conclusão de Curso de uma riqueza incontestável, registrando o embate entre a ciência e as tradições, e que servem como instrumento de avaliação do próprio curso, através de relatos dos alunos, suas reflexões e reflexos nas suas escolas e comunidades.

Os professores indígenas em formação deveriam contribuir para a construção de uma cidadania intercultural que zele pela relação dialógica entre o episteme tradicional e o episteme ocidental, valorizando a educação não formal caracterizada pela oralidade como a base de suas tradições, assim como seus princípios étnicos, cosmológicos e políticos.

A universidade brasileira tem uma dívida social com essas populações e deve criar estratégias de valorização e reconhecimento das comunidades tradicionais como os titulares de um forma de saber produzida ao longo dos séculos fruto da observação e experimentação relativo ao domínio de um patrimônio histórico cultural, que deve ser protegido e amparado numa perspectiva da garantir sua autonomia frente à sociedade nacional.

Uma metodologia embasada na pesquisa torna-se um instrumento eficaz para compreender as relações interculturais, os currículos os espaços apropriados para a constituição desses dialogo entre cultura e ciência cabendo a universidade assumir neste caso seu principal papel de centro de pesquisa e construção de conhecimento.

A oferta de cursos deve, portanto, promover o fortalecimento da educação escolar indígena, através de ações que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e devem promover a autonomia dessas comunidades de forma permanente, sem perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.

Para isto projetos de formação de professores indígenas devem fomentar a compreensão da realidade, onde os etnoconhecimentos encontram-se aliados às diferentes informações e aos conhecimentos técnico-científicos, proporcionando o acesso e desenvolvimento de formas de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura.

Referências bibliográficas

Candau, Vera Maria (2000). *Cotidiano escolar e cultura (as): Questões propostas*. Rio de Janeiro: Vozes.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In Aracy Lopes Silva & Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.), *Antropologia, história e educação* (pp. 44-70). São Paulo: Global.

Paulston, Rolland G. (Ed.) (1972). *Non-formal education*. *An annotated international bibliography*. New York/Washington/London: Praeger Publishers.



A gestão de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo (1989–1991)[1]: Para além da educação formal

Dalva de Souza Franco
Facudalade de Educação-Unicamp/Brasil
dalva_franco@yahoo.com.br

Este trabalho tem por objetivo retomar a gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, Brasil, nos anos de 1989 a 1991, durante o governo da Prefeita Luiza Erundina, Partido dos Trabalhadores (de 1989 a 1992), visando realizar uma análise das propostas políticas para a construção de uma educação democrática. Apesar de o Profº Paulo Freire ter permanecido frente à SME apenas por dois anos e cinco meses, as políticas iniciadas em sua gestão tiveram continuidade durante os quatro anos. O seu sucessor Profº Mario Sergio Cortella concluiu as propostas com total fidelidade aos princípios por ele defendidos. A situação das 703 escolas municipais à época era crítica, com relação a mobiliário, assim como a conservação dos prédios estava em péssimas condições; 40% dos professores atuando com cargos em comissão – sem concurso; muitas crianças, jovens e adultos fora da escola, mas apesar do caos a população estava buscando formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não eram consideradas pelo sistema oficial trazendo a importância da educação não formal para o sistema formal. Para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade foram traçados quatro eixos perseguidos durante toda aquela gestão do Partido dos Trabalhadores. Os eixos eram: 1. Democratização da gestão - democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e comunidade; 2. Acesso e permanência - ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública; 3. Qualidade da Educação - construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do quadro docente; 4. Educação de jovens e adultos - contribuição para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. O texto descreve o desenvolvimento dessa gestão, assim como as contribuições do educador Paulo Freire para a continuidade de uma educação de qualidade, para além daquela necessária à rede municipal de São Paulo tendo em vista a importância da educação democrática em todos os espaços da sociedade. A metodologia utilizada para a construção do mesmo foi análise documental, assim como participação ativa da autora na gestão em destaque.

Palavras chaves: gestão democrática; Paulo Freire; educação não formal.

Introdução

Por ter participado da gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992), na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), na qual o Professor Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação durante dois anos e cinco meses (1989 – 1991), me proponho a falar sobre as ações desse grande educador que ultrapassou a barreira da formalidade de um sistema para se expandir na cultura da metrópole de São Paulo, Brasil.

[1] Trabalho final referente à disciplina: Paulo Freire e os desafios atuais da educação brasileira – Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro – Área: Estado, Sociedade e Educação – FE.USP

Retomar o histórico sobre o tema foi gratificante e fez com que buscasse em minhas memórias, em conversas com participantes do governo, à época, assim como em referencias bibliográficas as ocorrências políticas e administrativas da gestão em pauta. Retomar esses conteúdos foi como se revivesse os acontecimentos, num afã de emoções difíceis de serem descritas, porém de profunda importância no crescimento profissional, o que aumenta a responsabilidade ao traduzir esta prática, visto que Paulo Freire é um autor reconhecido mundialmente.

Falar de Paulo Freire como gestor público é explicitar a sua teoria na prática. No seu livro "Cartas a Cristina" Paulo Freire relata que sua primeira experiência como gestor público não foi na PMSP, porém foi o momento em que conseguiu assegurar sua teoria como prática de liberdade junto à cidade mais populosa brasileira. Contudo afirma que reconhece a importância da sua passagem pelos outros cargos de gestor para o processo de sua formação política e pedagógica (Freire, 1994).

O acúmulo de experiências ao longo de sua vida profissional, segundo o autor, o tornou mais maduro e consistente para exercer o cargo de Secretário de Educação na PMSP (Freire, 1994).

A situação descrita e analisada nesse texto são recortes da gestão realizada por Ele, portanto, privilegio apenas alguns aspectos da mesma, visto que a grandeza da mesma resultou em vários trabalhos acadêmicos, o que não seria possível tratar em tão poucas páginas.

A gestão de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo (1989 – 1991)

Em primeiro de janeiro de 1989, após um pleito eleitoral democrático, tomou posse da Prefeitura Municipal de São Paulo a primeira mulher eleita pelo voto popular na cidade Luiza Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores (PT). Para responder pela pasta da Secretaria Municipal de Educação (SME) a, Prefeita, convidou o honorável Professor Paulo Freire, que segundo Gadotti e Torres, em Freire (2001)

> Era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, [...] e verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. [...] Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo. (p. 12).

Empreendesse seus esforços em organizar a SME, visto que a assumia após um governo autoritário de quatro anos, imposta pelo Prefeito anterior Janio da Silva Quadros, cujo Secretário de Educação havia sido o Senhor Paulo Zingg. Durante o gestão Janista (1986 a 1988), segundo Camargo (1997) houve um enrijecimento da administração, não só na Educação, como em toda a Prefeitura, por ser esta uma atitude peculiar ao Prefeito. Logo, seus Secretários, também, seguiam a mesma organização. Para que pudesse exercer a gestão democrática que tanto defendia, segundo Gadotti e Torres em Freire (2001) Paulo Freire percorreu escolas em todo o município, falando com vários funcionários assim como com os estudantes e familiares enfatizando sempre que "aprender é gostoso, porém, requer disciplina" (p. 12).

Com o decorrer do tempo, se apropriando de seu medo e da sua ousadia conseguiu organizar e administrar coletivamente a educação no município de São Paulo, que segundo



Gadotti e Torres era caótica e se constituía em um desafio à imaginação administrativa e pedagógica (Freire 2001).

O quadro não amedrontou o grande guerreiro da educação brasileira que, segundo Saul (2012) "por ser autor de uma pedagogia critica, que tem como horizonte a emancipação do ser humano, em oposição a todo tipo de opressão" (p. 1), investiu na construção de uma 'escola pública, popular e democrática' como política educacional para a cidade que adotou para exemplo de prática. Assim, acompanhava cotidianamente o andamento das atividades desenvolvidas pela Secretaria, fosse em âmbito central ou em suas visitas pelas escolas, porém, sempre disposto a construir com respeito a nova educação da cidade (Saul, 2012).

Para o início do trabalho publicou em 1º de fevereiro de 1989, um documento denominado "Construindo a Educação Pública Popular", que era composto por uma carta de intenções com alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado na e pela rede municipal de educação; um texto preliminar para a construção coletiva de um Regimento Comum das Escolas Municipais e uma carta de apresentação com o título "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo" a qual Freire (1989) concluía da seguinte forma:

> Hoje tenho a satisfação de fazer chegar às mãos dos educadores da nossa rede um primeiro texto redigido por equipe deste Gabinete: "Construindo a Educação Pública Popular" – texto em que se fala um pouco de alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado por nós - e também o texto do Regimento Comum das Escolas para discussão e debates em toda a rede. Fraternalmente. (p. 1)

O documento de SME/SP (1989) trazia uma fotografia da rede em forma de texto mostrando a situação física das 703 escolas municipais, mas que apesar do caos a população estava "buscando formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não eram consideradas pelo sistema oficial" (p.4).

Era evidente para Paulo Freire, em SME/SP (1989) que, apesar das péssimas condições, precisava investir para a construção da escola dos sonhos, portanto era necessário mudar, coletivamente a escola que se tinha para um lugar prazeroso, alegre, que fosse um espaço de "educação popular" cuja "boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social" (p. 4). Foi assim que se iniciou um investimento em princípios de verdade e transparência, esforçando-se para circular todas as informações sobre a situação real de toda a Secretaria, mostrando, também, os caminhos possíveis para as mudanças. As questões da qualidade, do acesso e permanência e da democratização da gestão foram tratadas no documento SME/SP (1989) da seguinte forma:

> A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.
> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.



> A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.
> O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.
> A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (p.7).

Nesse sentido foram traçados quatro eixos perseguidos durante toda aquela gestão do PT[2]

1. Democratização da gestão - democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e comunidade;
2. Acesso e permanência - ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública;
3. Qualidade da Educação - construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
4. Educação de jovens e adultos - contribuição para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Ações para concretizar os quatro eixos da gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo

A reorganização da Secretaria Municipal de Educação para garantir o cumprimento dos quatro eixos demandou muito trabalho e organização das equipes envolvidas. Com relação à democratização da gestão, em SME/SP (1989) houve um esforço para romper

> [...] com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituída por instancias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas. (p.5)

Para que houvesse uma veiculação das informações e das ações de forma permanente foram criados os colegiados: central; intermediário; e locais.

Segundo Freire (2001) para a construção do Regimento Comum das Escolas foi consolidado um processo um discussão e debate nunca antes visto no município de São Paulo.

O movimento constava de discussões do documento proponente nas escolas, que tiravam seus representantes para as discussões nos fóruns regionais. Após as discussões

[2] Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação em maio de 1991deixando-a sob o comando do Professor Mário Sérgio Cortella. Cortella deu continuidade a toda proposta idealizada por Freire (Aguiar, 2011, p.4). Aos setenta anos Freire (2001) deixa a Secretaria Municipal de Educação para retomar as funções acadêmicas na PUC-SP, pois, estava convicto "que sua tarefa, prática e simbólica, já estava consumada". (p. 13)



regionais eram eleitos os representantes para os debates em âmbito municipal. E consequentemente estes representantes voltavam para suas origens até voltar para a escola e vice versa. Neste processo de construção coletiva o Regimento Comum das Escolas, assim como o Estatuto do Magistério Publico Municipal de São Paulo foram concluídos em 1992.

O Regimento Comum das Escolas foi aprovado em caráter definitivo em sessão plenária, no dia 05/08/1992, por intermédio do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE 934/92, com posterior publicação por meio de Decreto pela Prefeita Luiza Erundina de Souza. A organização do documento se constituía de: I – Gestão da Escola; II – Currículo; IV – Regime Escolar; e V – Quadro Curricular. O Estatuto do Magistério Publico Municipal foi aprovado e apresentado na LEI nº 11.229, de 26 de Junho de 1992.

Embora a finalização e publicação dos documentos tenham ocorrido no último ano da gestão da Prefeita Luiza Erundina, durante o processo de discussão e ações foram acontecendo na rede municipal de educação durante os quatro anos, o que qualificava cada vez mais a construção dos mesmos. Nesse sentido, nos afirma Saul (2012):

> "Mudar a cara da escola", como nos dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores. (p. 4)

A mudança da escola a partir de uma perspectiva democrática é uma opção política por uma educação crítica comprometida com os princípios de solidariedade e justiça social e o movimento de reorientação curricular que ocorreu durante toda a gestão (Saul, 2012).

A construção coletiva desse currículo foi pautada por várias linhas de ação, entre elas a da escuta e discussão da realidade das escolas, por meio de diálogo entre os segmentos que depois eram transformados em cadernos que retornavam para escolas fomentando os relatos de experiências. As escolas receberam apoio técnico e financeiro da Secretaria para a construção de seus projetos político pedagógicos. Outra ação, segundo Saul (2012) foi a

> Construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e por em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante a aquisição e construção do conhecimento. A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio de estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola. (p. 7)

Para que ocorresse essa mudança de prática investiu-se em uma proposta de formação dos professores que respondia as necessidades de compreensão e atuação na escola com essa inversão curricular. Nesse sentido era realizada a formação permanente, por intermédio dos grupos de formação junto aos professores onde ocorria a reflexão sobre a prática, além de palestras, cursos, congressos e atividades culturais. Para Saul (2012)

> A integração da Universidade a esse amplo programa de formação se deu de forma inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a rede pública seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo. (p. 10).

A implantação das políticas educacionais realizada em São Paulo, não ocorreu sem resistências, conflitos e tensões, porém, a persistência dos que acreditavam na proposta foi o fio condutor para a continuidade do trabalho.



A Criação do Movimento de Alfabetização de Adultos – MOVA que garantia a aos estudantes a possibilidade de ter próximo à suas residências núcleos de alfabetização, através das entidades organizadas conveniadas, assim como o investimento na Educação de jovens e Adultos – EJA na forma de supletivo nas Escolas Municipais demonstravam o compromisso em o direito do aluno trabalhador que na visão de Paulo Freire e sua equipe m SME/PMSP (1989)

> Não deve ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social. O Ensino noturno terá sério tratamento, assim como o Ensino Supletivo, a ser visto na sua relação com o ensino regular" (p. 2)

Outro ponto fundamental da gestão participativa em Paulo Freire, como nos assevera Camargo (1997), foi a retomada dos Conselhos de Escola - CE deliberativos. Os Conselhos eram eleitos em composição paritária, com a participação de membro da escola e da comunidade. Além dos Conselhos de Escola foram introduzidos os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas – CRECES, em que representantes dos CES participavam de reuniões regionais para discutir e decidir questões referentes às escolas, assim como para formação. Houve, também, um foco na formação dos grêmios estudantis inclusive com salas para este segmento nas construções dos novos prédios.

Segundo Camargo (1997) as reuniões e ações do Conselho de Escola, assim como do Grêmio Estudantil propiciavam momentos de formação para todos os participantes, que se constituiu como espaços de educação não formal dentro dos espaços institucionais, garantindo um acompanhamento do Projeto Político Pedagógico. O autor ainda avalia que houve uma preocupação da SME em atender aos anseios da comunidade.

Com relação à valorização do magistério e demais funcionários da rede municipal de educação foram realizadas muitas outras ações. Abaixo seguem elencamos alguns:

- Concurso públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos;
- Formação das equipes das escolas e reorganização dos horários de formação permanente;
- Ampliação das jornadas de trabalho dos professores;
- Plano de carreira para o funcionalismo da educação;

Considerações finais

Falar sobre Paulo Freire é sempre uma responsabilidade que nos remete a uma alegria pedagógica. Registrar sua atuação como gestor, principalmente para quem trabalhou com ele durante sua passagem pela SME vai para além dessa responsabilidade. Move-nos com um saudosismo esperançoso, acendendo energias para continuar nessa batalha cotidiana que a educação na rede municipal de São Paulo nos leva a travar.

Para quem viveu todo esse processo, expresso nas linhas anteriores e que continuou na luta cotidiana, precisa sempre retomar essa história e acreditar no seu potencial para continuar transformando e construindo novas possibilidades de revitalizar a educação paulistana, buscando contribuir cada vez mais com essa construção cotidiana do fazer pedagógico. O que não é nada simples, porém desafiante e entusiasmante.

Em várias administrações posteriores a de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella foram Secretários de Educação, investiu-se no desmantelamento da



construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado levando, inclusive aos que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos envolvidos por uma educação de qualidade. Pois, concordamos com Camargo (1997) quando ressalta que

> O trabalho coletivo revela-se como expressão maior da participação de todos os envolvidos nas decisões e ações engendradas, seja no âmbito escolar, seja na administração de um sistema público. Nos aspectos ligados a busca de uma nova qualidade de ensino, o trabalho coletivo insere-se como expressão do estabelecimento dos "recortes" de conhecimento das diferentes áreas e suas relações. (p. 348)

Para concluir é importante pontuar, mais uma vez, três aspectos dessa gestão que ultrapassaram a formalidade da educação escolar e que perduram por todos esses anos em nosso município. São Eles:

1. O movimento de participação da comunidade nas ações escolares e a relação com a formação para a cidadania realizada através dos conselhos, fóruns e plenárias. Esse movimento garantiu, para além da escola uma forma de concretizar a participação popular, de usuários, trabalhadores e movimentos sociais, não só na educação, mas em todo o governo municipal permitindo questionamentos e decisões acerca de diferentes assuntos e demandas, assim como a fiscalização do Estado por parte da sociedade (Camargo, 1997).
2. O respeito à identidade do munícipe e a apropriação e produção de conhecimento relevante e significativo pelos estudantes da rede municipal de educação ocorreu, segundo Camargo (1997) "de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social" (p. 314). Esse movimento considerou a realidade histórico cultural dos indivíduos quando tratou-se da ação pedagógica da Interdisciplinaridade via Tema Gerador que visava uma perspectiva emancipatória e transformadora da sociedade ao realizar estudos da realidade local e transformá-los em ações que contemplavam as manifestações culturais, artísticas e religiosas, entre outras (Camargo, 1997).
3. Criação do MOVA São Paulo, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo cuja relação foi estabelecida através convênios entre a SME e entidades de movimentos populares que já exercitavam a alfabetização de jovens e adultos, porém sem vínculos com o município. O objetivo do MOVA, descrito em São Paulo (1992) era "integrar à vida de qualquer cidadão a condição de leitor, escritor e comunicador, bem como garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliem sua inserção crítica e participativa na sociedade" (p. 25). E para Camargo (1997) "O funcionamento do MOVA era baseado em fóruns eu discutiam os problemas e as implementações político pedagógicas" (p. 198), além de tomadas de decisões.

Ultrapassar a formalidade, nesse sentido, significou investir em ações que fizeram com que a população tocada por essa gestão levasse consigo a mudança, o novo, o eterno, o sonho possível para além dos muros da escola.



Referências bibliográficas

Aguiar, Denise R. C. (2011). *A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: A (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade*. São Paulo. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011.

Camargo, Rubens. B. (1997). *Gestão democrática e nova qualidade do ensino: O conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992).* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Freire, Paulo & Freire, Ana M. A. (1994). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* São Paulo: UNESP

Freire, Paulo (2001). *A educação na cidade* (5ªed.). São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 (1992, 27 de junho). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal. *Diário Oficial do Município*. Prefeitura Municipal de São Paulo.

Pepe, Theresa M. F. A. (1995). *A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989–1992*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Querubim, Viviane R. (2011). *Paulo Freire como administrador público: Um estudo sobre a administração de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo*. São Paulo. Disponível em www.uninove.br.

Saul, Ana M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In Maria G. C. Tommasiello; Alda J. Marin, Selma G. Pimenta; Luiz M. de Carvalho & José C. Fusari (Orgs.), *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: Constatações, análises e proposições* (pp. 1-7265) Araraquara: Junqueira & Marin Editora.

Suplemento do Diário Oficial do Município (1989, Fevereiro 1). *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. Construindo a educação pública popular*. Prefeitura Municipal de São Paulo.

Suplemento do Diário Oficial do Município (1992, Junho 27). *Regimento Comum das Escolas Municipais*. Prefeitura Municipal de São Paulo.

Secretaria Municipal de Educação (1999, Setembro). *Construindo o ciclo ensino fundamental I: MOVA – SP*. Prefeitura Municipal de São Paulo.

Programa escola de gestores da Paraíba: Contribuições para a aprendizagem ao longo da vida de gestores de escolas públicas e para a ascensão da gestão democrática escolar

Alba Lúcia Nunes Gomes Costa
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
profalbalucia@gmail.com

Helen Haline Rodrigues Lucena
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
helen_ufpb@yahoo.com.br

O texto procura refletir sobre as contribuições das aprendizagens adquiridas no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para Educação Básica. O curso surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, buscando qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do Ministério da Educação e que faz parte das ações do Programa Desenvolvimento Educacional. Este Programa insere-se no conjunto de políticas públicas educacionais que vêm sendo implementadas pelo setor público, nas esferas federal, estadual e municipal. Com base em depoimentos dos gestores egressos analisamos os contributos da formação recebida no âmbito do trabalho efetivo desenvolvido na escola onde atuam e na esfera da vida pessoal enquanto aprendizes. Partimos do pressuposto de que o referido curso representa uma oportunidade de aprendizagem ao longo da vida - no que concerne o conceito de Lifelong Learning. Além de propiciar novos conhecimentos a resignificação das experiências de profissionais, também proporciona um novo fazer pedagógico no contexto da escola, criando condições para a promoção de uma efetiva gestão democrática.

Palavras-chave: educação à distância, formação continuada, aprendizagem ao longo da vida.

Introdução

O atual contexto da educação brasileira tem destinado específica atenção para a gestão da educação. Uma das possibilidades de construção da autonomia e da participação coletiva na gestão escolar vem se configurando de forma mais intensa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Por meio dela aponta-se a necessidade de melhorar resultados na gestão escolar para ampliar as possibilidades da qualidade da educação.

Semeou-se, na LDBEN, a ideia da necessária formação específica (em serviço), para que gestores escolares pudessem alargar seus repertórios de aprendizagens ligados ao exercício da sua função. Aprendizagens estas ligadas a: a aquisição de competências para resolver conflitos, ao desenvolvimento de trabalhos em equipe, monitoramento de resultados, planejamento e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, promoção da integração escola-comunidade, criação de novas alternativas de gestão, realização de

negociações das ações educacionais, estabelecr processo de comunicação e diálogos abertos, planejar e coordenar reuniões eficazes etc.

Foi considerando estes e outros motivos - dos quais incluímos as vivências no curso de especialização em Gestão Escolar na modalidade a distância do Programa Escola de Gestores para a Educação Básica, que nos interessamos por investigar a pertinência da implantação desse curso de formação continuada na modalidade EAD (na Universidade Federal da Paraíba) na vida e trabalho dos gestores. O fizemos a partir do levantamento das dificuldades enfrentadas pelos cursistas durante o curso e das contribuições das aprendizagens do curso na prática gestora dos seus egressos.

Política de formação de gestores para a educação básica: O programa escola de gestores para educação básica

Ao voltar nossa atenção para o primeiro elemento de reflexão que acima mencionamos, há que se registrarem as razões que levaram ao surgimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores para Educação Básica. Este, por sua vez, partiu de um consenso sobre a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, tendo em vista a qualidade da escola pública no Brasil. Esse consenso pôs em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorizasse tanto a prática realizada no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas em universidades, articulando teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional.

Em particular, o programa surge da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que viesse a contemplar a concepção do caráter público da educação e a busca da sua qualidade social. Ele está baseado nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana. Seu objetivo principal é contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos para viabilizar uma educação escolar básica com qualidade social.

A adesão do programa a modalidade educativa a distância permite-nos conjeturar a oportunidade real oferecida aos cursistas de continuarem aprendendo ao longo de suas vidas e de resignificarem suas experiências de vida pessoal e profissional. É sobre essa oportunidade de aprendizagem ao longo da vida oferecida pelo Programa Escola de Gestores que refletimos na seção seguinte.

O programa escola de gestores para educação básica como uma oportunidade de aprendizagem ao longo da vida

Ao refletirmos sobre uma proposta e um modelo educativo - como o da Escola de Gestores, cujo parâmetro principal é aprendizagem continuada, ou, dito de outra maneira, a formação contínua de educadores/gestores, nos aproximamos ao mesmo tempo de um debate paradigmático que envolve a aprendizagem ao longo da vida.

Eis, portanto, uma perspectiva que ao responder a uma necessidade econômica e social, reforça, por um lado, o papel do Estado em assegurar o direito de educação continuada para todos, como afirma a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 1997), e por outro, o papel dos cidadãos na busca por ampliar os seus repertórios de



aprendizagens frente às novas demandas sociais e econômicas. Por meio dela, ascende-se o desejo por uma educação voltada para as reais necessidades de aprendizagens dos cidadãos, as quais diretamente ligadas a outras necessidades de ordem econômica e social.

Evidencia-se, portanto, a aproximação entre o Programa Escola de Gestores e os propósitos da aprendizagem ao longo da vida acima referidos, uma vez que o primeiro tem como premissa básica o atendimento das necessidades educativas dos sujeitos sociais (os gestores) a que atende, de modo a facilitar-lhes uma atuação no trabalho muito mais política que burocrática e uma integração mais participativa na sociedade.

Sabe-se, entretanto que tal missão não é tarefa simples, dado o caráter subjetivo que se coloca na aplicação prática destas aprendizagens. O que, contudo, importa destacar sobre este paradigma educativo do qual se adéqua o programa Escola de Gestores, é a valiosa consideração dada aos variados contextos e momentos da vida em que a aprendizagem pode ocorrer.

Compreendida como um princípio organizador de todas as formas de educação e baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos (BRASIL, 2010), o paradigma educativo em discussão, a nosso ver, tem contribuído para que sejam repensadas e/ou aprimoradas as políticas públicas de educação - como é o caso da política de gestão escolar, tendo em vista a qualidade da educação brasileira e os seus efeitos democráticos e inclusivos.

A visão dos egressos sobre o programa escola de gestores para a educação básica na UFPB

Com vistas a melhorar a qualidade da educação, o Programa Escola de Gestores tem por objetivo básico *"contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social"* (Ministério da Educação, 2009). Para sua concretização, as Instituições Federais de Ensino Superior são envolvidas.

Partindo-se dessa premissa, salientamos que os sujeitos da pesquisa em discussão foram pioneiros no curso de Gestão Escolar do Estado da Paraíba no ano de 2010. Os mesmos tiveram suas identidades no anonimato e suas falas foram identificadas utilizando-se a palavra 'Gestor' acrescida de uma letra do alfabeto. As entrevistas foram iniciadas buscando conhecer sobre a concepção de formação de gestão escolar. A fala do gestor abaixo revela como a maioria expressou, ou seja, apontando a necessidade de formação na área de gestão e o melhoramento das práticas gestoras na escola:

> Hoje eu vejo assim: esse projeto tem uma forma dualista porque ao mesmo momento que eu estava estudando, eu estava colocando em prática o que o curso estava acrescentando ao meu trabalho, as práticas que eu exercia na escola me davam o poder de refletir, a visão logística que o gestor trabalha, da questão da liderança sem o autoritarismo; da democrática, mas com respeito então era uma visão logística do fazer educação, é o que eu vejo dentro da Escola de Gestores. (Gestor a)

Em acréscimo, salientamos que o programa parte do entendimento de que a educação continuada é um direito dos profissionais da educação, sendo o dever das instituições formadoras criar as condições para sua operacionalização associada ao exercício profissional na escola e de maneira a possibilitar-lhes a atualização, o aprofundamento, a complementação e a ampliação de conhecimentos. Na fala dos egressos percebemos que esta concepção foi



contemplada na medida em que se demonstrou que o curso contribuiu não apenas como instrumento de aprofundamento teórico, mas, sobretudo de conhecimento teórico, indicando que muito deles, pouco ou nada sabiam sobre os pressupostos que envolvem à sua prática educativa.

> Hoje percebo que me ajudou muito, porque assim, como antes eu não tinha a formação de gestor e hoje tenho, então me ajudou muito a esclarecer muita coisa. Tenho uma concepção positiva [...] gostei muito, porque a gente estuda muito, vê muitas coisas, sobre leis, sobre informações, os programas e a colocar em prática com mais segurança na escola. (Gestor o)

Na fala do 'Gestor o' verifica-se que a escola constitui-se como lócus de formação continuada e de aprendizagem ao longo da vida, possibilitando aos gestores o desenvolvimento de sua profissionalidade ao contribuírem com a gestão do trabalho escolar através de processo de aprendizagem individual e coletivo. O mérito da boa gestão passa, por sua vez, por um processo altamente organizado de (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem (Alheit e Dausien, 2007) adquiridas na relação teoria e prática.

Mas o fato de o programa propor uma formação profissional baseada na dialética teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de ampliação de conhecimentos e como meio de reflexão, análise, problematização da realidade, não é suficiente para assegurar ao programa escola de gestores o título de inovador. Como se não bastasse, a utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de aprendizagens dos gestores também salta aos nossos olhos como um importante agregador desta inovação.

Com efeito, a utilização da educação a distância (EAD) pelos gestores durante o curso, permitiu-lhes (de acordo com as suas falas) perceber as diversas aprendizagens adquiridas, entre elas, aquelas voltadas para a inclusão digital e outras que abarcam os pilares recomendados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

> Ela me ajudou, até eu (pausa) me incluir na área digital que eu não sabia nem ligar o computador. (Gestor f)

> Para mim contribuiu e muito porque através mesmo do próprio curso eu me acostumei também a estudar, porque eu não fazia uso dos recursos para estudo, então assim me incentivou também até para estudar, dessa forma, porque eu achava péssimo, assim passei a ler, a buscar, a pesquisar mais. Então a modalidade a distância permitiu também até novas amizades porque eu criei amizades com pessoas que estava fazendo o curso em outros municípios, para mim contribuiu e muito. (Gestor j)

Enquanto que a educação formal orienta-se, primordialmente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer, observa-se através das falas acima, que a modalidade da educação a distância permitiu aos gestores cursistas a aquisição de outras duas importantes formas de aprendizagem: o aprender a conviver e a ser. Estas, por serem consideradas dependentes das circunstâncias aleatórias e do prolongamento natural das duas primeiras (Delors, 1999), não eram entendidas como fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Isso só aconteceu quando reapareceu, no cenário educativo, a compreensão da educação através do conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida.



> Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1999, p. 90).

Sobre a questão tecnológica no processo de formação dos gestores, é pertinente destacar que embora ela esteja muito próxima do que Delors (1999) chama de 'aprender a fazer', é através dela que os sujeitos aprendentes desenvolvem uma série de habilidades voltadas para a colaboração, amizade, entreajuda, convivência, o que o mesmo autor chama de "aprender a conviver".

Em relação às contribuições do curso à prática gestora, as respostas dos gestores revelaram como principais: a sistematização das ações da escola - possibilitada pelo conhecimento teórico compartilhado com a equipe técnica, e a inserção do uso das tecnologias no cotidiano da escola. Na fala do 'Gestor a' abaixo vemos expressas tais contribuições.

> A questão é a sistematização, eu passei a melhorar o olhar, assim, hoje temos um Blog, fizemos o blog da escola, hoje a nossa escola entrega a pedido da secretaria também, mas entrega um portfólio e o que é esse portfólio? É a prestação é o PPA do trabalho dos gestores, do trabalho anual, esta no portfólio, eu não estou incomoda com o trabalho, eu aprendi a sistematizar (pausa), este curso sistematiza essa prestação que antes não era sistematizada, hoje é muito mais. Hoje a gestão sozinha não, a gestão em equipe junto com o conselho, hoje estava sem uma professora então eu fui dá aula, por que não? A professora já esta chegando, então porque não dá aula para aquela professora que hoje estava ausente? Eu digo que não tem problema que a gente não vai resolver, organizar (pausa) se resolve, sim. É essa questão, a cara da instituição é a forma com que ela está sendo administrada. (Gestor a)

Ressalte-se que embora a escola, enquanto *lócus* do trabalho do gestor seja tradicionalmente orientada segundo rígidas normas, próprias dos processos formais de aprendizagem (por exemplo a rigidez metodológica e curricular), ao narrarem suas novas experiências no trabalho, os gestores deixaram implícita a dimensão da sociabilidade da aprendizagem biográfica' (Alheit e Dausien, 2007) adquirida no curso, dando a ideia de que as suas aprendizagens dependeram da comunicação e da interação com os outros, da relação com o contexto social mais próximo (Alheit e Dausien, 2007).

Mas o que importa nessa discussão é o fato das aprendizagens oportunizadas pelo curso imprimirem uma ruptura no modelo burocrático tradicional da escola. Nesse sentido, o trabalho conjunto adquire fundamental importância para o confronto de ideias e trocas que daí se origina. A partir desse processo reflexivo de aprendizagens, e ao mesmo tempo dessa prática reflexiva através da qual se estabelecem vínculos entre a teoria e a prática, que ao gestor são fornecidas possibilidades diversas além daquelas que se constituíam o 'dirigir' no senso comum. Isto esta impresso na resposta do Gestor d.

> Com certeza contribuiu, por isso que ainda continuo trabalhando na escola. A minha função hoje é superintendente escolar, então a gente dar apoio a escola em tudo, e o meu trabalho é feito em conjunto com o gestor, então estar ligado. Pronto uma das coisas que melhorou o meu entendimento foi a questão dos recursos que a gente recebe, tem acesso. Porque assim eu tenho muita duvida em relação a conselhos, e teve uma disciplina que foi exatamente sobre conselhos, veio ajudar muito a gente ate quando o gestor tem muita dificuldade na



> escola que eu dentro das minhas limitações, eu sei, eu já ajudo o gestor assim divido algumas coisas que eu já adquiri no curso de gestores. Assim em parte eu gostei, achei que contribuiu, mas em parte eu achei muito corrido, não é corrido e conteúdo porque as apostilas eram maravilhosas. Eu digo assim é muito pouco tempo para você desempenhar as atividades. Então você conciliar, trabalhar e fazer isso e tem que estar no computador, eu achei um pouco de dificuldade, mas contribuiu e no final tudo contribuiu. (Gestor d)

Sobre as dificuldades de aprendizagem pelas quais os gestores disseram ter passado no decorrer do curso, foram predominantes as respostas que indicaram a necessidade de haver mais aulas presenciais:

> O que mais facilitou para mim foi as aulas presenciais. Eu sugeri assim no final do curso, tivemos uma avaliação com os gestores que estavam fazendo, que tivesse mais aulas presenciais, até porque o debate assim o debate presencial é muito importante, é rico, porque você tira as suas dúvidas, você tem novas experiências com os colegas, ou seja, com o professor, o coordenador, o orientador a formar. Nos dá novas ideias, então o que mais dificultou foi as aulas. (Gestor d)

Pelo que percebemos o motivo pelo qual a grande maioria dos gestores entrevistados acena para a necessidade de aulas presenciais, deve-se às dificuldades passadas ao utilizarem as tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Ainda sobre o uso das tecnologias o 'Gestor d' revela:

> Em relação ao uso do computador e da internet, na área da informática, dificultou um pouco, mas com a prática do dia a dia eu fui me aprofundando, e Lucinha me ajudava bastante, então eu já entrava certinho, eu já ia na plataforma do curso, que ali já mostrava tudo para gente e as dificuldades foram diminuindo. (Gestor d)

Observa-se, no que disse esse gestor, o elemento da colaboração associada ao uso do computador e da Internet. Sua fala confirma a importância da aprendizagem colaborada - ocorrida em Ambiente Virtual de Aprendizagem em processos de mediação pedagógica como estes, do Programa Escola de Gestores, que utiliza os dispositivos tecnológicos.

Ao mesmo tempo em que procuramos conhecer as percepções dos gestores egressos sobre o curso realizado, também foi nossa intenção conhecer as suas sugestões para a melhoria do desenvolvimento do referido curso. Nas falas abaixo os gestores egressos expressam sugestões relacionadas a: necessidade de encontros presenciais durante as disciplinas cursadas; ampliação do período de orientação dos trabalhos de conclusão de curso; *feedbacks* em tempos ágeis, postagem de notas ao final de cada disciplina, maior assistência dos assistentes de turma e dos professores de sala.

> Eu passei por tudo, foi difícil para mim. Para o melhoramento sugiro a presença ou que os professores façam encontros presenciais, porque foi um impacto muito grande a distância. Só tiveram 02 encontros (pausa), a gente fica meio perdida foi tanto que muita coisa você até falou, que a gente tava muito querendo o pessoal, mas aquilo é aconchego, que faltou. (Gestor b)

> Eu posso até magoar, mas eu acho que o curso necessitava de mais encontros. A distância....ficou muito a desejar, a orientação ...(pausa) Que aconteça mais encontros presenciais, com os orientadores ... das monografias e também na plataforma. Que os professores da plataforma possam dar mais assistência e que os orientadores das monografias



> possam estar, mais próximos e mais presentes. Porque nos sentimos soltas no ar, porque eu só vim ter contato com a minha orientadora no final da semana de entregar o relatório final. (Gestor f)

Apesar de em outros relatos ter sido demonstrada a importância da aprendizagem do uso das tecnologias oferecida pelo curso, observa-se nos depoimentos acima a persistente sugestão de que o curso deveria oferecer mais encontros presenciais. Há, entretanto, que se ter em conta, que um encontro presencial é um espaço de interação e não uma aula convencional. Em cursos à distância, a importância que se dá a esses encontros é, em muitas ocasiões, definitivas para a permanência do cursista, como podemos constatar na fala do 'Gestor c'.

> As mudanças seria isso mais encontros presenciais. Eu conheço colegas, inclusive era da minha equipe e desistiu pela falta de encontros presenciais e também por outros problemas que aconteceram com professores...A questão da relação entre professor e aluno que também é muito importante. A gente estava muito ocupada, no momento em que a gente entra na plataforma do curso...(Gestor c)

Mesmo com toda complexidade que envolve a relação professor e cursista num ambiente virtual de aprendizagem, é possível observar através da fala acima, que ela é peça chave para o aperfeiçoamento do gestor no que tange a sua motivação pela aprendizagem.

Considerações finais

No decorrer da construção deste artigo, apresentamos as razões que levaram ao surgimento do programa escola de gestores, seus objetivos, propostas e a sua associação com a modalidade da educação à distância e também como a aprendizagem ao longo da vida. Para, além disso, desenvolvemos reflexões sobre a opinião/visão dos egressos em relação ao referido programa.

Dos depoimentos colhidos a partir das entrevistas com os gestores egressos o que pudemos depreender é que apesar das dificuldades, sejam elas institucionais ou técnicas, a formação continuada em serviço, permitiu a estes sujeitos, além de contribuições teóricas, o rompimento da dicotomia teoria *versus* prática devido às situações reais que vivenciavam nas atividades realizadas na própria escola no qual ele estava gestor. Outros aspectos positivos que podemos apontar foram: a inclusão ou mesmo alfabetização digital e a conquista da autonomia para estudar com a flexibilização dos horários que lhes eram convenientes. A modalidade EAD ainda permitiu que os sujeitos interagissem não apenas no ambiente virtual de aprendizagem nas discussões dos fóruns, mas também na extensão dos laços de afetividade construídos no transcorrer do curso. Em outras palavras, pode-se dizer que ocorreu aprendizagem ao longo da vida nesse processo.

Referências bibliográficas

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2007). *En el curso de la vida: Educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardia* (5.ª ed.). Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento.

Brasil (1999). *Programa escola de gestores para a educação básica*. Brasília: MEC.



Brasil (2001). Ministério da Educação e do Desporto. *Plano nacional de educação.* DF. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Brasil (2010). Ministério da Educação/UNESCO. *VI Conferência internacional de educação de adultos: Marco de ação de Belém*. DF. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO.

Delors, Jacques (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI (2ª ed.). UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez.

Gatti, Bernardete A. (2009). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação, 13,* 57-70.

Lei nº 9/394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece As Diretrizes e Bases Da Educação Nacional.*

Libâneo, José Carlos (2001). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Luck, Heloísa (2000). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A.

Souza, Clarilza Prado & Pestana, Maria Inês (2009). A polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de Educação Pública*, *18*, 133-152.

UNESCO (1997). Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In *Conferência internacional sobre educação de adultos*. Disponível em: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html.

As decisões na escola pública portuguesa: A organização projetada e a organização vivida

Maria João Carvalho
Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
mjcc@utad.pt

A atual escola pública portuguesa não pode ser estudada à margem de um contexto de centralização, seja de âmbito político ou administrativo, que legitima o sistema educativo único e a sua maneira unívoca de administração, criando uma homogeneidade pouco favorável a princípios autonómicos, e à diversidade que compreende, que a possam corromper, ao mesmo tempo que se "alheia" das dificuldades que o seu gigantismo origina**.** Parece que o importante é mesmo o controlo político-administrativo, atitude que reflete a indiferença a que é votada a autonomia das escolas portuguesas, legalmente instituída desde 3 de Fevereiro de 1989 a partir do Decreto-Lei nº43/89, e que a imagem da burocracia é capaz de difundir. Neste sentido, parece-nos pouco plausível enveredarmos por uma análise dos comportamentos decisórios dos atores, que nos irão facultar as diferentes racionalidades em presença, à margem da burocracia, com destaque para a instrumentalidade que encerra por estar ao serviço de uma política antidemocrática e pelo cumprimento das regras e leis a que obriga os sujeitos.

1-Por um lado impõe-se, por outro constrói-se

Estarmos seguros de que a burocracia enquanto conceito unitário, empenhada na racionalização, não conquistou os seus intentos no que respeita à administração pública portuguesa, não invalida que enquanto modelo de dimensões nos possibilite reconhecer aspetos importantes, dos quais salientamos a centralização e a instrumentalização que as suas decisões compreendem, o controlo que as normas de uso universal e uniforme veiculam e de que pode ser exemplo o modo como se resolve o problema do abandono escolar, insinuando-se que tem as mesmas causas e os mesmas soluções em todas as escolas ao aplicar-se uma legislação em vigor com "penalizações previstas" para o efeito. Do mesmo modo para a indisciplina que regulamentada acaba por transferir para uma "instância complementar" a resolução da violência insensível a questões do foro psicológico, social ou cultural, transformando a indisciplina num ato reflexo. Uma lógica que é capaz de tornar o ensino em "um sistema mais rígido de controlo". Um controlo incluso na centralização e na produção de normativos que têm a pretensão de tudo contemplar, pois o burocrata da educação acredita estar efetivamente habilitado a prever todos os gestos, todos os movimentos e intervenções do professor, numa tentativa de racionalização ótima, aspeto revelador de uma administração altamente burocrática. Mais do que assumir este inegável controlo burocrático centralizado, importa perceber o alcance e os objetivos que subjazem a um tipo de orientação que se denuncia por reproduzir uma orientação dominante, usando da uniformidade e da universalidade para efetivar a sua imposição. Neste ponto, não desconhecemos a presença de uma ordem previsível e incontestada que encontra o seu garante em decisões tomadas com base em julgamentos eficientíssimos que os "especialistas" realizam, mas que se tem

denunciado como um verdadeiro sofisma, pois fundamenta-se na crença de que se podem prever as atividades dos atores educativos em função de normas gerais e abstratas, inspiradas por um interesse geral, vazio de toda a substância. Com efeito, a escola caracteriza-se como uma organização burocrática enquanto subordinada a um plano normativo, altamente formalizado, que se traduz num controlo evidenciado pelas decisões que, produzidas exteriormente, adquirem o estatuto de elemento de racionalização da vida quotidiana em forma de constrangimento.

Contudo, este facto não se apresenta como condição suficiente e necessária para abandonarmos as práticas dos atores que marcam o real funcionamento da escola. Não podemos deixar de admitir a dimensão burocrática da escola e, nessa linha, é evidente que deixar de considerar que existem decisões que transportam uma racionalidade *a priori*, que causam os efeitos desejados e esperados, que são cumpridas e interpretadas do mesmo modo nas escolas, entenda-se pelos elementos que a constituem, seria incorrermos em erro, o que não invalida que seja necessário relativizar o seu alcance. Não o fazer seria cair numa visão demasiado simplista que só reclama de uma única racionalidade, tecnicista e ótima, e que se imporia a todos os sujeitos. Só essa relativização possibilita considerar outras decisões que resultam de interpretações diferenciadas, que são exigidas por situações imprevistas e que são a evidência empírica de uma organização dotada, a nível interno, de alguma autonomia, a qual admite outros modos de racionalidade e que se fundam na ideia de que não existe uma única solução para o mesmo problema, e que essa solução não é a melhor possível mas a mais satisfatória. Entendimento que se alicerça na reflexão relativamente ao que se compreende por decisão eficaz, pois esta não é necessariamente uma decisão irrepreensível, perfeita, se é que existem efetivamente, mas a "melhor" decisão no interior de uma determinada conjuntura, o que pressupõe que para o mesmo caso possam existir várias soluções e todas elas corretas na medida em que todas produzem um resultado favorável. Todavia, se podemos afirmar que existem várias maneiras de sermos bem-sucedidos, tal não isenta o sujeito decisor de optar considerando a solução que se apresenta como a mais vantajosa, considerando os objetivos perseguidos.

Este plano poderá não concretizar o modo de organização formal que a administração central produz e, nesse caso, não o reproduz, levando-nos a concluir pela ausência de uma atitude prevista e desejável, em termos de resposta, dos atores educativos a algo que emana do exterior. Portanto, diríamos que em termos decisórios se confrontam a organização projetada e a organização vivida. Em termos analíticos, trata-se, no fundo, de confrontar dois planos: um que considera o "*plano das orientações para a acção organizacional*" e outro que considera o "*plano da acção organizacional*" (Lima, 1998, p.60).

Na escola se produzem-se muitas decisões nem sempre conformes com o previsto e, nessa medida, não poderiam encaixar-se numa teoria explicativa exclusivamente burocrática pelo que abalavam o quadro de orientação formal-legal já que a organização escolar parecia funcionar, em grande parte, à custa de tais decisões alicerçadas a outros tipos de racionalidade. A ação dos atores educativos está longe de poder ser, em termos absolutos, conotada com a previsibilidade, a certeza e regularidade que se esperaria na estruturação das decisões. Não é possível eliminar as incertezas e os acasos dos comportamentos.

2-Da racionalidade formal a outros modos de racionalidade

A pretensa rigidez comportamental que a racionalidade formal difunde é frequentemente abalada por outras racionalidades que se cumprem na criatividade e no



espírito de iniciativa. As decisões enquanto receitas organizacionais não são as únicas a contribuir para o funcionamento da escola. A presença de outras decisões que o sistema burocrático não é capaz de controlar é também causa de estabilidade, apesar de ter origem na instabilidade.

Deixava de fazer sentido a ingénua visão de a escola estudada espelhar, à custa dos seus comportamentos, uma realidade de conformidade burocrática, totalmente reprodutora de um quadro de orientação formal-legal, reservado que estava um comportamento passivo, conformista e congruente com as solicitações aos atores. Neste contexto é evidente a construção de representações subjetivas e a criação de sistemas de produção de sentido para justificar o modo de agir admitindo uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização. Aqui os atores educativos demonstram interesse pelas decisões e reivindicam outros modos de tomar essas decisões, contrariando a monorracionalidade burocrática e dando espaço à expressão de racionalidades divergentes, situação que nos faz refletir nas palavras de Friedberg quando este escreve que "on ne puisse plus parler d'une décision 'rationnelle' sans s'interroger aussitôt sur les conditions de cette rationalité. Une décision n'est rationnelle que par rapport à une situation, à un état donné du système social de l'organisation" (Freidberg, 1988, p.85).

Com efeito, enquanto regulamentos e procedimentos centralmente definidos permitem, supostamente, melhorar o desempenho dos atores, na execução das suas tarefas, o que em termos de racionalidade supõe uma adequação dos meios aos fins perseguidos na tentativa de garantir a máxima eficiência possível, e que o modelo racional-legal institui. Esta racionalidade formal é *a priori*, rompe com a espontaneidade na medida em permite tornar previsíveis e controlados os comportamentos dos atores transformando-os em conformistas, em meros cumpridores do estabelecido ao mesmo tempo que garantem a convergência da política adotada e, nesse sentido, torna-se o seu instrumento de concretização (Carvalho,2011a). Aos atores não lhes é reconhecida qualquer margem de autonomia restando-lhe o respeito a essas decisões, e responder pela sua execução o que o aspeto instrumental da monorracionalidade configura.

Considerar unicamente as decisões formais em termos de análise organizacional da escola, afigura-se a um registo normativo mais congruente com considerações da ordem do *dever ser* regulamentado pela administração central, em prejuízo daquilo que os atores educativos possam julgar *dever ser* ou daquilo *que é*. Nesta medida, o modelo burocrático (racional-legal) constitui-se como o momento teórico que no plano da ação organizacional visa revelar a racionalidade inerente aos comportamentos em consonância, os *desvios* e *disfunções*. A perspetiva que aceita a ideia de que a escola está submetida a uma administração burocrática centralizada, que veicula um tipo de racionalidade formal-legal, não pode ser aglutinadora de outras nem eliminada em benefício de outra qualquer, deve, isso sim, ser apreendida enquanto possibilidade de confrontação, mesmo porque nenhuma organização parece ser capaz de funcionar sob o seu domínio exclusivo no âmbito das decisões, o que também é válido para as outras racionalidades que possam emergir.

Se o intuito é privilegiar o plano da ação organizacional, a representação dos atores, devemos ter em conta um outro tipo de decisões enformadas pela anterior e por outras racionalidades, porém de mais difícil perceção pois os seus contornos são de âmbito não oficial, ou seja, não estão previstas oficialmente pela organização mas são produzidas na organização, o que é revelador da autonomia de que os atores educativos dispõem. São decisões clandestinas, ou utilizando a terminologia de Lima, diremos que são *ocultas*[1] pelo

[1] Fazemos uso da conceptualização utilizada por Lima.



facto de exigirem um maior esforço de deteção por parte daqueles que não pertencem à organização pois as fontes documentais nem sempre as contemplam, de onde se depreende o seu carácter reservado e encoberto. Podem expressar um tipo de racionalidade decisória de cariz conjuntural e não generalizável a toda a organização. Com efeito, manifestam-se em situações ocasionais, como resposta a determinadas finalidades que a organização oficialmente não declara ou que são adotadas a título particular pelos atores organizacionais numa clara evidência de que no interior da organização se decide em função de interesses comuns mas também discordantes e controversos. De resto, o seu acontecer resulta das relações que os atores mantêm entre si enquanto prática dialógica que é portadora de visões diversas, o que supõe que as decisões também possam encerrar uma racionalidade de satisfação.

Ainda a distinguir estas decisões das anteriormente consideradas assinala-se o diferente grau de estruturação que neste caso tem relação com o processo que as originou. Se a racionalidade *a priori* das decisões formais encerra um processo cujo esquema é altamente linear, todos os momentos são sequenciais e não admitem qualquer desvio, o que evidência uma linearidade simples, já a racionalidade de satisfação das decisões obedece a um esquema que pode ser linear ou semilinear na medida em que são decisões que pressupõem interação com o que as rodeia e se pautam por requisitos que podem ser opostos aos determinados formalmente.

Ao transitarmos para o domínio daquilo *que é* e que é manifesto pelos comportamentos decisórios efetivos dos atores educativos, de resto aspeto sem o qual a análise organizacional não ficaria completa, transitamos igualmente para decisões que podem encerrar uma racionalidade de tipo *a posteriori* que rompe com o esquema mecanicista e simplista da linearidade, em que a relação causa e efeito só se descortina após a consumação da decisão, motivo pelo qual é retrospetiva, e supõe modos alternativos de atingir com sucesso os objetivos.

É neste enquadramento que se desenham outros tipos de racionalidade em oposição àquela que é imposta pela organização, pois também é aqui que se reconhece a possibilidade de existir uma relativa margem de autonomia que proporciona aos autores uma atuação decisória conforme às suas necessidades, expectativas e reflexões, convertendo a organização num espaço que não impede a concretização dos objetivos dos atores educativos, contrariando e denunciando as contradições inerentes a uma racionalidade que universaliza e que supõe uma otimização.

Os limites do formalismo

Das decisões que a organização impõe (formalmente) aos atores transitamos para as decisões que os atores produzem e que impõem à organização. A existência destas últimas deve-se muito mais ao interesse que os atores demonstram em encontrar uma solução concreta, subordinada a princípios contrários aos preconizados pela racionalidade formal, ou simplesmente encontrar uma solução que não tenha sido prevista, do que à existência de problemas. À semelhança de Simon (1989), consideramos a "racionalidade de satisfação" mais congruente com as capacidades humanas e o indeterminismo circunstancial.

Todavia, a análise organizacional da escola ao realizar-se por referência a um modelo que contempla o plano da ação organizacional efetiva ou realizada, incide sobre a realidade autêntica que os comportamentos decisórios dos atores, as regras *praticadas* e as estruturas *manifestas* concretizam. O domínio daquilo que *é* expressa uma operatividade por referência a



vários modos de racionalidade, inclusivamente a *a priori*. Com efeito, este é o espaço privilegiado para apreender o alcance de uma decisão cuja racionalidade se justifica retrospetivamente, ou seja, *a posteriori* (Carvalho,2011b). Assim, só após a concretização da ação os atores estão em condições de realizar uma hermenêutica que lhes permite a sua reconstrução, e isto se for alvo de averiguação. Só nesse caso é possível descobrir as possíveis desarticulações entre intenções e concretizações como apanágio da provável falta de intencionalidade de uma ação e da solução encontrada, mas que permite ajustamentos localizados sem prejuízo para a restante organização.

A análise que considera o plano da ação organizacional é capaz de desvendar e desmistificar a ideia de que as escolas, enquanto organização, operam e são de igual modo. As marcas distintivas que as escolas possuem resultam de comportamentos decisórios também contrários e paralelos nos seus modos e princípios de racionalidade aos instituídos pelo poder central. Com efeito, os atores educativos, em grau diverso, obedecem (ou não) ao estabelecido, e estamos seguros de que nenhuma escola se mantém somente à custa de uma única ordem.

Decerto não ignoramos que as decisões impostas sejam objeto de atenção e obediência por parte dos atores educativos. Em termos genéricos podemos afirmar que é o cumprimento de algumas das grandes decisões emanadas pelas instâncias superiores que torna possível encontrar um padrão comum a todas as escolas, apesar dos professores serem outros. O funcionamento das escolas rege-se por grandes linhas orientadoras que estabelecem que objetivos da docência, que corpo curricular e respetivos conteúdos, que metodologia, qual a carga horária e sua distribuição, quais os critérios de avaliação a adotar, qual a constituição dos órgãos e que competências atribuídas. Porém, estes mesmos órgãos não se encontram totalmente enclausurados nas normas impostas pelo sistema. Com alguma frequência produzem determinadas decisões quanto à avaliação dos alunos, por vezes expressivas e integradas na sua realidade, outras relativas à distribuição dos tempos letivos, outras ainda sobre os modos e procedimentos a adotar nas vigilâncias de exames ou mesmo em relação às viagens de estudo. Admite-se claramente a existência de decisões não formais produzidas no interior da própria escola, como o atestam alguns documentos escritos, que visam outras soluções e outros comportamentos à margem das orientações formais-legais. Idêntico cenário acontece na sala de aula, espaço propício ao acontecer de certas decisões informais pelo "isolamento" em que o professor se encontra, em que estabelece determinadas regras contrárias às estabelecidas e age em consonância com as suas crenças, necessidades e objetivos, como o atesta a avaliação das atividades letivas e o modo como decide em função de determinados comportamentos realizados pelos alunos, decisões que contrariam o instituído formalmente ou as deliberações dos órgãos da escola.

Conclusão

Admitir a existência de múltiplas racionalidades, ou o choque de racionalidades que as decisões integram, concorrentes e dissonantes entre si, rompe com a exclusividade da ordem burocrática, só possível porque se recorre a um modo de focalização diversificado que inclui o registo normativo, interpretativo e descritivo. Neste sentido, os comportamentos organizacionais são apreendidos enquanto consequência do que é estabelecido formalmente, mas também como resultado de ações concordantes com decisões de âmbito não formal e informal e, ainda, de decisões praticadas ou "atualizadas". De acordo com as diferentes



focalizações será possível detetar diferentes tipos de racionalidades decisórias que permitem que a escola seja percecionada enquanto *locus* de confluência de multirracionalidades.

Referências bibliográficas

Carvalho, Maria João (2011a). Participação na decisão: Uma prática ao serviço da escola democrática. *Revista Práxis Educacional*, *7*(10), 85-106.

Carvalho, Maria João (2011b). As multirracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, *2*(24), 33-56.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República n.º 43/89, Série I*. Ministério da Educação.

Friedberg, Erhard (1988). *L'analyse sociologique des organisations*. Paris: Grep.

Lima, Licínio, C (1988). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

Simon, Herbert (1989). *A razão nas coisas humanas*. Lisboa: Editora Gradiva.

Saberes da produção associada: Implicações e possibilidades

Edson Caetano
Universidade Federal de Mato Grosso
caetanoedson@hotmail.com

Camila Emanuella Pereira Neves
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
camilaemanuella@hotmail.com

Este trabalho se ocupa da reflexão acerca das relações entre trabalho e educação presentes nos processos de produzir a vida associadamente numa comunidade quilombola localizada em Poconé, Mato Grosso. A pesquisa, de cunho etnográfico, teve como foco os saberes do trabalho associado. A análise dos resultados efetivou-se à luz do materialismo histórico, o que possibilitou apreender os saberes da produção associada enquanto interface da constituição de uma cultura do trabalho distinta do trabalho assalariado. Os saberes do trabalho, expressos pelos trabalhadores e trabalhadoras do quilombo pesquisado, explicitam concepções de mundo, de vida e de ser humano enraizadas no viver em comum, dentre os quais destacamos: a posse coletiva da terra e dos meio de produção, a gestão coletiva e democrática do processo de trabalho, a vivência ecológica no trabalho associado, a manutenção da prática do muxirum e o esforço para preservação da cultura, costumes e história da comunidade quilombola.

Palavras-chave: produção associada, saberes do trabalho, educação não formal, trabalho e educação.

Saberes da produção associada: Implicações e possibilidades

> E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida) (Neto, 2007).

Em Morte e Vida Severina, nos deparamos com a fome, não só como consequência das intempéries climáticas, mas como resultado da exclusão social característica do modo de produção capitalista. Os problemas decorrentes da reestruturação produtiva marcam muitos rostos de Severinos e Severinas e podemos percebê-los nas esquinas e ruas de qualquer cidade. São rostos que expressam não só a fome, mas angústias, tristezas, desalentos e incertezas, pois pela sua condição natural, são aptas ao trabalho, mas onde está o trabalho?

A partir da década de 80 do século passado, consolida-se mundialmente o modelo neoliberal de acumulação do capital, através do regime de acumulação flexível, que segundo Harvey (2003) preconizava uma nova organização da produção e a flexibilidade do consumo, da produção e do trabalho. Este modelo está assentado na desestruturação do mercado de trabalho, no enfraquecimento dos sindicatos, na diminuição dos rendimentos e na crise da sociedade salarial. (Castel,1998).

Frente a uma conjuntura extremamente desfavorável, o trabalhador transita entre o desemprego e o subemprego, e se vê forçado a criar múltiplas estratégias de sobrevivência. A

produção associada é uma das possibilidades que homens e mulheres pertencentes aos setores populares lançam mão, no intuito de assegurar a reprodução ampliada da vida através de práticas econômico-sociais distintas das que configuram a economia capitalista.

Aspectos metodológicos

Procuramos ter como pesquisadores, uma perspectiva marxiana de "leitura" do real a partir do materialismo histórico, que pressupõe uma determinada visão de mundo que se ocupa da totalidade que envolve o objeto estudado, isto é, considera que o mesmo foi construído histórica/concretamente. O materialismo histórico é "método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, é para o pensamento, precisamente, a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como concreto espiritual" (Marx, 2003, p. 248), é um ser e estar consciente e crítico no mundo.

Das catorze famílias que residem em Capão Verde, nos aproximamos mais de Catarino e Andréia, os quais se tornaram os interlocutores entre nós e a comunidade. Realizamos entrevistas semi-estruturadas e gravadas com doze trabalhadores e trabalhadoras, professoras do ensino fundamental e EJA e dois voluntários que atuam junto à comunidade.

Observamos festas, reuniões, capacitações, processo de produção e de venda dos derivados de banana da terra, algumas aulas do Ensino Fundamental e da EJA e conversamos informalmente com as crianças e os adolescentes.

Nossa pretensão foi não só dar visibilidade à produção associada e aos saberes construídos a partir dessa experiência, como também, às novas práticas e culturas oriundas do trabalho, que asseguram a reprodução ampliada da vida. Além disso, refletimos, por um lado, sobre as concepções de mundo, de homem, de trabalho e de devir, expressos pelos trabalhadores(as) de Capão Verde e, por outro lado, acerca dos anseios, sonhos e medos e que os mesmos compartilham.

O trabalho como categoria ontológica e histórica

As reflexões aqui apresentadas retomam a categoria trabalho, ancorada no arcabouço teórico formulado por Marx, concebendo o mesmo não apenas no seu sentido ontológico, mas, sobretudo como princípio educativo. Isso equivale dizer que saberes são construídos no e pelo trabalho. No interior das relações sociais, ao trabalhar, os homens produzem conhecimento; o que os permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência.

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (Saviani, 2007, 154).

A partir do modo de produção capitalista, o sentido ontológico do trabalho foi descaracterizado e "toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes: dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade" (Marx, 2004, p.79). Os "mamíferos de luxo" (capitalistas), parafraseando Gramsci (1991) têm como objetivo primordial a maximização do



lucro empregado para custeio da força de trabalho e instrumentos de trabalho, que permitam atingir essa finalidade. Nessa perspectiva, o trabalhador se torna, portanto, um "escravo" do seu objeto e "o auge dessa sujeição é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador" (Marx, 2004, p. 81-82, grifo do autor).

A concha e a pérola: O modo de produção capitalista e a produção associada

É possível existirem, no contexto capitalista, trabalhadores produzindo de forma comunal e solidária, sem explorarem ninguém e dividindo o fruto do seu trabalho? A experiência de Capão Verde parece indicar tal possibilidade. Não se trata de um caso isolado, pois desde a crise da sociedade salarial (Castel, 1988), um número crescente de trabalhadores(as) tiveram que (re) criar estratégias de sobrevivência, ora reproduzindo a lógica capitalista ora questionando-a.

Uma das formas de organizar a produção contrapondo-se a lógica capitalista é a produção associada, onde os trabalhadores(as) são detentores dos meios de produção, decidem coletivamente os rumos da produção e da divisão dos frutos do trabalho, sem explorar o trabalho de outrem.

Em Capão Verde- localizada em Poconé/MT- há quase cem anos residem 14 famílias que, desde a compra da terra, produzem a vida associadamente. Os trabalhadores(as) produzem derivados de banana e estendem os princípios da produção associada para além da produção material, como em alguns costumes, práticas, valores e saberes.

Esses(as) trabalhadores(as), coletivamente, determinam o ritmo e o tempo de trabalho, realizam atividades laborais que lhes dão prazer, tem possibilidade de criar novas mercadorias, socializar saberes e até mesmo não comparecer ao trabalho, sem que isto cause danos à produção da sua existência. Justino (60 anos), um dos entrevistados, realçou o mau tempo, a preguiça e as festas como motivos que o fazem deixar de trabalhar na roça e isso em nada interfere na produção da sua existência e da sua família.

Assim, não nos importa os saberes de um indivíduo singular e sim as relações que os trabalhadores estabelecem no coletivo do trabalho e com a sociedade, já que estas relações demonstram concepções, valores, utopias e "representações sobre si, sobre seu trabalho, sobre o mundo que o rodeia" (Tiriba, 2001, p. 237).

Dentre os saberes reconhecidos como resultantes da experiência com a produção associada ressaltamos a experiência singular com a terra, a transmissão cultural, a autogestão do processo de trabalho, o não sucumbir frente às interferências externas e a criação da Associação dos Agricultores e Agricultoras Afrodescendentes da Comunidade Tradicional Capão Verde.

A terra que eu afago me ensina e eu ensino os meus: Os frutos da terra

As comunidades quilombolas coexistem paralelamente à realidade da zona urbana e resistem com o seu modo de vida e identidades específicas. Elas carregam tradições, costumes, normas, concepções oriundas de uma cultura tradicional de seus antepassados.

A Comunidade Capão Verde de Poconé – MT é um exemplo de comunidade reconhecida como remanescente de quilombo, pois foi fundada por um ex-escravo chamado



Vítor Teodoro. O diferencial é que a terra não foi ocupada e sim comprada por esse ex-escravo.

A Comunidade, segundo a depoente Dona Maria Rosa, de 70 anos, mãe de 10 filhos, foi fundada por seu avô -Seu Vitor Teodoro dos Santos-, em 1935. A mesma se localiza na zona rural do município de Poconé. Seu Vitor roçava e carpia terras, mas aceitava o que aparecesse de "tarefa" [1] para garantir a sua sobrevivência e da sua família.

Em Cáceres, o senhor Vitor conheceu Nhana (Dona Ana Maria), com a qual se casou e tiveram "um dilúvio de filhos" (Dona Maria Rosa). Com o tempo, ele resolveu ir com a família para uma região conhecida por Buriti Comprido, próxima de um grande capão verde. Quando estava passando por uma lagoa, conheceu Dona Ana Luiza, que era dona de parte da região. Ela e seu marido Augusto de Paula Bastos ofereceram aproximadamente 450 hectares da sesmaria Paratudo[2] para Seu Vitor, mas como a região era constantemente ameaçada por andarilhos, ele resolveu chamar seus irmãos para morarem lá e ajudarem a comprá-la. Depois de roçá-la, com a ajuda de seus irmãos, Antônio Gregório e Benedito, deram início à plantação de arroz, milho, rama, abóbora, melancia, entre outros alimentos, para o consumo diário e iniciaram uma produção da vida em coletividade[3].

> Meu pai sempre contava que, assim, quando chegaram aqui era um matão, mato virgem. Aí vieram aqui, fizeram já um barraco, vieram prá cá e começaram a roçar, a fazer a roça, aí já formou, os fio tudo casando tudo morando ao redor do pai e formou o arraiá como tá aqui (Dona Maria Albertina).

O senhor Vitor, ensinou desce cedo aos filhos que "aqui não era pra vender, era pra criar neto, filho, neto, vizineto" (Dona Maria Rosa) e, assim, seus filhos foram repassando essa ideia às gerações posteriores. E, como uma tradição, os filhos sempre construíram suas casas ao redor da casa dos pais.

Diante da decisão de manter a posse da terra comum a todos, para começarem a produzir, eles decidiram que o pedaço de terra para plantarem seria proporcional a força de trabalho existente em cada família. Essa racionalidade econômica é construída a partir de saberes que consideram a relação intrínseca entre a modificação da natureza e a reprodução ampliada da vida.

No começo, eles lidaram diretamente com a terra por meio do muxirum, que ficava restrito ao grupo familiar ou também agregava pessoas de outras comunidades. Para realizá-lo, eles utilizavam a sua força de trabalho e instrumentos de trabalho rudimentares.

> Fazia demais... Hoje reunia no meu, aí quando é amanhã já reunia no de outro, assim mesmo ia a semana inteira. Quando um colhia, tudo colhia, não tinha esse negócio de eu faço hoje, aí outro vai fazê dispois de amanhã, daí esse meu dá, do outro não dá (risos)... Era bom demais. Colhia mantimento tudo no tempo certo tudo as pessoas ajudavam... eu fez o muxirum pra limpar a capoeira pra mim plantá a rama, aí reuniu oito pessoas até o meio dia, limparam a roça tudo foi o ano passado, se eu avisa todo mundo vem (Ana Luiza).

[1] As pessoas da Comunidade dizem tarefa quando querem referir-se ao trabalho por empreitada.

[2] A sesmaria Paratudo, conforme a escritura da terra, fica entre a sesmaria Mutum (ao Norte), as terras do Corcunda (ao Sul), as terras do Aranha (a leste) e as terras do Rodeio (a oeste). Possui também o Córrego do Potreiro como referência.

[3] É importante ressaltar que quando escrevemos *coletividade* estamos nos referindo a *agrupamento*, pois cada um possuía a sua roça próxima de sua casa. No entanto, isso não impedia o usufruto de outrem.



O muxirum é um tipo de atividade em que durante a semana, eles realizavam uma ação - plantar, carpir, colher- na roça de uma pessoa, no outro dia na roça de outro e assim por diante. O trabalho que uma pessoa realizaria em uma semana é realizado coletivamente em um dia. Essa prática aumenta a produção, diminui o dispêndio de força física e institui relações de solidariedade, cooperação, amizade, parceria, entre outras.

> Nóis diz muxirum, aí a turma fala mutirão, aqui muxirum. Aí, por exemplo, assim, hoje é sábado daí sai convidano, daí prá cá porque tem comunidade: Passagem de Carro, Faval, Morro Cortado, daí sai convidano: tal dia nóis vai fazê muxirum, limpa milho, tem vez que quando chega sexta-feira já vem prá posá, o que não vem prá posá, vem madrugada, daí fazia muxirum, fazia a semana inteira... pegava na segunda era de um, terça era de outro, quarta era de outro, quinta era de outro e sexta era de outro, aí sábado era de outro e quando fazia no sábado, quem fazia no sábado dava o farra, porque era disparado de moçada, era quaiado, aí era o farra noite inteira (Justino).

Para os que foram embora e resolvem retornar, existe a Casa de Amparo. Dona Maria Rosa nos contou sobre essa experiência: alguns de seus filhos foram embora da Comunidade, em busca de emprego e estudo, só que com o tempo acabaram voltando. Não tendo como acolher esposa e filhos em sua casa, ela nos disse que esses ficavam na Casa de Amparo.

A análise dos depoimentos indica o desejo de ter os seus por perto, a solidariedade com a dificuldade do outro e a esperança que a desilusão com a vida fora da Comunidade os faça retornarem. Os saberes construídos são relevantes para os que regressaram de experiências com o trabalho assalariado, bem como, para os que nunca se evadiram da Comunidade.

Alguns saberes provenientes da relação dos moradores do quilombo com a natureza são transmitidos pelos idosos e um deles é a cura de doenças/enfermidades por meio da utilização de ervas, raízes e plantas. A preservação dessa cultura que decorre da relação ser humano-natureza, mediada pelo trabalho, acontece oralmente de geração a geração.

> O aprendizado, como iniciação em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações. A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras primeiro junto à mãe ou avó, mais tarde (freqüentemente) na condição de empregado doméstico ou agrícola. No que diz respeito aos mistérios da criação dos filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade. O mesmo acontece com os ofícios que não tem um aprendizado formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. (Thompson, 1998, p. 18).

Trata-se de um costume antigo que é praticado desde os indígenas. A despeito do avanço científico e da medicina a maioria dos moradores faz uso e repassa esse saber às demais gerações.

> É uma coisa assim que a gente procura sempre nas pessoas mais velhas porque eles que sabem as ervas prá que é bom e a gente vai ensinando. Tem umas ervas que eles (filhos) já conhecem. Se você mandar eles lá no mato pegar, eles já sabem (Andréia).

A importância atribuída à terra pelos trabalhadores(as) de Capão Verde não é fruto de um sentimento externo a esses trabalhadores(as) e, sim, um saber compartilhado pelos fundadores do quilombo. Tais saberes acabam por instituir uma tradição transmitida entre as



gerações. Segundo Thompson (1998, p. 18), essas "tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares". Os trabalhadores(as) aprenderam com os seus antepassados não só a cuidar da terra, mas como viver dela a partir de uma lógica não mercantil.

> A terra aqui não tem dono, é tudo comum. Se quiser fazer uma roça lá embaixo pode fazer, a quantia que quiser, o tamanho que quiser, ninguém briga. Foi a decisão das pessoas mais velhas, porque antes veio aqui prá dividir e aí não quiseram e falou: é melhor comum memo, assim fica prá tudo (Elves).

A criação da associação: Espia aí, temos banana!

A partir de 1990 a Comunidade teve contato com o professor Felinto: agrônomo, aposentado da UFMT e ligado ao movimento de base da Igreja Católica. Ele e um padre da região estavam preocupados com o êxodo dos moradores da região em busca de emprego e estudo e resolveram atuar nas comunidades como voluntários.

Após várias reuniões, assessorias e decisões coletivas foi criada, em 2006, a Associação dos Agricultores e Agricultoras Afrodescendentes da Comunidade Tradicional Capão Verde - Agriverde.

> Criou a associação pra fazer o projeto, pra captar recursos pra Comunidade e pro que precisasse... tudo que fosse benefício conseguisse pra Comunidade, nem num houve assim muita discussão com o pessoal, assim, sobre o que iria trazer, porque se fosse, na época, se fosse criar, as pessoas ainda tavam assim com uma mente mais, assim, fechada e fosse falar vamos criar, monte de gente iam falar que não ia dar certo. Aí, por conta própria decidimos vamos criar, aí o Tonhão e o Felinto falaram: ruma lá umas pessoas prá montar a diretoria, forma a diretoria e cria a associação (Andréia).

A Associação não possui regras definidas, mas todos sabem os seus deveres e direitos para que sejam considerados iguais no processo de produção e desfrutem equitativamente dos frutos excedentes[4] do trabalho, sem perder a liberdade individual. Os valores e as concepções, que eles já têm intrínsecos, fazem com que o processo aconteça naturalmente.

> É o regime comunitário, no qual repousa a produção, que impede que o trabalho do indivíduo seja privado e o seu produto privado, e que, pelo contrário, faz diretamente do trabalho individual a atividade de um membro do organismo social (Marx, 2003, p.19).

Além disso, os trabalhadores da Associação não possuem um posto fixo de trabalho no processo de produção. Conforme chegam à unidade de produção, eles já se organizam e começam a produzir. Geralmente, realizam a atividade que mais gostam ou tem mais habilidade, e sempre ajudando uns aos outros. É o aprendizado pleno da solidariedade.

> Nóis trabalha tudo um ajudando o outro. Aqui não é assim cada um pega seu setor. Vê que aquele não tá conseguindo vai ajudá ele, assim que funciona (Welson).

[4]Optamos por escrever fruto excedente do trabalho porque o produto integral do trabalho não pode ser dividido, já que qualquer tipo de produção gera despesas e precisa de um fundo de reserva. Retirado esses encargos, o que resta é que se pode dividir equitativamente.



Diante deste fato, inferimos que o trabalhador associado não precisa sacrificar seus interesses/necessidades individuais em prol da coletividade, ao contrário, eles podem se complementar, diferentemente do capitalismo que faz com que sejam antagônicos.

> O bem viver não se refere apenas à conquista de bens materiais, mas a todas as necessidades da vida, aos bens imateriais e espirituais [...] no ambiente onde vivemos e trabalhamos, implica manter relações interpessoais com ênfase na ética, no respeito, no companheirismo (Gadotti, 2009, p. 117).

Eles se permitem não trabalhar em dias de festividades e, conscientemente, sabem que a produção diminui, mas são novas relações sociais de produção, frutos da práxis social. Deixar de trabalhar por conta de algo que envolve toda a Comunidade não torna a vida menos feliz e indigna, pelo contrário. Dessa forma, "trabalho e ócio são possíveis de conviver na medida em que a lógica da produção é a satisfação das necessidades de subsistência" (Tiriba, 2006, p.78).

Os trabalhadores associados discutem e decidem coletivamente sobre: o tempo e o ritmo da produção, a função que exercerão em determinado dia, a divisão do fruto do trabalho excedente, a venda e o valor das mercadorias.

Tiriba (2007, p. 168) afirma que "a todo o momento, a todo instante, os homens e as mulheres estão vivendo intensas relações econômicas, tanto na sua casinha de brinquedo, como nas demais casinhas que se localizam no interior da casa comum, chamada de Planeta Terra", no qual os saberes da experiência são vividos e revividos/revisitados.

Considerações finais

Consideramos que a relevância deste estudo se materializa na possibilidade de vislumbrar, através das falas e da própria concretude do objeto, a produção associada acontecendo efetivamente, dentro do sistema capitalista e identificar os saberes intrínsecos a essa experiência. Alguns costumes presentes na Comunidade são singulares, como por exemplo, a interrupção do processo de produção em função de festividades; a utilização de ervas, plantas e raízes na cura de doenças; o Muxirum; a Casa de Amparo; o interesse coletivo que prevalece sobre o individual e o convívio fraterno[5].

Em que pesem as dificuldades relatadas por esses trabalhadores(as), tais como: falta de estrada para a roça, ausência de hospitais próximos, descrença e falta de autonomia de alguns trabalhadores, burocracias, entre outras; os saberes compartilhados indicam ser possível manter comuns os meios de produção, trabalhar sem explorar a força de trabalho do outro e, sem ter patrão, realizar a gestão da produção de forma coletiva e sem determinar funções, ter 'direito à preguiça', trabalhar conforme o gosto e a habilidade pela atividade e criar regras coletivamente.

Acreditamos que essas experiências/saberes revelam um velho/novo sentido do trabalho que as diferencia de outras economias, mas não garantem a materialização de uma nova realidade já que "esse setor da economia, embora "popular", não tem conseguido fazer a

[5] Essa afirmação não equivale pressupor a inexistência de conflitos, discussões ou divergências no interior da Comunidade, mas sim, que a resolução dos mesmos se dá através da discussão e decisão coletiva.

síntese de suas diferentes identidades[6] – condição básica para poder manifestar-se como um projeto hegemônico dos setores populares" (Tiriba, 2001, p. 341). Além disto, "uma cultura do trabalho de novo tipo pressupõe também uma sociedade de novo tipo" (Idem, p. 343).

A possibilidade de dialogar com esses trabalhadores(as) e identificar os seus saberes nos impeliu a repensar a formação humana e a práxis produtiva. Esperamos ter conseguido desvelar não só aos saberes, mas as práticas, relações, novas concepções de mundo e fragilidades permeadas pela produção associada da vida e incitar reflexões. Ressignificar esses saberes implica afirmar que o educar não se esgota na sala de aula, mas pode se efetivar através do trabalho associado e autogestionário, enquanto princípio educativo.

Referências bibliográficas

Frigotto, Gaudêncio (1989). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, Gaudêncio (2008). Trabalho. In Isabel Brasil Pereira & Júlio César França Lima (Orgs.), *Dicionário da educação profissional em saúde*. (p. 258-262) Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Gadotti, Moacir (2009). *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Editora Livraria Instituto Paulo Freire.

Gramsci, Antonio (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, Antonio (1991). *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civiliação Brasileira.

Harvey, David (1996). *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Marx, Karl (1982). *O capital. crítica da economia política. Livro primeiro. O processo de produção do capital*. São Paulo: DIFEL.

Marx, Karl (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes.

Marx, Karl (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

Neto, João Cabral de Melo (2007). *Morte e vida severina*. Rio de Janeiro: Alfaguara.

Saviani, Dermeval (1991). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, 12*, 152-180.

Thompson, Edward Palmer (2001). *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Thompson, Edward Palmer (1998). *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.

[6] Lembramos que a economia popular pode ser composta de trabalhadores que sempre foram excluídos do trabalho assalariado, de desempregados, de trabalhadores informais que servem ao capital, entre outros, o que indica diferentes identidades.

Tiriba, Lia (2008). Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: Questões de pesquisa. *Revista Perspectiva*, *26*(1), 69-94.

Tiriba, Lia (2007). Brincando de casinha: Fragmentos de economia, cultura e educação. *Revista de Educação Pública*, *16*(31), 161-172.

Tiriba, Lia (2004). Ciência econômica e saber popular: Reivindicar o "popular" na economia e na educação. In Irani Picanço & Lia Tiriba (Orgs.), *Trabalho e educação: Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária* (p. 75-101) Aparecida: Idéias & Letras.

Tiriba, Lia (2001). *Economia popular e cultura do trabalho. Pedagogia(s) da produção associada*. Ijuí: Unijuí.

Tiriba, Lia (2006). Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. *Revista Educação Unisinos*, *10*(2), 116-122. Disponível em: http://www.unisinos.br.

Autogestão: Possibilidades e limites no contexto da economia solidária no Brasil

Marco Antonio Barbosa
Rede Marista de Solidariedade/RMS - Curitiba
mabarbosa@marista.org.br

O artigo apresenta reflexões sobre o conceito de autogestão no contexto da Economia Solidária no Brasil, percorre um itinerário de estudo que engloba alguns conceitos comumente utilizados como representativos do termo autogestão e apresenta reflexões sobre possibilidades e limites da autogestão no contexto da ES.
Historicamente a autogestão emerge em momentos de crise dos sistemas político e econômico, momentos de tensão e confronto entre concepções, ideários societários antagônicos em disputa.
O Limite central da autogestão no contexto da ES no Brasil está no antagonismo e nas tensões contidas nas relações capitalistas de assalariamento, exploração dos trabalhadores, e fragmentação do processo produtivo.
Entende-se que não é possível generalizar as análises, porém, essa forma de organização dos trabalhadores, mesmo trazendo perspectivas de mudança para além do capital, reproduz comportamentos adaptativos à produção capitalista e combina elementos da autogestão na relação entre capital e trabalho, reproduzindo por vezes as mesmas relações de alienação do processo de produção burocratizada e hegemônica do capital.
Para competir no mercado, acaba introduzindo tecnologias e padrões organizativos e de gestão tipicamente burocráticos, adaptando os trabalhadores às condições do mercado, aos modelos produtivo e mercadológico, às tecnologias dominantes. Reproduz a fragmentação produtiva e os mecanismos da lógica do capital, sob um discurso equivocado e alienado, vinculado ao conjunto de princípios e práticas autogestionárias.
Identificamos um cenário de fragilidades que permite inferir que a ES no Brasil carece, urgentemente, de um projeto político ousado, estruturado sobre os princípios do socialismo, com distribuição da riqueza e uma forma de gestão pública participativa, com controle social efetivo. Políticas públicas concretas e intersetoriais que tenham em seu cerne, elementos fundantes do ideário de uma sociedade mais justa e igualitária que promova, a partir de práticas de autogestão, processos emancipatórios que propicie o desenvolvimento de consciência coletiva crítica, capaz de reconhecer os limites estruturais do capital e os mecanismos de dominação que caracterizam o sistema hegemônico.
Com certeza, as impressões apresentadas, no artigo nos suscitam dilemas e desafios para os quais não temos respostas e não tínhamos pretensão de tê-las. Existia apenas a intencionalidade de explicitar alguns caminhos para a reflexão e debates futuros e necessários sobre o tema.

Palavras-chave: economia solidária; autogestão; heterogestão.

Introdução

Nos dias atuais, refletir sobre autogestão nos impõe um imenso desafio, pois seu conceito é normalmente banalizado e equivocadamente utilizado como sinônimos de outros modelos de gestão que apresentam formas mais horizontalizadas de organização como a cogestão e a gestão participativa.

Não podemos ser ingênuos e reproduzir o equívoco de considerarmos os modelos de gestão que pressupõe a participação dos sujeitos nos processos de produção e reprodução social, como representativos de um modelo contra hegemônico. Na realidade, por vezes, os

modelos participativos, são apenas uma nova roupagem, uma customização, se assim me permitirem, de apresentação de uma heterogestão flexibilizada, voltada para as necessidades impostas pela globalização.

Buscaremos nesse artigo apresentar alguns elementos que com certeza, não responderão os dilemas e desafios postos à autogestão, mas sim, tem a intenção provocativa de apontar alguns caminhos para reflexão e debates futuros.

Entendemos que o desafio encontra-se no desvelamento das estratégias de manutenção do modelo hegemônico que tem na estrutura da burocracia Weberiana o sistema de ordenação social, estruturante das relações sociais formais de controle e dominação racional e legal - heterogestão.

Historicamente a heterogestão configura-se como a forma hegemônica de organização do trabalho na sociedade capitalista e a autogestão despontam como uma negação da burocracia, uma forma contra hegemônica de resistência. Expressão da sociedade civil como forma alternativa de exercício coletivo do poder.

Para Nascimento (2005 citado por Wirth, Fraga, Novaes 2011) a autogestão extrapola as formas de gestão no interior das Unidades produtivas e sintetiza perspectivas de mudanças estruturais de organização e de participação social.

Partido da afirmação de Nascimento (2005) ampliamos nossa concepção sobre autogestão, considerando-a como forma de governo. Observamos que historicamente a autogestão emerge em momentos de crise do sistema político e econômico, momentos de tensão e confronto entre concepções, ou melhor, de ideários societários antagônicos em disputa.

Um pautado em relações horizontalizadas representativo do ideário contra hegemônico, que acredita que os homens são capazes de se autogerir, e tem como princípios fundantes o ideal de democracia e emancipação que caracteriza um novo modo de produção e reprodução social. A outra representativa da lógica do ideal burocrático hierarquizado que tem como forma a heterogestão.

Desta forma, este trabalho tem por objetivo apresentar alguns conceitos de autogestão, e a partir deles, identificar possibilidades e limites no contexto da Economia Solidária no Brasil.

Para tanto, iniciamos o trabalho apresentando alguns conceitos de autogestão, destacando seus pontos congruentes.

Num segundo momento, apresentamos conceitos e características da Economia Solidária e Autogestão no contexto brasileiro, considerando-a como espaço privilegiado do exercício da autogestão, sobretudo a partir dos anos 90.

E por fim, apresentamos a partir da contextualização da Economia Solidária no Brasil as possibilidades e limites no exercício da autogestão enquanto modelo contra hegemônico.

Autogestão: Alguns conceitos

Para Singer (2000), a autogestão é um modelo de gestão, onde o controle da empresa e as suas decisões são praticadas pelos trabalhadores, caracteriza-se pela capacidade de autonomia de trabalhadores gerirem suas próprias empresas.

De acordo com Singer (2002), "autogestão tem como mérito principal não a eficiência econômica (necessária em si), mas o desenvolvimento humano que proporciona aos praticantes" (p. 21). Segundo ele "participar das ações e discussões do coletivo, ao qual está



associado, educa e conscientiza, tornando a pessoa mais realizada, autoconfiante e segura". (Singer, 2002, p. 21)

Tal concepção, parte do pressuposto que o processo de autogestão tem como formação básica a construção do trabalho e as relações entre as pessoas, resgata a dimensão humana, ao considerar os trabalhadores como sujeitos de sua produção. Superando o processo de alienação da produção, imposto pelos mecanismos do capital, representados pelos sistemas burocratizados da heterogestão.

Para Galvão e Cifuentes (2001, citado por Silva, 2004) a autogestão se insere na estrutura de distribuição de renda e organização do trabalho, propondo que os trabalhadores sejam os donos dos meios de produção coletivamente.

Para Cançado (2007, citado por Castanheira; Pereira, 2008) a autogestão consiste no nível pleno de participação alcançado pelos membros de um grupo, pois cabe a todos determinar objetivos, escolher os meios para alcançá-los e estabelecer as regras do processo. Esse sistema apresenta um modo diferente de organizar o trabalho, não havendo submissão a uma autoridade e nem separação entre comandantes e comandados.

Encontramos em uma citação apresentada no texto de Novaes e Castro (2011, p. 139) o conceito de autogestão que embasava a organização das escolas-comunas.

> [...] é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão.

Podemos afirmar, a partir da citação que o conceito, apresenta de forma clara o compromisso com uma educação transformadora, com a superação da exploração e do trabalho alienado.

Destacamos também o conceito apresentado no artigo Autogestão: desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários de Lechat e Barcelos (2008). Que apresenta o conceito de Albuquerque (2003, citado por Lechat; Barcelos, 2008), para ele, a autogestão não se resume simplesmente à uma modalidade de gestão, refere-se a uma forma de organização da ação coletiva e possui um caráter multidimensional contemplando as dimensões sociais, econômicas, políticas e técnicas.

Na Conferência Nacional pelo Socialismo Autogestionário, realizada em Lisboa em maio de 1978, a autogestão foi definida como:

> [...] a construção permanente de um modelo de socialismo, em que as diversas alavancas do poder, os centros de decisão, de gestão e controle, e os mecanismos produtivos sociais, políticos e ideológicos, se encontram nas mãos dos produtores-cidadãos, organizados livres e democraticamente, em formas associativas criadas pelos próprios produtores-cidadãos, com base no princípio de que toda a organização deve ser estruturada da base para a cúpula e da periferia para o centro, nas quais se implante a vivência da democracia direta, a livre eleição e revogação, em qualquer momento, das decisões, dos cargos e dos acordos (Nascimento, 2003, p. 3).

Nascimento (2003) amplia o conceito de autogestão considerando-o como uma prática, social e política, articulada às propostas das experiências concretas. Afirma que é agindo coletivamente que as massas aprendem a se autogerir.



Segundo o autor, sua fundamentação emerge das necessidades da sociedade civil, das iniciativas coletivas, afirmar, que a sociedade autogestionária é uma sociedade de experimentação social, uma vez que se institui e se constrói por si mesma. Para ele, a autogestão é um método e uma perspectiva de transformação social, um movimento, produto da experiência de vitórias e de derrotas; é um amplo processo de experiências em todo o conjunto da vida social.

Como um recurso didático, ousamos dividir os conceitos apresentados em dois grupos e esclarecemos que optamos por apresentar apenas seis conceitos previamente selecionados, considerando como critério duas matrizes explicativas, uma que apresenta sua centralidade na produção econômica e domínio dos meios de produção e a outra que amplia essa matriz trazendo também para o debate as questões políticas e culturais.

A primeira, representada a partir das contribuições de Singer, Galvão e Cifuentes e Cançado, relacionam a autogestão à relação da produção econômica e ao domínio dos meios de produção. Acreditam que ao promover a participação nas discussões e decisões, a autogestão rompe com a alienação do trabalho. Sabemos que os mesmos, não simplificam a autogestão a esses elementos, mas neles depositam a centralidade do debate.

O Segundo grupo, representado pelos autores: Shulgin, Albuquerque e Nascimento, também apresentam como matriz central a relação da produção econômica e da posse dos meios de produção, porém, ampliam-na, resgatando os aspectos políticos, sociais e culturais historicamente presentes. Esse segundo grupo de autores resgatam as tradições revolucionárias e novas concepções de democracia e de cidadania. Optam claramente por uma transformação radical de organização societária, atacam o autoritarismo social e a hierarquização das relações sociais.

Economia solidária e autogestão no contexto brasileiro

No final da década de 1980, com o declínio da ditadura militar no Brasil e o processo de redemocratização, vivemos um movimento de luta por direitos e reconhecimento sociais, com participação de instituições, entidades públicas e organizações da sociedade civil.

Os movimentos sociais se fortalecem, como reflexo da ineficiência do Estado em responder as necessidades sociais.

Com o avanço da Política Econômica Neoliberal, na década de 1990, vivemos um momento de intensificação da crise econômica e política, que reflete diretamente nas políticas públicas que imerge em um profundo processo de precarização. Os avanços sociais, assinalados na Constituição Federal de 1988, não encontraram espaço de viabilizar-se e materializar-se no cenário político desse período. A educação como outras políticas públicas não cumpriram seu papel nesse novo cenário, reproduzindo lacunas e processos excludentes ampliando o abismo social entre aqueles que detêm os meios de produção do capital e os trabalhadores e miseráveis excluídos do mundo do trabalho.

Podemos afirmar que o primeiro Fórum Social Mundial, realizado em Janeiro de 2001 foi um marco na história dos movimentos sociais, um espaço de discussão e explicitação das questões sociais.

Foi nesse espaço que o movimento de economia solidária encontrou as condições para seu fortalecimento e para a definição de suas prioridades. Outro momento fundamental na constituição da economia solidária no contexto brasileiro se deu com a eleição do presidente Lula em 2002.



Em junho de 2003, é criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE.

Apontamos também como avanços do movimento, a constituição do Fórum Brasileiro de Economia Solidária - FBES e a Rede de Gestores de Políticas Públicas de Economia Solidária, que atuam na articulação e mobilização das redes de empreendimentos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e gestores de políticas públicas.

Configura-se como um movimento que busca afirmar a sua identidade e plataforma de luta e reivindicações, demonstrando a viabilidade de um projeto democrático fundado no trabalho associado, coletivo e autogestionário, como condição e alternativa de organização contra hegemônico.

Tal configuração pressupõe a auto-organização do trabalho pelos próprios trabalhadores, impulsionados por políticas públicas voltadas para os territórios. Considerando o território como espaço que vai para além da simples delimitação geográfica, espaço de relações dinâmicas, de poder e de organização social. Esse conceito ampliado reconhece outras formas de organização e vivência de situações de cooperação produtiva permitindo de fato, o exercício de outras formas de organização, pautadas a partir das necessidades locais e dos membros do grupo, podendo ser solidárias, cooperativas, e até mesmos autogestionárias.

Entendemos que essa ampliação no conceito de território, e a alteração na dinâmica social fruto da busca pela superação ou minimização das necessidades locais e de seus membros, abarca as questões de cidadania, cooperação e reconhecimento do papel de cada um e do grupo no processo de produção. Resgata a dignidade, a união dos trabalhadores e supera as questões meramente econômicas demandadas pelo capital.

Para Singer (2002), as raízes históricas da Economia Solidária encontram-se nos primórdios do capitalismo industrial, quando surgiram as primeiras cooperativas como forma de reação da classe operária à pobreza e à difusão das máquinas-ferramenta e do motor a vapor no início do século XIX.

As cooperativas, cuja estruturação obedecia aos valores básicos do movimento operário, de igualdade e democracia, sintetizados na ideologia socialista, eram tentativas por parte dos trabalhadores de recuperar trabalho e autonomia econômica, aproveitando as novas forças produtivas resultantes da Primeira Revolução Industrial (Singer, 2002).

Como já vimos anteriormente a Economia Solidária começou a ressurgir no Brasil na década de 1980, mas tem como marco de seu movimento de crescimento a segunda metade dos anos de 1990, como fenômeno de respostas dos movimentos sociais à crise do desemprego, agravada pela abertura do mercado brasileiro ao comércio internacional resultante do processo Neoliberal.

Vale a pena destacar as experiências organizadas na agricultura, a partir do MST, com a organização de diferentes tipos de cooperativas nos assentamentos. Outro destaque importante nesse período são as experiências no setor industrial, assessores sindicais orientam trabalhadores e organizam na forma de cooperativas de produção empresas falidas ou em processo de falência, para manter postos de trabalho ameaçados pela crise econômica.

Destacamos também o papel das Universidades com as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares que dão apoio à população em geral para formação política e a constituição e gestão de cooperativas de trabalho e de produção.

Podemos assim, afirmar que a economia solidária, constitui-se numa das formas dos sujeitos contestarem o sistema, seja por meio dos princípios que os trabalhadores estão inseridos nos empreendimentos, seja pela compreensão dos mesmos, em relação ao modo que ocorre a produção e comercialização sob a lógica da heterogestão com o predomínio do individualismo, da competitividade e consequentemente da reprodução e exclusão social.



Para exemplificar a afirmação anterior, buscamos o conceito de economia solidária a partir de Schiochet (2012, p. 24), para o qual a Economia Solidária é um conceito utilizado para definir as atividades econômicas organizadas coletivamente pelos trabalhadores que se associam e praticam a autogestão.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Economia Solidária é um conceito utilizado para definir as atividades econômicas organizadas pelos trabalhadores, que se associam e praticam a autogestão, expressão de uma proposta democrática de organização econômica. O autor (2012) resgata Singer (2003) ao afirmar que as organizações de economia solidária possuem duas especificidades, que destacamos como fundamentais nesse debate.

A primeira refere-se ao estímulo à solidariedade entre seus membros, através da prática da autogestão. A segunda extrapola a relação da prática da solidariedade para com a população trabalhadora em geral, especialmente com os menos favorecidos.

Podemos afirmar que a Economia Solidária pode ser caracterizada como uma resposta democrática dos movimentos sociais para uma nova questão social assentada no acirramento do conflito e das contradições existentes entre as conquistas democráticas ou avanços na institucionalização de direitos e a crescente impossibilidade de sua concretização em função do desemprego estrutural e da exclusão social decorrentes do modelo econômico (Singer, 2002).

Possibilidades e limites da autogestão na economia solidária

Como vimos no itinerário constitutivo desse texto, o elemento mais forte da Economia Solidária é a autogestão, referenciada principalmente pelos princípios do cooperativismo que no contexto da Economia Solidária no Brasil, surge especificamente como estratégia de enfrentamento à situação de exclusão e de desemprego.

Avaliamos que o limite central da autogestão, no contexto da Economia Solidária no Brasil está no antagonismo e na tensão presentes nas relações capitalistas de assalariamento, exploração dos trabalhadores, e fragmentação do processo produtivo com a separação entre gestão e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Vivemos um contexto de muitas e rápidas transformações no mundo do trabalho com exigências de novas formas e modelos de organização, onde a autogestão pode ser considerada uma reação determinada pelos trabalhadores, frente aos novos processos de acumulação capitalista e as novas estratégias de reestruturação produtiva.

Entendemos que não podemos generalizar as análises, porém, ousamos afirmar que essa forma de organização dos trabalhadores, mesmo trazendo em seu cerne uma perspectiva de uma mudança para além do capital, reproduz comportamentos que podem ser considerados mais como adaptativos ao modo de produção capitalista, que propriamente revolucionário. Assim, buscam nesse sentido, combinar elementos da autogestão na sua relação fundamental entre capital e trabalho, reproduzindo por vezes as mesmas relações de alienação e expropriação do processo de produção. Faz-se necessário destacar que esse movimento se dá na lógica burocratizada e hegemônica do capital.

Nesse sentido, podemos afirmar, que a cooperativa ou associação autogestionária, ligada ao mercado capitalista, atendendo suas exigências, tendo que concorrer e produzir de acordo com o mercado, sempre terá seus princípios auto gestionários limitados e violados. Pois organizará sua produção sob a lógica estabelecida pelo capital, assim como as demais formas de organização, destacamos principalmente os processos de tomada de decisão foco central de nossa análise, considerado como um dos elementos centrais da autogestão.



Para competir com o mercado, acabam introduzindo tecnologias e padrões de organização e gestão tipicamente burocráticos, adaptando os trabalhadores, e a organização do trabalho às condições do mercado, ao padrão produtivo e mercadológico, às tecnologias dominantes.

Reproduz a fragmentação produtiva e os mecanismos da lógica do capital, sob um discurso equivocado e alienado, vinculado ao conjunto de princípios e práticas autogestionárias ou pelo menos à parte dele.

Nascimento (2003) como Singer, define que Economia Solidária e Autogestão representativa de um ideal de democracia econômica e gestão coletiva, caracteriza um novo modo de produção, uma reinvenção que porta em si, uma espécie de ressurreição de valores que fazem parte da cultura do movimento operário: solidariedade, autogestão, autonomia, mutualismo, economia moral etc, e que se expressa em diversas formas no decorrer da história, como possibilidades concretas dos trabalhadores constituírem suas utopias de uma sociedade igualitária e socialista.

Considerações finais

Ao concluir esse breve itinerário de estudos sobre Autogestão, possibilidades e limites no contexto da Economia Solidária no Brasil, identificamos um cenário de fragilidades que nos permite inferir que a Economia Solidária no Brasil carece urgentemente de um projeto político, ousado, estruturado sob os princípios do socialismo, com socialização da riqueza. Com uma forma de gestão pública não burocrática, participativa, com políticas públicas concretas, tendo nas práticas da autogestão o processo emancipatório, a constituição de uma consciência coletiva crítica, capaz de reconhecer os limites estruturais do capital e os mecanismos de dominação presentes no sistema hegemônico.

Referências bibliográficas

Albuquerque, Paulo Peixoto (2003) Autogestão. In A. D. Cattani (Org.), *A outra economia* (pp. 20-25). Porto Alegre: Veraz Editores.

Benini, Édi Augusto (2011) Sistema orgânico do trabalho: Uma perspectiva de trabalho associado a partir das práxis de economia solidária. In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão pública e sociedade: Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp. 71-90). São Paulo: Outras Expressões.

Castanheira, Maria Eugênia Monteiro & Pereira, José Roberto (2008). Ação coletiva no âmbito da economia solidária e da autogestão**.** *Katál*, *11*(1), 116-122.

Fraga, Laís (2011). Autogestão e tecnologia social: Utopia e engajamento**.** In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão pública e sociedade: Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp.101-123). São Paulo: Outras Expressões.

Gennari, Adilson Marques (2011). Globalização, estado, neoliberalismo e desigualdade social no Brasil. In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão pública e sociedade: Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp. 21-46). São Paulo: Outras Expressões.



Lechat, Noëlle M. P. & Barcelos, Eronita da Silva (2008). Autogestão: Desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. *Katál*, *11*(1), 96-104.

Nascimento, Cláudio (2003). A autogestão e o novo cooperativismo. In Seminário Nacional de Autogestão, *Do beco dos sapos aos canaviais de Catende*. Joinville – SC, 13 e 14 de dezembro de 2003.

Nascimento, Cláudio (2011). Experimentação/autogestionária: Autogestão da pedagogia/pedagogia da autogestão**.** In Eraldo Leme Batista & Henrique Novaes Bauro Canal 6 (Orgs.), *Trabalho, educação e social: As contradições do capital no século XXI* (pp.107-132). São Paulo: Projeto Editora Praxis.

Novaes, Henrique T. & Castro, Mariana (2011). Em busca de uma pedagogia da produção associada. In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão pública e sociedade**:** Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp. 125- 166). São Paulo: Outras Expressões.

Sardá, Maurício & Novaes, Henrique T. (2012) O sentido histórico da autogestão. In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão Pública e Sociedade**:** Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp. 153-186). São Paulo: Outras Expressões.

Schiochet, Valmor (2012). Da democracia à autogestão: Economia solidária no Brasil. In Édi Benini et al (Orgs.), *Gestão Pública e Sociedade**:** Fundamentos e políticas públicas de economia solidária* (pp. 17-44). São Paulo: Outras Expressões.

Silva, Zenaide Almeida (2004). *Economia solidária e a autogestão: Uma análise das iniciativas cooperativas e gestionárias no Brasil***.** Monografia, Universidade Católica de Pernanbuco, Pernanbuco, Brasil.

Singer, Paul & Souza, André R. (2000). *A economia solidária no Brasil**:** A autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto.

Singer, Paul (1998). *Uma utopia militante: Repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes.

Wirth, Ioli G.; Fraga, Laís & Novaes, Henrique T. (2011)**.** Educação, trabalho e autogestão: Limites e possibilidades da economia solidária. In Eraldo Leme Batista & Henrique Novaes Bauro. Canal 6 (Orgs.), *Trabalho, educação e social: As contradições do capital no século XXI* (pp. 191-220). São Paulo: Projeto Editora Praxis.



O não-formal e informal nos processos educacionais engendrados pela lógica liberal: Apreciação da formação policial a partir do modelo foucaultiano.

Antonio Alberto Brunetta
Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS,Campus Chapecó-SC-BR
brunetta@uffs.edu.br

O artigo analisa as contradições do processo de formação do policial militar, utilizando-se do referencial teórico foucaultiano (*Collège de France 1975-76; 1977-78; 1979*) que considera as práticas modernizantes, no interior das instituições, inerentemente atreladas às concepções liberais, as quais tendem a condicionar os fundamentos democráticos à condição de mera aparência, e solidificando as práticas tradicionais de promoção do controle social e a reprodução das desigualdades existentes. As iniciativas modernizantes do ensino da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PMESP) são igualmente aplacadas por essa tendência, que se manifesta amplamente nas reformas educacionais tais como as que se impõem ao ensino regular em qualquer nível e modalidade. Entretanto, na instituição policial militar esses condicionantes restritivos da promoção de valores democráticos nos ambientes educacionais ganham intensidade por se combinarem aos preceitos tradicionais da autoridade e da disciplina, do que decorre uma contradição notável: o uso de procedimentos autoritários para a promoção de práticas democráticas anunciadas. Destacam-se as construções articuladas dos diferentes mecanismos e dispositivos de poder como substrato da combinação da tradição e da modernidade contidas nos órgãos de ensino da PMESP. Para a realização deste trabalho foram realizadas, no ano de 2011, 09 visitas às 05 escolas de formação da PMESP (ESSd; ESSgt; EEF; APMBB; CAES) e 01 visita a sua Diretoria de Ensino e Cultura (DEC), onde foram coletadas informações sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino da PMESP, e das escolas. Foram realizadas entrevistas com os comandantes das escolas e da DEC, nas quais foi possível confirmar que a dinâmica de sustentação das práticas e dos discursos de tendência liberal é operada por meio das articulações existentes entre o não-formal e o informal mesmo num sistema tão formalmente forjado, como é o caso da instituição policial militar.

Palavras-chave: formação policial; reforma do ensino policial; concepções de formação.

Fundamentos liberais na formação policial

A noção de controle social imanente às obras de Foucault (2008a; 2008b) está entre as inúmeras contribuições de sua teoria social Nesses trabalhos o autor apresenta um esquema conceitual, que caracteriza a evolução dos fundamentos das relações de poder. Soberania, Disciplina e Segurança correspondem aos paradigmas explicativos que, histórica, articulada e diacronicamente se constituem como pilares de sustentação da ordem social liberal e forjam suas estratégias específicas para o exercício produtivo das relações de poder.

A partir dos apontamentos de Foucault é possível observar que a adequação das forças policiais às prerrogativas liberais tem sido responsável por torná-la progressivamente mais ajustada aos paradigmas da Biopolítica e da Sociedade da Segurança. A regulação da própria repressão parece implicar em uma contrapartida que seria a impossibilidade de identificar a repressão, dificultando sua superação.

Negando a interpretação segundo a qual a polícia é mero instrumento do Estado, Foucault afirma que a autonomia da polícia está justamente no caráter minimalista, pontual e imediato de sua ação permanente, chegando ao ponto de modelar as regras da justiça para exercer o poder dos interesses de mercado.

No exercício de sua autonomia a polícia sofre a marginalização diante do modelo liberal de gestão social, pois sua arbitrariedade será considerada desviante em relação ao princípio anunciado de liberdade. É possível afirmar que o efeito da autonomia policial é a punição sobre o seu próprio exercício, o que a torna uma espécie de bode expiatório da contradição entre a liberdade requerida e a repressão exigia pelo modelo liberal.

Assim, a compreensão do processo formativo dos policiais permite revelar a permanência do poder coercitivo nas relações, porém reconfigurado de modo a tornar imanente e latente a violência que o compõe. Por isso a iniciativa de entender as dinâmicas orientadoras e construtoras do exercício do poder policial, a partir de sua expressão mais "tênue", isto é, das suas escolas de formação, que desde as duas últimas décadas declaram primar pela formação ética e cidadã, fundadas no respeito aos Direitos Humanos.

Ao interagir com o sistema escolar militarizado o exercício do poder ocorre de modo triplamente qualificado: poderes jurídico, militar e educacional, exigindo da análise o redimensionamento do protagonismo de seus alunos. O primeiro que determina de modo abstrato o *primo direito*, o segundo a emanar a força decorrente daqueles que a ele se submetem, e o terceiro a justificar os métodos por meio dos quais se atinge o poder do direito e o poder da força, e consequentemente também o poder de educar o outro. A eficiência dessa articulação resulta na substituição de referências de classe entre os militares, por noções de lealdade, valores cívicos e morais correspondentes ao interesse do Estado o apagamento das origens de classe, constituindo um ser social idealmente apartado das desigualdades constitutivas da sociedade (Fernandes; 1974).

Essas escolas materializam o controle sobre os controladores, aprimorando os mecanismos de disciplinamento desde o funcionamento primário das próprias instâncias de controle. Um poder disciplinar cuja subliminaridade é o correlativo da eficiência na gestão das ordens, o que tem sido denominado na linguagem contemporânea da PM como estética militar.

> Nós temos estética militar, nós não somos militares bélicos. A estética militar nos dá a certeza do cumprimento de ordens. O militar nosso não é substantivo é adjetivo, nós somos polícia, o militar é pra garantir o compromisso estatutário. Para o que extrapola o processo administrativo temos o código penal militar. Nós não somos coniventes com transgressões, nós não somos pagos para transgredir, somos pagos para garantir condições sociais. (Cel. 3)

A fala do coroneldemonstraque a ideia de estética militar não é capaz de deslocar a questão central do uso da força e da autoridade no trabalho da polícia, permanecendo distantes de uma concepção democrática do trabalho policial. Assim, acaba por expressar mais da retórica de legitimação, tal como afirma Poncioni (2007), tratando do discurso da polícia sobre o aprimoramento de suas práticas.

Nas expressões democráticas atuais a deontologia policial militar define-o como um tipo de cidadão universal, sob o qual recai a obrigação em servir como modelo, todavia um modelo sem lastro e sem referência com a materialidade da vida social. Portanto, um modelo forjado sobre um molde alheio a si mesmo, inautêntico.

Nesse contexto de formação as relações de poder emergem de modo transparente, à medida que a dominação está manifestada no interesse do aluno que busca se tornar a referência de poder, ou seja, a obediência consentida é garantida pelos projetos pessoais de



promoção profissional, e essa mesma obediência é, em contraponto, a garantia de permanente subordinação.

Assim, as noções foucaultianas se prestam à interpretação das relações engendradas nos processos de formação de policiais militares, revelando as contradições articuladas em razão do objetivo de atender as atuais exigências democráticas e a manutenção das relações hierárquicas tradicionalmente organizadoras das relações nessas instituições.

O sistema de ensino (SE) da PMESP

Na estrutura da PMESP os Órgãos de Ensino estão subordinados à Diretoria de Ensino e Cultura (DEC), que por sua vez subordina-se ao Comando Geral (CG) por intermédio do Subcomando.À DEC, por sua vez, estão subordinados a Escola Superior de Soldados (ESSd); a Escola Superior de Sargentos (ESSgt); a Escola de Educação Física (EEF); a Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB) e o Centro de Altos Estudos em Segurança (CAES).Segue-se uma descrição sucinta de cada uma das escolas, pois além de funções específicas no SE da PMESP, elas se caracterizam por histórias distintas na trajetória da instituição.

A ESSd[1] foi criada em 1984 e, assim como as demais escolas da PMESP, está sediada na cidade de São Paulo, capital. Atualmente concentra a formação do maior número de soldados da PMESP e realiza a fiscalização técnica de Cursos de Formação de Soldados oferecidos em outras unidades de modo não regular.

São, aproximadamente, 2000 Soldados PM 2ª Classe que constituem o corpo discente permanente da escola[2], dentre os quais cerca de 300 Soldados PM Fem. 2ª Classe, sendo estas formadas exclusivamente na ESSd.

Desde 2008 a ESSd ascendeu à categoria de Escola Superior e o "Curso de Formação de Soldados" passou a se chamar "Curso Superior de Técnico de Polícia Ostensiva e Preservação da Ordem Pública".

AESSgt, cumprindo a função de formação e aperfeiçoamento de não oficias, em 1970, recebe a denominação "Escola de Formação e Aperfeiçoamento" , e em 1975 extinguindo-se esta e sendo criado o "Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças", em 2009 consolidou sua denominação atual.

Atualmente a ESSgt oferece quatro cursos. O "Curso Superior de Tecnólogo em Polícia Ostensiva e Preservação da Ordem Pública I e II", O "Curso de Especialização de Praças em Técnicas de Ensino" e o "Curso de Especialização de Praças em Gestão Contemporânea pela Qualidade", que atendem cerca de 2000 policiais, entre os quais se encontram também Cabos PM que buscam a promoção a patente de Sargento PM; é também responsável pela oferta do "Estágio de Atualização Profissional", um curso de três meses pelo qual os sargentos passam a cada ano.

As origens daEEF[3]remetem ao ano de 1914 é criada a "Escola de Educação Physica". Atualmenteoferece a oficiais e praças as atividades físicas e técnicas de treinamento(Defesa Pessoal, Técnicas Não-letais, Policiamento Ciclístico, Tiro Defensivo, Policiamento de Trânsito, entre outros) que representam parte da formação continuada dos policiais.

[1]http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/cfsd/portalcfsd/default.asp Acesso em: 21 ago. 2011.
[2] Parte do corpo discente é composto por alunos do curso de formação de Soldados PM Temporários.
[3]http://www.polmil.sp.gov.br/abrirframes.asp?PAGINA=http://www.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/eef/index.html Acesso em: 21 ago. 2011.

AAPMBB[4], antes O "Corpo Escolar" criado em 1913, em 1924 passa a ser denominado "Centro de Instrução Militar", agregava todos os cursos de formação. Em 1940 é constituído o "Barro Branco" com a denominação de "Curso de Formação e Aperfeiçoamento" destinado a formar e especializar oficiais.

Seus cursos atingem basicamente dois públicos, o primeiro constituído por ingressantes na carreira policial, cuja seleção se dá por meio seleçãoexterna, e o segundo público refere-se a PMs com mais de 15 anos de atividades,que por meio de seleção internabuscam a carreira de oficiais.

O CAES[5] constitui-se em escola de pós-graduação, oferecendo cursos dessa natureza, sendo eles: "Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais" e o "Curso Superior de Polícia", que correspondem, respectivamente, aos cursos de Mestrado e Doutorado em "Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública". Os cursos contribuem na progressão da carreira de oficial e também habilita para os postos de comando.

Diretriz geral de ensino (DGE) da PMESP

Normativas legais têm sido produzidas com o intuito de adequar a instituição policial à sociedade em sua dinâmica atual, em 2010, foi criada a DGE[6], para agregar toda a legislação de ensino e também para tornarseus órgãos de ensinomais dinâmicos e adaptáveis às demandas sociais.

É preciso considerar que os objetivos apresentados nessa legislação não foram materializados por completo, tanto pela DGE ter sido recentemente implantada, como pelo fato de que esses objetivos terão seus efeitos efetivamente verificados pelas alterações na atuação do policial em serviço;ou até mesmo porque normativas mais específicas como os projetos pedagógicos das escolas ainda não foram construídos.

> Qualificação de recursos humanos; desenvolvimento das ciências policiais; integração à educação nacional; seleção por mérito; profissionalização continuada; avaliação do ensino; pluralismo pedagógico e edificação de padrões morais [são os fundamentos dessa nova política de ensino e são acompanhados de] objetividade, segurança, flexibilidade, eficiência, oportunidade e dedicação integral [enquanto fundamentos do processo educacional] (DGE, 2010, p. 07-08-09).

Os fundamentos e objetivos presentes na DGE são reconhecidamente insuficientes para esgotar o que se constitui como formação, sobretudo pela existência de críticas abundantes sobre a natureza liberal de conceitos como flexibilidade, eficiência e oportunidade na educação e que revelam a funcionalidade privatista dos processos que implantam.

Essas novas diretrizes atendem às orientações do Ministério da Justiça (MJ) que, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública, que publicou, no ano de 2000, as Bases curriculares para a formação de profissionais da área de segurança do cidadão[7], que integram o Programa "Modernização do Poder Executivo Federal", programa este negociado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento; e implementado pelo MJ com o apoio do

[4]<http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/apmbb/index.asp> Acesso em: 21 ago. 2011.
[5]I<http://www.polmil.sp.gov.br/abrirframes.asp?PAGINA=http://www.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/caes> Acesso em: 21 ago. 2011.
[6]<http://www.policiamilitar.sp.gov.br/caes/downloads/DGE.pdf>. Acesso em: 02 out. 2011.
[7] BRASIL, Ministério da Justiça. Bases curriculares para a formação de profissionais da área de segurança do cidadão. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.



Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas (UNDCP). Pelas articulações de caráter internacional constata-sea centralização, esta em oposição a experimentação dos efeitos de uma de potencial autonomia.

Absolutamente adaptado às concepções pedagógicas, didáticas e curriculares pós-modernas (Perrenoud, 1999; Delors, 1996, entre outros) o documento do MJ se pauta por essas concepções, e pela absoluta i*ndiferença à crítica acadêmica*(Lombardi; 2002*). Entre seus princípios pedagógicos estão* relacionadas noções tais como: "inteligências múltiplas", "competências", "habilidades", "desejo de aprender", "docente como criador de condições para que ocorra a aprendizagem" e "avaliação como processo" etc.

A integralidade que compõe o *status* atribuído ao ensino na PM é balizada pela ideia de "espírito", pois no Artigo 108, da Seção III, em seu parágrafo único, define ainda como elemento substantivo à avaliação em seus cursos o "espírito polícial-militar", atribuindo, portanto, a marca mais inflexível de sua identidade, justamente no momento mais decisivo, no tocante as formalidades de um ensino tradicional, do processo pedagógico.

> Para a elaboração do conceito, serão avaliados os atributos referentes ao caráter, ao espírito do policial militar, à capacidade intelectual, à capacidade física e à aptidão para o comando, conforme legislação específica e Regimento Interno. (DGE, 2010, p. 39)

A DGE engendra uma combinação específica entre um tradicionalismo instituído, sustentado pelo "espírito policial-militar" e as orientações de fundamentação pós-moderna, de modo explicitar a dificuldade da instituição em efetivamente modernizar seus processos de formação tal como apontam (Muniz, 2001; Poncioni, 2007).

Ao definir as competências A DGE aponta suas próprias limitações formativas:

> O policial precisa ter uma formação própria, pois apenas o Direito não forma um policial, a Administração não forma um policial, a Sociologia não forma um policial; ou seja, o policial, pela complexidade da sua atividade e importância das atividades de prevenção, teria que ter todo um processo de conteúdo próprio. (PMESP, DGE, 2010, p. 130)

Na crítica radical dirigida à ideia de pedagogia das competências, Duarte (2008, p. 05) afirma que seu equívoco remete a hierarquia valorativa de caráter subjetivista que pretende subsidiar a passagem de uma "lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*)" a qual fomenta a ilusão de que vive-se hoje a sociedade do conhecimento e que a partir da autonomia do aluno em relação à produção do conhecimento se garantiria a autonomia deste, quando – ao contrário – este estaria apenas aprimorando sua adaptabilidade, deixando de agir em prol da superação das desigualdades provenientes do modo capitalista de organização social.

No campo do currículo é possível constatar que a presença da dicotomia (Moore e Young, 2001)entre o "tradicionalismo neoconservador" (no qual o currículo deve estar organizado em torno de um corpo tradicional de conhecimentos e que a aprendizagem real se dá num processo contemplativo e de subsunção do aluno) e o "instrumentalismo técnico" (entendido como um meio para se atingir o fim em termos de progresso econômico) encontra solo fértil na DGE da PMESP.

Concepções do comando

Das entrevistas com os coronéis que comandam os órgãos de ensino da PMESP foi possível constatar que por meio das reformas educacionais a instituição constrói mudanças



que se estruturam basicamente em três níveis de projeção: "o que é", "como pretende se mostrar", e "o que se espera realizar", de modo a sugerir que o cenário atual seja de progressismo, isto é, podendo mudar em relação às práticas, mas impossível retroagir em relação a valores institucionais.

> Em termos de mudança, se nós pensarmos em três décadas, posso afirmar que muitos conceitos não mudaram, conceitos do que é certo em termos de conduta do policial isso não mudou; hoje se fala em determinados termos que naquela época eram usados outros termos [...] a terminologia mudou, mas muito do que era feito anteriormente continua sendo feito. [...].na área de ensino nós temos uma DGE, que na realidade repete normas de antigos regimentos da instituição, só que com uma nova roupagem, com as mudanças que foram alteradas, que foram testadas e foram validadas pelo comando (Cel. 1).

À combinação de ideias conservadoras e progressistas soma-se a assunção de concepções pedagógicas orientadas pela perspectiva da motivação. De alto teor psicologista, a pedagogia que objetiva a motivação contribui para desautorizar uma visão realista dos problemas relacionados à atuação policial.

> De 2009 pra cá nós estamos fazendo um trabalho com os alunos que estão saindo da academia para trabalhar exatamente a sua autoestima e o seu emocional. Porque o trabalho na academia "perde" esse profissional (Cel. 2).

Nas escolas da PMESP que atendem policiais em exercício, a exemplo da ESGto, a metodologia sócio-construtivista é utilizada para tratar das limitações hierárquicas, reconhecidas como obstáculos a serem superados para efetividade da relação pedagógica.

> Aqui a gente estabeleceu uma metodologia sócio-construtivista, então a gente trabalha conceitos e o aluno trazendo essa experiência a debatendo em sala de aula, então no nosso ensino os nossos instrutores estão preparados [...] então os limites são muito claros para nós, superior, subordinado, e a gente tem isso muito forte, então pra gente ir pra sala de aula e isso não resvalar, por exemplo, eu não sei como proceder com um coronel, um sargento está falando alguma coisa ou questionando um determinado proceder que é instituído pela corporação, você tem que ter habilidade, você tem que estar preparado pra esse discurso. (Cel. 5)

A presença de "ronda pedagógica", mesmo que com o objetivo de conter manifestações violentas, evitar a tomada de medidas extralegais, eliminar o uso de símbolos bélicos etc. é indicativa de que a despeito das mudanças nos conteúdos, a partir dos quais a polícia deve organizar sua ação e zelar em sua formação, a forma como realiza essa tarefa permanece idêntica, isto é, mantém-se a estratégia de combate e repressão, mesmo que o alvo da estratégia seja a repressão. Nesse sentido a tradição reincide inabalável sobre as mudanças do conteúdo, foco ou orientação.

> Nós temos auditoria constante da maior parte das aulas; eu tenho inclusive uma Ronda Pedagógica que percorre a sala de aula e assiste aula. Eu tenho uma boa rede de informações dentro da escola para verificar quem possa estar utilizando medidas extralegais. Hoje não há mais trote em escola da polícia militar, não há tolerância (Cel. 6).

Os esforços relacionados à formação policial encontram resistência na subcultura policial, a qual deriva de um processo progressivo de desencantamento com a profissão por



parte do policial mais velho e que se reflete especialmente no contato entre as gerações de policiais, indo de encontro ao entusiasmo do jovem policial.

A concepção sistêmica da organização do ensino na PMESP é um elemento importante considerando o universo da subcultura policial, no que tange à relação entre as gerações. A APMBB se preocupa com a relação entre comando exercido pelos oficiais que ela se ocupa em formar

> A escola forma o policial, aqui são quatro anos, mas quem o faz grande policial é o seu primeiro comandante; é esse que eu estou fazendo [formando] aqui. É o comandante. O 2º tenente é aquele que incentiva; que diz: "Vamos pessoal! Está vendo o efeito multiplicador? Cada um tem uma parCel.a no todo (Cel. 3).

Mesmo diante de tais esforços, no entanto, são comuns as críticas de antigos sargentos, cabos e soldados à inexperiência dos jovens oficiais, alunos recém-formados da APMBB, cujo posto alcançado com a formação não se sustenta em termos de conhecimentos práticos.

Nesse sentido, o episódio relatado por um dos coronéis dá conta de demonstrar que os valores pessoais emergem de modo muito intenso, de modo que alguma estratégia deveria ser prevista para que os conhecimentos dos policiais se constituíssem em material de sua própria formação.

> Nunca me esqueço quando eu estava negociando a remoção de travestis de uma determinada área da cidade. A tentativa de oferecer a eles a possibilidade de sair da situação de rua, etc um velho coronel da corporação disse: "Você não vai resolver nada. No meu tempo a gente resolvia com um caminhão e jogava os travestis no caminhão, cortava o cabelo deles, dava um banho de mangueira e mandava todo mundo embora, e se bobeasse punha os cachorros pra latir perto pra assustar". E eu respondi: "Então Coronel, a inteligência da sua medida é que permitiu a erradicação da prostituição da avenida, o que a gente pode constatar quando passa por lá hoje" (Cel. 6).

O enfrentamento entre os policiais é a expressão de diferenças das visões de mundo que se produzem a revelia da posição institucional. A autonomia é também objeto de preocupações constantes, que resultam na ampliação da frequência dos treinamentos e na multiplicação dos Procedimentos Operacionais Padrão.

Para nenhum dos coronéis parece ser adequado alçar a autonomia ao plano de prioridades na formação do policial, pois às escolas cumpre

> [...] a difícil missão de unir obediência com autonomia, ele (policial em formação) tem que ter obediência a certas normas, mas ele tem que ter autonomia, geralmente ele tem mais autonomia, porque quando você conclui o curso você vai para o policiamento, não tem mais o instrutor para falar pra você: "Faz assim, faz assim" [...] a autonomia vai ocorrer mais cedo ou mais tarde, e aí tem um grande problema (Cel. 4).

A assunção da democracia como obrigação, como dever a ser cumprido por exigência externa é demonstrativa de que a hierarquia e a obediência mantêm-se com elementos centrais da formação do policial militar; indicando que a democracia não figura como elemento central na reforma, ela se apresenta como contingência.

As contradições são reveladoras do que se concebe no comando da Polícia Militar como seu processo evolutivo natural. Pois se pretende assim atuar sobre a diversidade; garantir interesses diversos e divergentes; atualizar-se com relação aos novos fundamentos



doutrinais e tecnológicos, concomitante a manutenção de uma tradição corporativa ligada ao militarismo e aos valores específicos da corporação.

Considerações finais

Na PMESP as iniciativas de modernização se expressam como compromisso burocrático e não como projeto autêntico e concebido autonomamente. Incorporada como exigência, implantada por compromisso e implementada pela autoridade, os princípios da reforma se reduzem ao formalismo institucional.

Na DGE verifica-se negligência às críticas dirigidas ao modelo liberal para a educação em todos os níveis e modalidades. O conservadorismo da tradição militar, atualmente revestido pela denominação estética militar**,** cumpre a função de produzir o respeito às normas mediante a assunção individual das responsabilidades por parte do policial, cuja profissionalização gera a autonomia que acaba por produzir a sujeição do próprio policial.

Destacam-seas iniciativas que visam implantar o respeito aos fundamentos democráticos por meio de práticas punitivas e autoritárias. A combinação eficiente de diferentes paradigmas de controle social nutrindo o processo de formação de policiais é a evidência de que as liberdades democráticas não compõe o ambiente formativo do policial.

A lógica que preside as mudanças na formação policial se orienta por algo como um ciclo que parte da técnica, passando pelas noções de cientificidade, profissionalismo e eficiência, buscando alcançar a legitimidade. Desse modo produzem-se as condições para que os desvios e as irregularidades, previamente regulados e dimensionados, se tornem parte de um sistema que permanece imune às mudanças.

Em suma, ao ser perpetrada nos meandros das iniciativas que pretendem reformar a polícia, a ideologia liberal articula e combina paradigmas que dão conta de conciliar pragmaticamente o rigor da tradição na instituição e os valores contemporaneamente anunciados, reincidindo na tradição.

Referências bibliográficas

Delors, Jacques et al (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo:Cortez Editora.

Duarte, Newton (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?Quatro ensaios críticos críticos-dialéticos em filosofia da educação*. São Paulo: Autores Associados.

Fernandes, Heloisa Rodrigues (1974). *Política e segurança: Força pública do estado de São Paulo*. *Fundamentos históricos e sociais*. São Paulo: Alfa-Ômega.

Foucault, Michel (2008a). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.

FoucaulT, Michel (2008b). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Lombardi, José Claudinei (Org.) (2002). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados.

Moore, Rob & Young, Michael (2001). *O conhecimento e o currículo na sociologia da educação*: *Em busca de uma ressignificação*. In A. Canen & A. F. B. Moreira (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 195-227) Campinas, São Paulo: Papirus.

Muniz, Jacqueline (2001). A crise de identidade das polícias militares brasileiras: Dilemas e paradoxos da formação educacional. *Security and Defense Studies Review*, *1*(1), 177-198.

Perrenoud, Philipe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Poncioni, Paula (2007). Tendências e desafios na formação do policial militar no Brasil. *Revista Brasileira de Segurança Públic*a, *1*(1), 22-31.

Formadores dos processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro

Ana Filipa Ribeiro Barros
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
barros.filipa@gmail.com

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tiveram um impacto tremendo na sociedade portuguesa e a vários níveis. Se por um lado, tiveram um profundo impacto no público ao qual se destinava a Iniciativa, por outro lado criou um conjunto de novas profissões associada ao desenvolvimento dos processos. Dentro dessas profissões, os formadores destes processos merecem uma análise cuidada acerca de quem constitui este grupo, como se organizam, como pensam a sua posição no processo, relativamente aos colegas, aos adultos e até mesmo aos documentos e instrumentos disponibilizados pela tutela, nomeadamente o referencial de competências-chave, além disto é pertinente compreender o que estes profissionais entendem da sua profissão, das suas condições de trabalho e ainda, do efeito que as metas impostas governamentalmente e as perspetivas da sociedade sobre os processos de RVCC podem ter no desenvolvimento do seu trabalho.
Num momento de incerteza, como é o presente, em relação ao futuro e continuidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal, importa compreender quem é esta 'personagem' do formador neste contexto. Partindo da ideia que existem dois grupos fundamentais de formadores, aqueles que trabalham em escolas públicas e são professores, e os que trabalham em instituições privadas e provêm de variados percursos profissionais foi desenvolvido um conjunto de entrevistas, que foram posteriormente tratadas através da análise conteúdo.
Foi possível verificar que os diversos formadores são influenciados nas suas preocupações, expectativas, dificuldades e modos de estabelecer relações com o meio em que se movem, pelas histórias profissionais que os precedem e pelas inquietações inerentes ao momento presente, mas também, pelas culturas organizacionais nas quais se inserem. De igual modo, salientam o seu papel como facilitadores da aprendizagem e maioritariamente anseiam por continuar a trabalhar na EFA, em grande parte devido às gratificações que retiram do trabalho direto com os adultos. Finalmente, prevê-se a possibilidade do desenvolvimento de novas perspetivas de estudo e análise acerca destes profissionais.

Palavras-chave: formadores, processos de RVCC, grupo profissional.

Ponto de partida

Os sucessivos governos, em Portugal, têm feito um esforço por escolarizar e formar uma grande maioria de adultos. A Iniciativa Novas Oportunidades acaba por surgir no seguimento de outros projetos e em 2005, assiste-se a uma intensificação dos processos de RVCC e dos cursos de EFA. Esta iniciativa implicou a criação de CNO, estruturas orgânicas onde os indivíduos se dirigiam para efetuar a inscrição, todos os passos subsequentes, e para a realização dos processos de RVCC. As ambiciosas metas estabelecidas para a iniciativa, originam o alargamento da rede de centros disponíveis, sendo que em 2010 existiam mais de 450. Associado a este alargamento da rede são contratados centenas de técnicos, na sua maioria oriundos das ciências sociais, além destes e como uma grande parte dos CNO se

encontravam sediados em escolas, os professores começam a assumir as funções de formadores.

Um alargamento desta natureza conduziu à necessidade de regular e uniformizar a atividade dos centros, assim em maio de 2008, é publicada a Portaria n.º370/2008, que define os objetivos e modos de criação de CNO, bem como atribuições e responsabilidades; neste documento encontramos a apresentação da constituição da equipa, as suas obrigações e as definições das funções de cada elemento. Aos formadores destes processos é exigido que apoiem o processo, orientando na construção do portfólio, participem na validação de competências, organizem e desenvolvam ações de formação complementar, participem nos júris de certificação, planeiem os trabalhos e analisem o resultado da aplicação dos diversos instrumentos. Esta portaria identifica, ainda, como se pode aceder à função de formador.

Contudo, existe em quase todas as profissões uma diferença entre aquilo que efetivamente se faz e o chamado trabalho prescrito, daí que como nos diz Loureiro (2010) "o saber profissional em contexto é feito de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com os saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos". Aos formadores destes processos exige-se que, numa fase inicial, avaliem os conhecimentos dos adultos e só em função dessa avaliação são encaminhados para ofertas formativas, a função é aqui avaliativa e não formativa.

No sentido de tentar compreender as reais funções destes profissionais têm sido desenvolvidos estudos que procuram percecionar as reais tarefas e como se organizam, nomeadamente o desenvolvido por Ferreira e Santos (2011), que permitiu corroborar aquilo que Guimarães (2007) havia sugerido sobre o facto destas equipas serem constituídas por indivíduos "cada vez mais jovens, com uma qualificação académica elevada, quase sem experiência profissional", além de sugerir que se denota uma grande instabilidade, quer nos vínculos contratuais, quer nas restantes questões relacionadas com as condições de trabalho; mais ainda, este estudo demonstra uma crescente preocupação, por parte dos formadores, quanto ao seu futuro, que diz respeito à desconfiança generalizada e instalada em relação a estes processos.

Para aprofundar o conhecimento existente sobre os formadores vários autores, nomeadamente Loureiro (2010), desenvolveram estudos, onde procuram compreender os modos de produção de saberes profissionais. Assim, defendem que estes profissionais "desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua ação e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia", refere a realização de um trabalho duplo que por um lado consiste em "refazer a prática" e por outro ajustar aquilo que se proporciona aos interesses daqueles a quem se dirige. Estes processos de construção e reconstrução dos saberes e dos processos de aprendizagem nos locais de trabalho são um fenómeno interativo que ocorre no seio das organizações e aos quais atualmente se presta mais atenção procurando rentabiliza-los da perspetiva da formação dos trabalhadores, quando se experimenta um novo modo de fazer e se verifica a sua funcionalidade a comunicação dessa realização à comunidade profissional transforma-o num saber-fazer coletivo e não pessoal. Loureiro constatou que estes profissionais desenvolvem "uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente" (Loureiro, 2010, p.120), o que faz com que, trabalhando de um modo reflexivo e ativo sejam mais do que aplicadores de conhecimento construído por outros.

Este grupo é constituído, à partida, por pelo menos dois grupos que surgem de universos distintos; por um lado os formadores que são professores em escolas públicas do ensino básico e secundário e por outros profissionais de outras áreas técnicas e sociais que para poderem ser formadores tiveram de obter o certificado de aptidão profissional, em vigor



até 2010, e substituído pelo certificado de competências pedagógicas, este último grupo maioritariamente vocacionado e orientado para formação profissional. Temos portanto, dois pontos de partida, o 'ser professor' e o 'ser formador'.

As funções a desempenhar por estes profissionais são abrangentes permitindo alguma liberdade de ação, esta função neste contexto foi profundamente alterada, como diz Cavaco (2007, p.142), "os formadores no processo de RVCC assuem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores – a transmissão de saberes". Esta alteração implica que os formadores têm, necessariamente de se adaptar a esta nova realidade, para isso os próprios formadores consideram imprescindível o trabalho em equipa, bem como a articulação entre os diversos membros da equipa. Esta autora sugere mesmo que este trabalho de equipa será tanto mais eficiente quanto maior for a convivência e partilha laboral das equipas, o que nos pode conduzir a um problema, uma vez que nas escolas públicas as equipas poderão ser alteradas a cada ano letivo. Outra questão fundamental do trabalho destes técnicos prende-se com a valorização dos adquiridos, Pires (2007, p.11) refere que "o princípio subjacente a estas práticas é o da valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo dessa forma para reforçar a identidade pessoal e profissional", o que obriga os formadores a realizarem uma dupla leitura, quer pela análise das competências adquiridas quer pela explicitação das potencialidades demonstradas.

A atividade dos formadores é então marcada por diversos constrangimentos, temos por um lado o conflito entre a tradicional representação do formador e a necessidade de adaptação às exigências desta função, por outro lado tudo o que fazem é profundamente controlado por normativos legais, metas, orientações e referenciais, mais ainda todo este desenvolvimento se concretiza num tempo e espaço determinados, onde se vive uma crise económica global que afeta todos os setores, nomeadamente o da EFA. O ser formador hoje é uma atividade cercada e recheada de desafios e indefinições nas mais diversas dimensões da atividade.

Decisões em contexto

Neste cenário, pretendeu-se compreender como o grupo de profissionais constituído pelos formadores dos processos de RVCC se vê a si no contexto destes processos, como e se se constituem como um grupo profissional, como estruturam as suas funções e responsabilidades, bem como o que esperam para o futuro.

Foram realizadas um conjunto de entrevistas semi-diretivas, posteriormente tratadas com análise de conteúdo. A escolha dos entrevistados dependeu de diversos fatores, nomeadamente a existência de dois universos distintos, as áreas de formação que fazem parte do referencial de competências chave do nível básico e as formações de base dos intervenientes, bem como a igualdade de género. Assim, o conjunto de entrevistados é caraterizado pela tabela 1.



Tabela 1 – Dados de caracterização dos entrevistados.

Área	Escola Pública	Instituição privada
Matemática para a Vida	E1: 62 anos, sexo masculino, Engª Eletrotécnica	E8: 32 anos, sexo feminino, Ensino de Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação	E4:36 anos, sexo masculino, Engª Eletrotécnica e de Computadores	E2: 35 anos, sexo feminino, Informática (bacharel)
Linguagem e Comunicação	28 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês	37 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês
Cidadania e Empregabilidade	E5: 29 anos, sexo masculino, História – Ramo Científico	E6: 50 anos, sexo masculino, História e Filosofia via ensino

Todas as entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2012, altura em que não existiam informações, por parte da tutela, acerca do futuro ou continuidade dos processos de RVCC.

Do ingresso às expectativas

Os históricos profissionais dos entrevistados eram muito diversos, aqueles cujas carreiras eram mais longas estiveram ligados ao ensino público tendo participado no Ensino Recorrente e ingressaram na INO através de convite, os entrevistados de carreiras médias entraram na INO quase como que 'por acaso', com o intuito de terem uma segunda profissão e os que possuem carreiras mais curtas entraram na INO como alternativa à falta de oportunidades na sua área. Da análise dos discursos verificou-se que o ingresso no processo RVCC é encarado como um novo desafio, do qual os formadores esperam obter gratificações referentes ao trabalho com adultos, que já conhecem das presenças no Ensino Recorrente, apesar do natural receio e desconhecimento em relação a uma nova realidade. Por outro lado, os profissionais mais jovens para quem se trata de um primeiro contacto com adultos recorrem à experiência passada pelas ruturas que tiveram de operar em termos de realização do trabalho.

As dificuldades iniciais estão relacionadas com o desconhecimento do novo sistema (à altura), mas também com a existência e obrigatoriedade de utilização do referencial de competências-chave. Os formadores que já tinham experiência nos cursos EFA referem menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo entre os referenciais de uma e outra modalidade, o que parece constituir uma vantagem na transição para os modos de ser profissional nos processos RVCC. Como modo de ultrapassar as dificuldades iniciais é referida a formação, bem como é evidenciado o papel fundamental que os pares desenvolvem nesse processo; da conjugação destes dois fatores surge uma autoformação decorrente da co-formação resultante da partilha de experiências e saberes profissionais entre diversos intervenientes nestes processos. Também se verifica a troca e o uso de materiais dos colegas de trabalho, que naturalmente vão sedimentar determinado tipo de saberes profissionais, além destes, são referidos, também, os cadernos temáticos. Há claramente aqui modalidades diversas de integração na profissão e de aprendizagem da mesma, que se misturam nos percursos destes formadores, mas que oscilam entre as lógicas mais escolarizadas e de hétero-



formação e as lógicas de formação experiencial mais centradas na auto e co-formação, em que a mediação instrumental surge como importante.

Ao referencial são assinalados muito mais pontos negativos do que pontos positivos, contudo há quem pense que o referencial está muito bem elaborado desta forma e em termos técnicos e pedagógicos corresponde às competências que por norma se deveriam identificar nos adultos, relativamente aos vários níveis de escolaridade, no entanto, em termos práticos e de leitura não se adapta ao público-alvo. Relativamente às diferentes áreas as opiniões são diversas, não sendo o referencial um documento consensual para aqueles que o utilizam, assim para os formadores de cada área temos o seguinte:

- MV – o referencial encontra-se desajustado daquilo que é a matemática utilizada efetivamente na vida dos candidatos;
- TIC – por um lado é mais exigente, pois contempla uma unidade de competência não exigida no ensino regular, e por outro lado está desajustado pois existem competências que não são abrangidas por ele;
- CE – o referencial é limitador da criatividade e ação dos formadores, sendo uma tentativa de uniformização das experiências dos indivíduos;
- LC – a linguagem utilizada na escrita do referencial é desajustada da linguagem utilizada pelos candidatos o que se reflete numa fraca interpretação daquilo que é pretendido.

Verificamos que para diferentes áreas a justificação sobre o ajustamento do referencial se reporta a diferentes 'alvos': os formadores de TIC e MV apresentam os saberes analisados, os formadores de LC apresentam a linguagem dirigida aos adultos, e os de CE apresentam o referencial como limitador das suas próprias ações. As principais dificuldades com que os formadores se debatem, na operacionalização do referencial, são então a descodificação da linguagem presente no documento, o elevado grau de subjetividade da escrita e o facto de os adultos, neste momento, não possuírem, competências passíveis de serem reconhecidas, nomeadamente na área das TIC. Esta conjugação de fatores complexifica o sentido de ser formador neste contexto, por um lado os formadores têm um referencial que regula o seu trabalho mas que se o seguissem *ipsis verbis*, negariam aos candidatos o acesso à concretização do processo. Por outro lado, no sentido de tentar cumprir com as indicações do referencial recorrem à formação complementar não como um recurso ocasional, mas como um recurso principal para a obtenção dos fins. Os modos de operacionalização do referencial utilizados por cada um dependem do tipo de organização instituída no centro onde trabalham e parece, também, depender da área de competências chave em que trabalham, bem como das questões que apontam como as maiores dificuldades. Ambos os formadores de TIC, começam por dizer que como nesta área não existem grandes competências se veem, por isso, obrigados a 'desvirtuar' o processo dando início à desmistificação na relação com as TIC em vez de efetuarem o verdadeiro reconhecimento de competências. Há aqui uma tensão não explicita: estes formadores por se encontrarem vinculados a um sistema em que a ideia de reconhecimento de saberes adquiridos é central, tendem a evitar fazer coincidir a sua ação com a de alguém que "ensina" algo. Neste caso, reemerge então uma outra componente da ação profissional dos formadores que os aproxima do que será uma representação mais tradicional do seu trabalho, e onde a dimensão relacional é também importante.

Um dos assuntos mais controversos, ao longo das entrevistas, foi a questão da escolarização como mal necessário; o que é um analisador excelente da tensão que estes formadores vivem entre a representação tradicional do que é ser formador e as necessárias adaptações quando se inscrevem num dispositivo de RVAE. Por um lado, temos a influência clara dos sistemas de ensino tradicionais e, por outro, as imposições explicitadas pelos



organismos que definiram os processos de RVC e a vontade dos formadores em cumprir com essas orientações. No processo de descodificação e interpretação do referencial e na sua contextualização face aos adultos realizam o processo de definição do que entendem como modalidades pedagógicas adequadas ou não adequadas, sendo que é nesse contexto que o desenvolvimento de um processo mais escolarizado surge por vezes como pertinente, os elementos não passíveis de serem encontrados na vida dos adultos são remetidos à escolarização, pois esta é a forma que os formadores encontram de evidenciar estas competências. Os testemunhos recolhidos acerca da escolarização demonstram uma variedade grande no modo como os formadores encaram as obrigações presentes no referencial: se por um lado a escolarização é um processo desgastante para todos (formadores e adultos), por outro lado, é a única forma de conseguir evidências sobre a utilização de algumas das competências chave.

Os formadores de MV e de TIC apresentam sugestões concretas de melhoria do referencial, não dando tanto ênfase à subjetividade inerente a este documento, referida pelos colegas de CE e LC, remetem para alterações específicas de incluir e/ou excluir elementos que façam com que o documento se possa aproximar daquilo que é a vida real dos candidatos, tendo em conta as suas competências, ou falta delas, sem prejudicar a exigência com que caracterizam o referencial existente.

As definições do funcionamento dos CNO implicam uma articulação constante entre os vários membros das equipas técnico-pedagógicas, assim verificou-se que a constituição da equipa é muito diferente nos diversos centros e apesar da diversidade do tipo de organização existente, um dos pontos a que os formadores dão mais importância é ao trabalho de grupo e como este é dependente das boas relações que os elementos do grupo estabelecem e partilham entre si, a grande maioria dos entrevistados vê nas relações pessoais entre colegas um ponto de partida para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho, facilitador do atingimento dos objetivos do próprio sistema, "Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas." (E2). A troca de experiências com outros colegas da mesma área e que possuem as mesmas funções é vista como um método de enriquecer os modos de saber fazer nestes contextos de reconhecimento de competências.

As consequências da crise, quer a nível da iniciativa, quer a nível das condições socioeconómicas que se vivem no momento condicionam a disposição com que os adultos encaram os processos, no ponto de vista dos formadores; contudo, o processo também é encarado como uma alternativa para ultrapassar as dificuldades que os adultos vivem, podendo dar um novo ânimo aqueles que participam no processo. Deste modo, a relação pessoal que os formadores estabelecem com os adultos parece ser um veículo para ultrapassar as dificuldades, conseguir motivá-los para o processo e torná-los abertos às experiências decorrentes do trabalho desenvolvido; reconhecem, contudo, que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessária.

As gratificações reconhecidas pelos formadores estão todas relacionadas com a evolução, quer dos adultos, quer do seu próprio papel e até mesmo com a evolução da sociedade em si. Por um lado, apontam a evolução dos candidatos que culmina na conclusão de uma etapa e referem o reforço da auto-estima dos mesmos; por outro, reforçam uma visão mais positiva que os adultos desenvolvem sobre a sua profissão e ainda dizem aprender com quem possui saberes diversificados.

No que concerne à correspondência e adequação dos processos às necessidades e expectativas dos adultos, denota-se uma certa confusão entre aquilo que são efetivamente os reais objetivos do sistema e quais deveriam ser ou filosoficamente serão. As opiniões dos formadores parecem oscilar entre os seus ideais profissionais e as realidades da conjuntura a

iniciativa. Para além disso, nos modos como os formadores se referem à adequação do processo às realidades dos adultos e, principalmente, face às suas expectativas há modos distintos de se definirem como formadores, por um lado encontramos aqueles que veem no trabalho desenvolvido um modo de se alterarem mentalidades e modos de pensar a situação de cada um, por outro lado verificamos um pragmatismo associado às necessidades de se 'desbloquearem as situações profissionais' destes adultos; estas duas opiniões estão, também associadas às idades dos formadores entrevistados, os mais novos possuem uma visão mais relacionada com as questões filosóficas ligadas aos reais objetivos do sistema, enquanto os mais velhos se centram na capacidade que os processos terão, de coadjuvar na resolução de situações de desemprego nas quais se encontram uma maioria dos adultos que recorrem ao sistema.

Os entrevistados referem como consequência dos processos em que participam um enriquecimento pessoal a nível dos saberes não, necessariamente, relacionados com a profissão. Os formadores reconhecem-se como facilitadores da aprendizagem e peças fundamentais para que os adultos tomem consciência das competências que possuem. Esta constatação vai de encontro ao que foi sugerido por Loureiro (2010), de que os formadores terão de ser mais do que aplicadores de métodos criando uma nova racionalidade sobre o modo de fazer e ser a sua profissão. O que se verifica aqui, é que o fazem: definem-se, analisam e pensam sua posição, não necessariamente em relação aos saberes e competências mas nestes caso em relação aos adultos com quem trabalham.

Para este grupo o formador ideal deverá ser empático e simpático, saber ouvir os adultos, saber colocar-se no lugar deles, dão bastante ênfase à necessidade de apoio que os adultos precisam para desenvolver as suas competências, e muitos referem ainda que nestas funções é necessário estar de livre vontade. Relativamente às qualidades e competências necessárias às funções, todos deverão ter conhecimentos profundos na área de competências chave em que atuam e ser competentes nas funções a desempenhar no sistema. A disponibilidade e o gosto pelo que se faz também é importante, bem como a tolerância e a abertura de espírito, além da criatividade.

Vários são os fatores externos passíveis de afetarem o trabalho dos formadores, como as metas estabelecidas e decretadas pela tutela para cada CNO e que estão diretamente ligadas aos desempenhos dos centros. Sobre este assunto as opiniões recolhidas parecem ser concordantes, de um modo geral os entrevistados pensam que as atuais metas são demasiado ambiciosas, deviam ser adaptadas, para se tornarem mais uma orientação e menos uma obrigação, uma vez que condicionam o processo fazendo com que não seja credível; são comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular e são, ainda, entendidas como um mal necessário para controlar o trabalho dos formadores e restantes profissionais desta área; como consequência mais visível da existência das metas, referem o efeito negativo que elas têm nas validações (de modo a serem atingidas as validações são efetuadas rapidamente e com o número de créditos mínimo). Como não concordam com as metas sugerem que deixem de ser apenas e só um valor numérico e sugerem analisar as razões que levaram a que as metas não sejam atingidas.

Os formadores são da opinião que o desconhecimento do processo, a nível global, conduz a uma falta de respeito pelos profissionais da área que, contudo não se verifica na população que recorre aos processos; isto poderia afetar o trabalhado dos envolvidos, contudo, dizem não acontecer pois estão conscientes do trabalho desenvolvido.

As condições de trabalho são consideradas, de um modo geral, boas. O maior problema consiste na existência de horários diferentes, complexos e flexíveis. A pressão e



exigência decorrente das imposições das metas e as itinerâncias, também são referidas. A existência dos recibos verde é exposta como um problema mas ao nível global da sociedade.

Os discursos produzidos acerca de associações que possam, ou não, prestar auxílio em caso de necessidade transmitem um sentimento de desproteção, o que transmite a ideia de que estes profissionais não se identificam como parte de um grupo organizado.

Relativamente ao futuro denota-se uma incerteza generalizada nos discursos, o futuro da Iniciativa estava em suspenso e portanto, os entrevistados estavam dependentes de novas indicações. Apesar do sentimento de incerteza generalizado, parecem certos quanto à necessidade de continuidade de apostas na área da EFA, assumem a necessidade de ajustes face aos dispositivos existentes, sendo que fornecem ideias para esses mesmos ajustes, reforçam contudo a necessidade de continuidade destas ofertas. São unânimes ao afirmar que se pudessem continuariam a trabalhar neste tipo de projetos e processos.

Obtivemos, assim, uma caracterização global deste grupo de formadores que trabalham em processos de RVCC e que constituem, efetivamente um grupo heterogéneo.

Referências bibliográficas

Cavaco, Carmén (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo*, 21-34.

Ferreira, Andreia & Santos, Marta (2011). A atividade dos formadores e Portugal: Condições, exigências e constrangimentos. In *Actas Congresso RICOT*. Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Guimarães, Paula (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação*, *18*(69), 775-794.

Loureiro, Armando (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de Educação de Adultos. *Educação, Sociedade e Culturas*, *31*, 105- 122.

Pires, Ana. Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo*, 5-20.

Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. *Diário da República, N.º 98/2008. I.ª Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Potencial formativo dos contextos de trabalho numa grande empresa do setor automóvel

Sandra Pratas Rodrigues
Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
sandrapratas.rodrigues@gmail.com

No decorrer de uma experiência profissional em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a investigadora teve contacto direto prolongado com trabalhadores da Autoeuropa, uma grande empresa do setor automóvel. O envolvimento pessoal naquele processo revelou uma população altamente qualificada e em constante contacto com dispositivos de formação técnica e tecnológica, como seria espectável tendo em conta a área de produção em causa, mas também linguística e comportamental. Foi-se tornando evidente a multidimensionalidade de aprendizagens que ali decorrem e de modos para o seu desenvolvimento, em correlação com um contexto organizacional que potencia aprendizagens do domínio do formal, não formal e informal. A metodologia de *Histórias de Vida*, implementada no âmbito dos processos de reconhecimento acima referidos, expôs um ecossistema em que as políticas e estratégias da empresa, as motivações e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e institucional se cruzam para criar espaços/tempos de aprendizagem que são percecionados pelos trabalhadores, reconhecendo a empresa como um contexto pleno de oportunidades de formação. O conhecimento deste contexto fundamentou a necessidade de analisar a realidade de modo mais consistente e profundo, estando a investigadora actualmente a desenvolver um estudo de caso sobre os dispositivos formativos de carácter eminentemente não formal, promovidos pela empresa, no âmbito de um projecto de doutoramento em Formação de Adultos.
A análise dos Portefólios dos trabalhadores revelou, pois, o potencial formativo da empresa, tanto no que diz respeito a dispositivos formais de educação dos seus adultos, como no que concerne a situações não formais e informais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A observação direta e continuada das dinâmicas de formação do Production Trainnig Centre (dispositivo de formação interna em estudo), no âmbito do estudo de caso em desenvolvimento, têm vindo a comprovar as lógicas de *learning by doing*, em correlação direta com os postos de trabalho ou mesmo quando aplicadas a momentos de formação explícita. Em suma, a experiência e a formação são entendidas como duas faces da mesma moeda, na preparação de trabalhadores que se pretende estarem na vanguarda no que diz respeito a técnicas e processos de produção, trabalho em equipa, tecnologias de ponta e comportamentos sustentáveis.

Palavras-chave: experiência; formação; contexto.

Breve introdução à problemática

Ideia atualmente consensual, o mundo do trabalho é um dos contextos da ação humana que mais efeitos educativos produz, merecendo, por isso, um estudo mais alargado. Muitos são os autores que defendem que "A questão da articulação entre a formação e os contextos de trabalho representa, hoje, uma problemática central na formação de adultos." (Rui Canário (2003, p. 9). Longe dos muros da escola ou dos referencias "por catálogo", pensados para a formação profissional que tradicionalmente antecede a entrada no mundo do trabalho, as empresas (sobretudo as grandes empresas, que têm os recursos humanos e financeiros para fazer essa aposta) interferem nos conhecimentos e nas competências dos seus trabalhadores, na construção de uma matriz socializadora, na formação profissional e pessoal

e, em última análise, na definição (e reformulação) de percursos identitários. Assim perspectivada a importância dos contextos de trabalho na aprendizagem pelos adultos ao longo da vida, reitera-se a afirmação de Abraham Pain: "Les nouvelles demandes éducatives et leur prise en charge par les instituitions autres que l´ecole (associations volontaires, entreprises, administrations) ont aidé au développment de la formation des adultes et à la création d'un quasi-système educatif." (1990, p.12).

É inegável a tendência para encarar a formação promovida pelas empresas mais como um meio do que um fim em si mesmo, em que a instrumentalização das atividades formativas é parte de uma estratégia de gestão e mobilização dos recursos humanos, assumindo um papel fundamental para o crescimento económico da empresa. No entanto, é interessante perceber até que ponto os *resultados* ultrapassam as *intenções* estratégicas, para além de, como diz A. Bernardes (2008), "Se, por um lado, se pode criticar a instrumentalização da Educação de Adultos e a formação profissional enquanto refém do sistema económico e produtivo (Canário, 2006ª; Finger, 2005; Finger e Asún, 2003; Lima, 2005), por outro lado importa reconhecer a existência de organizações que promovem uma formação que contribui para o desenvolvimento humano e social dos cidadãos.". (Bernardes, 2008, p. 61)

No quadro de processos de investigação neste domínio, importa olhar para o desenvolvimento de uma formação integrada no exercício do trabalho enquanto prática que permite criar um espaço e um tempo de aprendizagem coincidentes com o espaço e o tempo do trabalho. O *saber* e o *fazer* são encarados, assim, como duas faces da mesma moeda, assumindo-se que o "trabalho é, ele próprio, produtor de competências" (Barbier, 1991, p. 94), ao mesmo tempo que se põe em causa a "separação tradicional entre situação de trabalho e situação de formação." (Barbier, 1991, p.95).

Do ponto de vista da autora deste texto, e no âmbito da investigação de doutoramento que desenvolve atualmente na área da formação de adultos articulada com os contextos de trabalho, considera-se que as práticas integradas de formação profissional contínua, ainda que perseguindo objetivos como os de eficácia, sustentabilidade e competitividade (que marcam em definitivo as linhas de atuação neste campo por parte das grandes empresas), podem desembocar numa lógica emancipatória e de participação cívica, que contribui para o desenvolvimento global dos indivíduos, enquanto contribuem para o tal desejável crescimento económico da organização.

Uma outra abordagem a esta questão parte de G. Pineau (1991), assumindo a herança da "formação experiencial" de Jean-Jacques Rousseau e da sua teoria dos "três mestres", "(…) soi, les autres, les choses – que la vie fait expérimenter en direct (…)" (p. 29). Pineau conceptualiza a *teoria tripolar da formação* através dos diferentes posicionamentos do adulto face ao seu próprio processo de formação: o homem forma-se pelos outros (*heteroformação*), por si mesmo (*autoformação*) e pelos/nos contextos (*ecoformação*), de forma inter-relacional e simultânea. Definindo a formação experiencial como uma *formação por contacto direto mas reflexivo*, dispensa a mediação por formadores, livros ou programas de formação e obriga a uma rutura com a continuidade. Essa rutura implica uma novidade, a *experiência*, que não é formativa em si mesma à partida, mas torna-se formativa quando "deforma" os conceitos anteriores do sujeito, num processo reflexivo de reconstrução de si. A história da pessoa faz-se, assim, tanto na solidão, como com os outros, como com a sociedade, e estes três pólos da formação experiencial fazem-nos passar "(…)d'un monde hérité à un monde à créer." (Pineau, 1991, p. 37). Em última análise, corrobora-se o que diz A. Nóvoa (1998) sobre o que deve ser a formação: "A formação tem de passar por uma asserção fundamental: "o homem



caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que outros fizeram dele. (segundo Sartre). “

Se traçarmos uma breve resenha do que tem sido a valorização (ou não) da formação em contexto de trabalho, uma das dimensões da *ecoformação* pelo indivíduo ao longo do ciclo vital, rapidamente percebemos que o reconhecimento da importância do que se aprende dessa forma não é recente: durante séculos, a aprendizagem de um ofício era feita “mergulhando” não só no contexto profissional de um *mestre*, como também no seu contexto privado. Como efeito da afirmação hegemónica do modelo escolar, a desvalorização dos saberes adquiridos através da experiência implicou uma dissociação entre os espaços e os tempos de aprendizagem. Atualmente, a compreensão do potencial formativo das situações de trabalho exprime-se através de um movimento alargado de revalorização epistemológica da experiência. As argumentações da *teoria sobre a prática*, como as de Argyris e Schon (1978), bem como as reflexões sobre os *saberes da ação* preconizados por Malglaive (1995), entre muitos outros pensadores sobre a relação entre a *teoria* e a *prática*, apresentam contributos valiosos para a construção de uma matriz de entendimento sobre o complexo processo de aprendizagem dos adultos ao longo da vida: a prática profissional deixa de ser entendida como espaço de aplicação da teoria e o papel da ação refletida no desenvolvimento dos saberes tem-se tornado um campo de investigação com interesse crescente.

Para além disso, as evoluções no mundo do trabalho, inscritas na sociedade pós-industrial, configuram sistemas de formação nas empresas que são complexos, uma vez que realizam funções de regulação profissional e social, mas também decorrem do imprevisível e promovem a mudança. As empresas sentem estas mudanças e promovem-nas, a um tempo, sem nunca abrandarem na consecução dos seus objetivos, claramente do foro económico-financeiro. A capacidade de adaptação e crescimento de uma empresa está, hoje, refém da capacidade de adaptação e crescimento da sua massa humana, o que dependerá grandemente das estratégias de formação contínua que uma determinada organização levar a cabo, nas suas faces visíveis (normalmente, através de processos *formais*) e nas menos observáveis (processos *não-formais* e *informais*). Nesta matéria, retoma-se a formalização das situações de educação pelas suas dimensões formal, não formal e informal, tal como Rui Canário as caracteriza:

> Um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação;
>
> Um nível não-formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;
>
> Finalmente, um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas. (Canário, 2000, p. 80)

Considerando que o potencial formativo do mundo do trabalho se concretiza, muito frequentemente, em oportunidades não formais ou informais de aprendizagem, estas estão dependentes da capacidade que o indivíduo desenvolve de analisar, apreciar e aprender com as suas práticas, desembocando na noção de “aprendizagem experiencial”, a experiência feita



(auto)formação. A amplitude do significado da palavra "experiência", com uma origem grega que nos remete para a noção de "prova" e cuja etimologia latina (*experientia*) aponta para a ideia de "fazer o ensaio" (Villers, 1991, p.13), empresta um duplo sentido à problemática: por um lado, aplica-se a contextos em que o indivíduo tem de lidar com novas situações, numa perspetiva de futuro sempre um pouco imprevisível; por outro, implica o decorrer de ações passadas que conferiram mestria e reconhecimento num determinado domínio. Uma ideia parece, no entanto, ser constante: a de que se aprende através da experiência.

Em consequência deste movimento de crescente valorização dos saberes adquiridos pela experiência, que nunca foi tão desvalorizado no mundo do trabalho (muito pelo contrário) como pelas entidades ditas formais de educação, surgem novas abordagens aos modos de *formação de adultos* que é preciso considerar quando queremos perceber o contributo das empresas para a *educação de adultos*, num sentido mais lato e abrangente, nomeadamente no que diz respeito a atividades que definem a educação não formal e informal, tais como a *autoformação* ou a *formação experiencial*.

Organização de trabalho: Um contexto de potencialidades formativas

O contacto com a realidade em estudo começou em 2008, no âmbito da realização de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processos RVCC) do nível Secundário, com trabalhadores da Autoeuropa, uma grande empresa do setor automóvel que, como é sabido, tem um peso extraordinário no panorama das exportações e no PIB nacionais. O envolvimento pessoal naquele processo tornou evidente que o contexto organizacional em causa potencia aprendizagens que são tanto do domínio do *formal* como do *não formal* e *informal*.

No decorrer do estudo exploratório, prévio à investigação em curso e que coincidiu com o final da colaboração da investigadora em Processos RVCC, as Histórias de Vida que antes tinham permitido a certificação do nível Secundário (cuja utilização para o estudo foi explicitamente autorizada pelos seus autores) tornaram-se numa das principais fontes de informação. Após um processo relativamente simples de negociação com a empresa, foi estabelecido um Protocolo de colaboração entre a mesma, a investigadora e o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, permitindo o acesso a documentação institucional de relevo, bem como aos espaços de formação interna, da responsabilidade do Production Trainnig Centre (PTC/Centro de Treino para a Produção).

No âmbito do estudo de caso em desenvolvimento, a investigadora observou e participou em mais de 200 horas de formação realizada neste Centro, inserido nas instalações daquela unidade fabril. Para além disso, realizou entrevistas a alguns elementos do PTC, considerados informadores-chave, bem como questionários aos trabalhadores que participaram na formação à qual teve acesso como observadora participante e não participante. A metodologia do estudo, bem como as técnicas de recolha de dados, referem-se aqui a título meramente informativo, que não se desenvolvem por não serem o cerne da reflexão do presente texto. É, no entanto, pertinente, para o entendimento do *design* que se considerou necessário para o desenvolvimento do estudo, de que esta reflexão também faz parte.

Retrato estrutural de uma relação entre a *formação* e o *trabalho*



A metodologia de Histórias de Vida, implementada no âmbito dos processos de reconhecimento acima referidos, possibilita a descrição e reflexão sobre os percursos pessoais, profissionais e sociais. Estes processos centram-se nos adquiridos ao longo da vida, mormente do índole não formal e informal, para além de que são a expressão de uma construção identitária que oferece uma visão interna e até certo ponto emotiva do que o contexto profissional tem "dado" àqueles homens e mulheres. Quer isto dizer que a análise dos Portefólios (nome formalmente atribuído às Histórias de Vida construídas nos Processos de RVCC do nível Secundário, mais concretamente, *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*) revelou um pouco do potencial formativo da empresa, tanto no que diz respeito a dispositivos formais de educação dos seus adultos, como no que concerne a situações não formais e informais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Da análise feita até ao momento da selecção feita de Histórias de Vida (cerca de vinte porcento de um *corpus* total de cerca de duzentas), destaca-se a noção de pertença à empresa: muitos dos trabalhadores referem-se à organização como a "nossa casa", "a família Autoeuropa", ou, mais frequentemente, como a "nossa empresa". A esta identificação não está alheio todo o processo de socialização na "cultura de empresa" em que a organização aposta no decorrer das formações, nomeadamente as que são desenvolvidas no PTC. Importa dizer que esta estrutura está dependente da Área da Produção, concretamente da *Área da Engenharia Industrial & Gestão Optimizada*, e não dos Recursos Humanos, o que define logo à partida a sua missão e campo de atuação: trata-se de formação ao serviço da produção. Nasceu da ideia de que é preciso aproveitar o *know how* dos trabalhadores da própria empresa para garantir formação adequada à sua massa humana, numa lógica centralizadora, "de dentro para dentro" e contínua, numa lógica de valorização da experiência adquirida pelo trabalho por parte do corpo de formadores adstritos ao Centro. Adicionalmente, refira-se que o PTC assegura toda a componente técnica e tecnológica requerida e emanada do Sistema de Produção da marca, assim como a formação em conceitos-chave daquele Sistema. Assim sendo, é o dispositivo de formação interna, de carácter eminentemente não formal, que pretende trabalhar as questões relacionadas aos conceitos estruturais da empresa, muito ligados à lógica *lean* (ou *gestão magra*) com forte inspiração no *toyotismo*, que consubstanciam a tal "cultura de empresa".

Destacam-se também, nas Histórias de Vida, as opiniões sobre o ambiente formativo, traduzido na referência a oportunidades de formação constantes, à aprendizagem em contexto, com os equipamentos e os colegas de profissão, ou à aprendizagem pelo erro, como se pode atestar pelos seguintes enunciados, citados anonimamente, a título de exemplo:

- Mas ao longo dos anos a formação não se ficou por aqui. Não sei ao certo quantas tive, umas sobre qualidade, outras sobre o local de trabalho e todos os anos inventam mais uma.
- Foi um processo muito difícil, tive que começar tudo de novo aprender todas as estações da linha, pois penso, que só quem conhece pode corrigir e decidir bem, depois a pouco e pouco ir conhecendo as pessoas as suas qualidades e defeitos, fui pondo em prática a minha filosofia e métodos de trabalho.
- Claro que ninguém nasce ensinado e a minha base na escola não era matemática, mas sim línguas, assim aprendi muito em várias formações que tive dentro e fora da Autoeuropa, mas o que mais me ajudou nesta aprendizagem foi o contacto com os equipamentos e essencialmente o que aprendia com os meus colegas. Mas uma coisa que nunca ninguém refere e que se mostra a mais eficiente forma de aprendizagem é aprender com os erros cometidos, não há que ter medo de errar, há é que saber aprender com os próprios erros.



Apesar do potencial formativo da empresa se estender a iniciativas que não se limitam à formação profissional dita formal, ou seja, àquela que está "inscrita em Plano" e que é assumida como fundamental para o desenvolvimento e sucesso da organização (aliás, essa aposta está bem expressa no volume de formação da empresa: mais de 7 milhões de horas de formação, apenas até 2009), impõe-se uma breve referência aos dados recolhidos a partir da documentação institucional. Isso permite perceber um pouco melhor as intenções estratégicas da aposta feita na formação continuada dos trabalhadores.

Em vários enunciados oficiais, a empresa relaciona a excelência do produto às qualidades que definem os trabalhadores da organização, nomeadamente: "(…) integridade, respeito pelas pessoas e pelas suas capacidades, excelente trabalho de equipa, responsabilidade e autonomia, capacidade de liderança, excelentes qualificações profissionais, e empenho para alcançar um objectivo comum." (Autoeuropa, 2009, p.5). Como forma de garantir esse objectivo, a empresa assume que dá especial relevo à formação, "com um programa que está dirigido para a obtenção de um produto "Best in Class", através do incremento de uma mão-de-obra cada vez mais especializada." (Autoeuropa, p. 6). O investimento no desenvolvimento pessoal e profissional é concretizado no "Plano de Desenvolvimento Pessoal e de Carreira", cujos processos de planeamento, gestão e concretização se procura compreender ao longo da investigação em curso.

Encarando "os trabalhadores como a chave do seu sucesso" (Autoeuropa, p. 21), os níveis de exigência para com os trabalhadores passam pelo espírito de equipa, pela *preocupação constante pela qualidade*, pela *capacidade de melhoramento contínuo* e uma *forte motivação*. As metodologias de trabalho definem-se como estando fortemente assentes no conceito trabalho de equipa, a todos os níveis e em todos os departamentos, articulando a responsabilidade pessoal com a coletiva, uma vez que as decisões sobre diversas situações de trabalho estão entregues às equipas. Todos os trabalhadores que integram as equipas de trabalho passam por programas de formação, no cumprimento dos dispositivos legais de contratação, com duração variável conforme o objetivo e as funções a desempenhar. O tipo de formação disponibilizada cobre áreas técnicas e comportamentais, e tem em vista formar para a *sofisticação dos meios e a metodologia de trabalho*. Em suma, a relação entre o trabalho e a formação contínua é entendida como estrutural e basilar para a prossecução dos objetivos da empresa.

Todos estes elementos foram recolhidos e analisados a partir de diversa documentação institucional, sobretudo o texto *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel do Grupo Volkswagen em Portugal* (Autoeuropa, 2009), que enuncia a missão e os objectivos da empresa a médio e longo prazo, assim como em diversos números do *Jornal Autoeuropa*. Este jornal é um instrumento de apoio à comunicação interna, com grande abrangência de temas e destinatários e que, por essa razão, mereceu especial atenção numa fase exploratória do estudo, enquanto exemplo de um recurso que pode contribuir para o processo de aprendizagem informal por parte dos trabalhadores. Isto não significa que não haja uma intenção formativa subjacente: regra geral, é o Director da Área dos Recursos Humanos que redige o editorial, cujos temas variam entre a importância da comunicação e da formação, a imagem da Autoeuropa em Portugal e no mundo, ou assuntos relacionados com os sistemas de produção e de melhoria contínua. A transversalidade de temas focados tem como ponto em comum a sua dimensão económico-social, estabelecendo a ponte entre os objetivos da empresa e as estratégias necessárias para os alcançar, por forma a centrar nos trabalhadores a os fatores de sucesso da empresa, como forma de os motivar e também responsabilizar.



Os artigos que ali se encontram também são diversificados: projectos nacionais e internacionais importantes em que a empresa está envolvida; pontos de situação sobre processos de negociação entre a Associação de Trabalhadores e a Administração; apresentação da agenda da empresa (participações em feiras e visitas internacionais, de escolas, faculdades, entre outros eventos); ocupações e projetos paralelos dos trabalhadores da organização; esclarecimentos na área da saúde (exemplo do surgimento da Gripe A e cuidados a ter ou das funções do Centro Médico); informações técnicas sobre novos produtos, máquinas, processos e procedimentos; colaborações pontuais e protocolos com outras entidades (Universidades, IEFP, outras empresas); divulgação sobre formação, realizada na empresa e por entidades colaboradoras, seus objetivos e conteúdos principais; testemunhos sobre a formação, incluindo sobre os Processos de RVCC; prémio da "Melhor Equipa", com apresentação dos elementos da equipa, critérios e respetiva avaliação do desempenho da equipa. Nesta pluralidade de artigos e temas percebe-se uma preocupação em abranger, não só a visão estratégica da empresa para a produção e a competitividade, como também a valorização dada aos saberes e competências dos trabalhadores para além dos seus postos de trabalho.

Quanto a este último aspeto, refira-se ainda o "Espaço dos Trabalhadores", que se divide em cerca de sete rubricas constantes: "O meu trabalho" (destaque dado a um ou dois trabalhadores); "Autoeuropeus no estrangeiro" (trabalhadores da empresa que estão destacados noutras unidades industriais do Grupo); "O que está mal e o que pode melhorar" (os *verdes* e *vermelhos* da fábrica, assinalados pelos trabalhadores e respondidos pela área da empresa a que as situações referidas dizem respeito); "Concurso de fotografia" (em que os produtos da empresa são o tema central); "Prata da casa" (atividades amadoras ou profissionais paralelas dos trabalhadores); "Autoeuropeus de gema" (questionário muito simples sobre os interesses de um trabalhador).

A relevância desta forma de comunicação cooperativa, enquanto instrumento informal de educação e formação dos trabalhadores, ancorada em valores defendidos pela empresa, como os da *preocupação constante pela qualidade*, pela *capacidade de melhoramento contínuo* e *forte motivação*, remete para uma questão para a qual não é simples encontrar uma resposta, que seria a de perceber de que forma toda esta (in)formação se concretiza em desenvolvimento pessoal, global ou se está meramente dirigido à "tarefa".

A questão que se enunciou anteriormente coloca-se, na realidade, para todas as práticas formativas observáveis, quer se enquadrem nos domínios formal, não formal ou informal. Não obstante, a valorização e a dinamização de atividades como o acesso à informação interna (jornal, intranet), a divulgação de indicadores de trabalho (espalhados um pouco por todo o espaço da empresa, nomeadamente junto à linha de produção), as práticas de organização do trabalho, as formas de trabalho por equipa e por projecto, ou até mesmo a participação em eventos desportivos e culturais, aliás muito referidos nas Histórias de Vida dos trabalhadores, tudo isso, só por si, revela a compreensão que a empresa tem da importância da componente *informal* no envolvimento dos trabalhadores na empresa. De igual modo, práticas regulares de aprendizagem *on the job*, como as que ocorrem no posto de trabalho com a passagem de *know how* dos mais experientes ou mais velhos, para os que têm menos experiência, que decorrem muitas vezes da necessária rotatividade interna ou da entrada de novos trabalhadores, ou ainda a observação frequente de postos de trabalho como parte de um processo de melhoria contínua, são momentos importantes de educação não formal. Mesmo não sendo possível "medir" o impacto que têm nas competências dos trabalhadores, é percetível o reconhecimento da importância dessas situações de



aprendizagem por parte dos trabalhadores e a valorização que a empresa faz das mesmas, fomentando-as.

Nota de conclusão

As empresas podem ser um "laboratório" importante de práticas de formação contínua, desde o momento em que o espaço do fazer e o espaço do aprender coexistam. Seja através de estruturas mais ou menos formalizadas de formação profissional, mas mergulhadas no contexto de trabalho e não externas ao mesmo, seja através de práticas não intencionais ou não formais de aprendizagem mas que acabam por ter esse efeito ao longo do tempo, a verdade é que uma grande empresa é um ecossistema repleto de potencial formativo. Tanto mais quando se tratar de uma empresa que aposta na preparação dos trabalhadores para estarem na vanguarda de técnicas, tecnologias e processos de produção, assentes no trabalho em equipa.

É evidente que a formação, sobretudo nas empresas multinacionais, integra um plano estratégico de desenvolvimento da organização e acompanhamento das constantes mudanças, única constância do mundo atual. No entanto, também é verdade que as dinâmicas que se observam revelam práticas integradas de formação, imbricadas no funcionamento da empresa, propiciando uma aprendizagem reflexiva, construída *com, pela* e para a *ação*. Nesta lógica, o que sobressai é uma relação de compromisso e ganhos mútuos (trabalhadores e empresa). O que se espera é ainda que as práticas formativas em contexto de trabalho evoluam de uma tendência de "concepção (instrumental e adaptativa) de *formação para a mudança*, para uma outra concepção de *formação na mudança*", que devolva "à acção interactiva dos actores, em contexto, o principal protagonismo." (Canário, 2003, p. 10).

Referências bibliográficas

Argyris, Cris & Schon, Donald (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachussets: Adisson-Welsey Publishing Company.

Autoeuropa (2009). *Informação genérica sobre a unidade de produção automóvel do grupo Volkswagen em Portugal*. Palmela: Gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais da Autoeuropa.

Barbier, Jean-Marie et al (1991). Tendences d'évolution de la formation des adultes. Notes introductives. *Revue Française de Pédagogie*, *97*, 75-108.

Bernardes, Alda (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, *6*, 57-70.

Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática.* Lisboa: EDUCA/ANEFA.

Canário, Rui (Org) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António & Finger, Matthias. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.



Pain, Abraham (1990). *Éducation informelle. Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, Gaston (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In Courtois, Bernadette & Pineau, Gaston (Orgs), *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

Villers, Guy (1991). L'expérience en formation d'adultes. In Bernadette Courtois & Gaston Pineau (Orgs), *La formation expériencielle des adultes* (pp. 13-20). Paris: La Documentation Française.



Génese e caracterização dos dispositivos concebidos para o reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais, a nível europeu e mundial

Alexandra Aníbal
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)
alexandra.anibal@gmail.com

A presente comunicação enquadra-se numa investigação em curso no âmbito do programa de doutoramento em Sociologia do ISCTE que se centra na abordagem sociológica das questões da aprendizagem e da aquisição de competências de literacia fora do sistema de ensino formal, em contextos informais de aprendizagem. A abordagem ao tema passa pela conjugação de dimensões que, a nível micro e macro, permitem uma compreensão mais abrangente dos fenómenos que enformam a aprendizagem informal.
Esta comunicação centrar-se-á na dimensão macro desta abordagem, consistindo numa reflexão sobre as diferentes formas institucionais encontradas para traduzir as aprendizagens informais e não formais em competências certificadas, que será levada a cabo através da apresentação da evolução das orientações emitidas por instituições europeias (Comissão Europeia) e mundiais (UNESCO e OCDE) em matéria de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens não formais e informais e da análise da situação dos países europeus no que respeita à concepção e implementação de dispositivos com esse objectivo, baseada na consulta do *Inventário europeu da validação de aprendizagens não formais e informais* do CEDEFOP, com ênfase para o (original) caso português.

Palavras-chave: aprendizagem formal, aprendizagem não formal, validação de competências

Introdução

A relevância atribuída aos modos informais e não formais de aprender é muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida.

1. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Rutura de paradigma?

Muito do caminho trilhado, na segunda metade do século XX, neste campo específico da ação educativa, teve a UNESCO como impulsionadora e, como etapas fundamentais, seis conferências internacionais de educação de adultos (CONFITEA). Cada uma dessas conferências marcou, no seu tempo, a agenda e as prioridades da educação e formação de adultos, tendo delas resultado um importante conjunto de declarações e recomendações

internacionais subscritas pelos países participantes, que tornam a UNESCO, como afirma Silva (1990: 15), um "verdadeiro vetor estruturador do campo".

Nas duas últimas conferências da UNESCO[1], é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da *aprendizagem ao longo da vida* em detrimento da *educação de adultos*, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa da educação à aprendizagem.

Na linha do pensamento critico sobre o rumo atual da educação de adultos "esta transição representa (…) um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afeto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do setor" (Barros, 2011,p. 190). Integram esta linha Dubar (1996), Le Goff (1996) Liétard (1997), Finger e Asún (2003), assim como os portugueses Canário (2003), Lima (2005) e Cavaco (2009), entre outros. O distanciamento dos ideais humanistas e emancipatórios do movimento da educação permanente e a aproximação a lógicas meramente económicas, de gestão de recursos humanos, são, pois, os principais aspetos invocados pelos investigadores citados para se demarcarem das atuais orientações e políticas de educação e formação de adultos.

A perspetiva defendida por Ávila, e que partilhamos, é a de que "é fundamental ter em consideração as caraterísticas das sociedades e das economias atuais, não só para perceber o modo como estas condicionam a evolução dos modelos e práticas de educação de adultos mas também para perceber a relação entre essas transformações e as várias dimensões da existência social" (Ávila, 2005, p. 346). Assim, embora seja necessária uma atenção acrescida aos discursos e às entrelinhas das políticas de aprendizagem ao longo da vida, denunciando aquelas que evidenciam um estreitar de perspetivas e o reforço de traços economicistas, consideramos que o julgamento de algumas das medidas como "não humanistas" ou "não inclusivas" pode ser precipitado e contraproducente, pois essas medidas podem revelar-se importantes contributos para o desenvolvimento das competências individuais nas sociedades contemporâneas. Nestas sociedades, em mudança muito rápida e permanente, aquilo que é transformador e capacitador das pessoas não é necessariamente o mesmo que era há 30 anos. Simultaneamente, consideramos que uma das "medidas" mais capacitadoras dos indivíduos, mais humanistas, inclusivas e emancipatórias, surge exatamente a partir desta mudança paradigmática: a validação de competências anteriormente adquiridas, através de processos não formais e informais de aprendizagem. Os dispositivos que permitem o reconhecimento, validação e certificação de competências são, assim, em nosso entender, emancipatórios e

[1] Na quinta conferência, realizada na Alemanha (Hamburgo), em 1997, a educação de adultos (sob o tema *A Educação das Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI*) passa a ser encarada, simultaneamente, como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. É o surgimento da *aprendizagem ao longo da vida*, como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável. Nesta conferência são abordadas, de forma inédita, as aprendizagens realizadas fora do enquadramento escolar, alargando-se, pela primeira vez, o conceito de educação de adultos a todo o conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais (UNESCO, 1998). É publicada a declaração de Hamburgo: *Agenda para o Futuro*.

A sexta conferência realizou-se em 2009, em Belém do Pará, no Brasil, com o tema *Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos.* Pretendeu ser uma plataforma para o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global. Nesta conferência manteve-se a perspetiva, vinda da conferência anterior, segundo a qual a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida, dando-se especial atenção à distinção e articulação entre os conceitos de educação e de aprendizagem, que dão a origem à expressão (que passa então a ser utilizada nos trabalhos da conferência) de *educação e aprendizagem de adultos* (EAA).[1]



capacitadores da agência individual, profundamente humanos no centramento que colocam em cada pessoa – na sua individualidade, na sua história de vida, naquilo que foi experienciado e aprendido nos vários contextos e com as várias pessoas com que se foi cruzando.

2. Da aprendizagem ao longo da vida à validação das aprendizagens não formais e informais. O papel da UNESCO, da UE e da OCDE

Efetivamente, o relatório final da CONFITEA VI atribuiu um papel relevante aos dispositivos de validação das aprendizagens não formais e informais, mandatando-se a UNESCO "para desenvolver referenciais de reconhecimento, validação e acreditação de todos os resultados da aprendizagem, incluindo aqueles adquiridos através da aprendizagem não formal e informal" (UNESCO, 2009, p. 1). É nesta sequência que são publicadas as *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning.* Sendo considerada uma abordagem muito relevante em "temas como a redução da pobreza, a criação de empregos/empregabilidade e a inclusão social" (UNESCO, 2012, p. 1), no âmbito da prossecução dos *Objetivos do Milénio*, a elaboração deste documento visa incentivar os Estados-membros a conceber e implementar este tipo de mecanismos, auxiliando-os através da disponibilização de um guia/referencial contendo princípios e práticas.

Também a OCDE tem vindo a considerar o papel desempenhado pelo reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal, neste caso valorizando, sobretudo, os potenciais contributos destes dispositivos para o desenvolvimento económico e para a coesão social. A estratégia de desenvolvimento da *aprendizagem ao longo da vida para todos, do berço à cova,* foi acordada em 1996 pelos ministros da Educação, Trabalho e Assuntos Sociais dos países que compõem a OCDE, tendo ficado expressa no relatório *Lifelong Learning for All* (OCDE, 1996). Recentemente a OCDE levou a cabo um estudo sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais em 23 países, do qual foi publicado o relatório *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices* (OCDE, 2010a), que explora as vantagens do reconhecimento destas aprendizagens, dá conta das políticas e práticas existentes nesta matéria nos países participantes e fornece recomendações sobre como organizar estes sistemas. A OCDE apresenta pragmaticamente a validação destas aprendizagens como uma fonte de capital humano, tornado mais visível e valorizado pela sociedade em geral, como uma forma "mais rápida, eficiente e barata de as pessoas completarem a educação formal, sem terem de se envolver em cursos relativamente aos quais já dominam os conteúdos" (OCDE, 2010a).

Mas não só de preocupações economicistas é feito o discurso da OCDE. Segundo a organização, os dispositivos de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal revestem-se de importantes benefícios: i) de natureza económica, ao reduzirem os custos diretos da aprendizagem formal e permitindo a utilização mais produtiva do capital humano; mas também ii) de natureza educativa, pois podem sustentar a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de carreiras; iii) de natureza social, aumentando a equidade e fortalecendo tanto o acesso a níveis superiores de educação como ao mercado de trabalho para grupos em desvantagem, jovens em dificuldades e trabalhadores mais velhos; e iv) de natureza psicológica, ao tornar os indivíduos mais conscientes das suas capacidades e validando o seu valor (OCDE, 2010b).



Entretanto, a Comissão Europeia tem vindo a trilhar um percurso de crescente reconhecimento das aprendizagens realizadas pelos indivíduos em contextos não escolares, claramente associado à cada vez maior importância atribuída à questão da aprendizagem ao longo da vida.

O ano de 1996 é particularmente importante no reconhecimento da existência e relevância destas outras aprendizagens, tendo sido designado Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida e dando continuidade a iniciativas anteriores como o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995). No *Livro Branco* (*Idem*), a validação de aprendizagens realizadas fora do sistema de ensino é uma das respostas preconizadas em matéria de educação/formação para fazer face aos três "choques-motores" com os quais se vê confrontada a sociedade europeia: i) o advento da sociedade da informação (entendida como uma nova revolução industrial cuja incidência se faz sentir tanto na esfera produtiva como na educativa, tanto a nível económico como social); ii) a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados); iii) a rápida evolução científica e tecnológica, e a cultura da inovação daí decorrente, que vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de uma cultura científica e técnica (Comissão Europeia, 1995). Segundo Canário (1997), o Livro Branco:

> traduz uma sobredeterminação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação de adultos à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado (p. 52).

São, de facto, também em grande parte, objetivos de ordem económica e de coesão social muito semelhantes aos identificados no discurso produzido pela OCDE, que levam, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, em que os Estados subscritores se propõem, através da aprendizagem, "alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social" (Comissão Europeia, 2000, p. 6). Reconhecendo que o *Memorando*[2] se focaliza em tornar a Europa mais competitiva, consideramos que promove mecanismos promotores de justiça social e equidade fundamentais no quadro das atuais sociedades do conhecimento, como os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais que surgem então como aspeto inovador do documento. Efetivamente, o *Memorando* estabelece como medida necessária e fundamental a criação, por parte dos Estados, de sistemas credíveis e de qualidade para validar aprendizagens. "Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal" (Comissão Europeia, 2000, p. 18).[3]

2 No Memorando, a aprendizagem ao longo da vida é definida como "toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências" (Comissão Europeia, 2000,p. 3).

3 O memorando constituiu um marco importante na ênfase atribuída às aprendizagens construídas fora da escola, em situações profissionais e de vida, e na necessidade da sua validação, tendo sido elaborados, na sequência da sua publicação e do processo de consulta que se seguiu, respetivamente, o relatório The Concrete Future Objetives of Education Systems (Comissão Europeia, 2001a) e a comunicação da Comissão "Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao longo da Vida Uma Realidade" (Comissão Europeia, 2001b), que visam reforçar e especificar os objetivos anteriormente definidos.



No mesmo caminho do reconhecimento destas aprendizagens a nível europeu, segue-se a *Declaração de Copenhaga* sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação vocacionais (Comissão Europeia, 2002), que estabelecerá como prioritário "o desenvolvimento de um conjunto de princípios comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal, com o objetivo de assegurar maior compatibilidade entre abordagens de diferentes países e diferentes níveis." (Comissão Europeia, 2002). Nesse sentido começou efetivamente a ser desenvolvida uma série de iniciativas para definição de ferramentas e instrumentos a utilizar em matéria de reconhecimento e validação de competências e de uniformização de quadros de referências europeus. Em 2004, são aprovados, pelo Conselho Europeu, os *Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2004), que visam encorajar e orientar o desenvolvimento de abordagens e sistemas comparáveis, fornecendo aos Estados-membros alguns princípios-chave para a implementação da validação.

Um passo importante no sentido da consolidação desta abordagem foi dado em 2008, com a aprovação do *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida* (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*), quadro de referência de níveis de qualificação definidos a partir de competências/resultados de aprendizagem. É a partir desta matriz que todos os Estados-membros têm vindo a trabalhar no sentido de estabelecerem os seus próprios sistemas nacionais de qualificação, com níveis de aprendizagem medidos em termos de competências/resultados da aprendizagem e equivalentes aos de todos os outros países europeus, tornando-se as qualificações mais comparáveis e fáceis de perceber por parte de todos os intervenientes no processo (empregadores, estabelecimentos de ensino, trabalhadores e aprendentes. (Comissão Europeia, 2008).

A publicação das *European Guidelines on Validation* (CEDEFOP, 2009) é, por seu turno, um momento decisivo na consolidação da validação da aprendizagem não formal e informal na Europa, pois, pela primeira vez, é disponibilizado aos Estados-membros um instrumento prático de apoio aos processos de validação. Organizado em quatro perspetivas diferentes (individual, organizacional, nacional e europeia), este manual prático apresenta uma série de princípios, metodologias e instrumentos que podem ser aplicados pelos Estados-membros, numa base voluntária, disponibilizando, desta forma, informação objetiva para políticos e técnicos, no sentido de lidarem com os principais desafios associados aos sistemas de validação (CEDEFOP, 2009).

A validação de aprendizagens não formais e informais faz parte do conjunto de medidas estratégicas definidas para o próximo decénio na Europa. Corresponde a uma das *Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member States* (*Integrated Guidelines 2020*). Na Guideline 9 recomenda-se que:

> [Os Estados-membros, com o objetivo de] assegurar a aquisição das competências-chave de que cada indivíduo precisa para ter sucesso numa economia baseada no conhecimento, nomeadamente em termos de empregabilidade, continuidade na aprendizagem ou competências de TIC, [invistam em] (…) todos os setores (desde a infância e escolas até ao ensino superior, educação e formação vocacional, assim como na educação e formação de adultos) [e que] tomem em conta a aprendizagem realizada em contextos informais e não formais" (Comissão Europeia, 2010: 22).

Muito recentemente, a *Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2012), em que a Comissão Europeia estabelece um conjunto de iniciativas que convida os Estados-membros a subscrever, evidencia a



preocupação permanente com a situação dos sistemas europeus de validação. Reconhecendo a sua importância fulcral , a Comissão pretende acompanhar o progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros, no âmbito das reformas estruturais globais dos sistemas de ensino e formação, através do semestre europeu e do método aberto de coordenação previsto no programa "Educação e Formação 2020".

3. O espaço europeu como cenário de dispositivos pioneiros de validação

Assim, é na Europa que se inicia um processo de conceção e implementação de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens previamente adquiridas em contextos não formais e informais. Progressivamente vão sendo implementados vários destes sistemas em diversos países europeus. Embora possuindo denominadores comuns, os sistemas nacionais diferem substancialmente uns dos outros, tanto a nível da sua organização interna como do seu grau de desenvolvimento e abrangência. Também a nível metodológico e dos instrumentos utilizados, as diferenças podem ser significativas. A diversidade é evidente nos sistemas de validação europeus, mas a grande maioria privilegia o diálogo e a utilização de técnicas que implicam a pessoa no processo a realizar, tomando o seu testemunho como peça central do processo (devendo ser feita a triangulação com outros elementos), através da realização de entrevistas, elaboração de *dossiers* e portefólios e da reflexão individual sobre as experiências e aprendizagens realizadas. As principais tendência dos diversos sistemas parecem ser a diversidade e a complementaridade de abordagens e de metodologias. No sentido de promover um patamar mínimo de uniformização de perspetivas e práticas entre os vários Estados-membros, as *European Guidelines on Validation* (CEDEFOP, 2009), a que nos referimos no ponto anterior, identificam os seguintes princípios que devem sustentar qualquer sistema de validação: i) a validação deve ser voluntária; ii) a vida privada dos indivíduos deve ser respeitada; iii) a igualdade de acesso e um tratamento equitativo devem ser garantidos; iv) as partes interessadas devem participar na concretização dos sistemas de validação; v) os sistemas de validação devem conter mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; vi) os sistemas devem possuir garantia de qualidade, certificada por entidade competente; vii) os procedimentos de validação devem ser transparentes e ter garantias de qualidade; viii) os sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e aspirar a uma participação equilibrada; ix) o processo de validação deve ser imparcial e evitar todo o tipo de conflitos de interesses; x) as competências profissionais das pessoas que levam a cabo as avaliações devem estar garantidas (*Idem*).

No *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais*, podem ser consultados *pontos de situação* periódicos do desenvolvimento dos dispositivos de validação em cada um dos Estados-membros. O último destes *pontos de situação* (CEDEFOP, 2010) evidencia que o progresso na sua concretização tem sido lento e irregular na Europa: apenas quatro Estados têm sistemas altamente desenvolvidos, e só sete outros têm ou um sistema em fase inicial ou um sistema bem estabelecido mas parcial, num ou mais setores. Isto significa que "a maioria dos Estados-membros da União Europeia não tem um sistema de validação claramente estabelecido e compreensível" (CEDEFOP, 2010). De acordo com o relatório, os países com sistemas bem desenvolvidos têm uma abordagem generalista à validação integrada nos seus sistemas de aprendizagem ao longo da vida (ou seja, ancorada legalmente), uma infraestrutura de suporte à validação, um forte envolvimento de entidades (em particular, os parceiros sociais) e um processo de validação que é financeiramente suportável para os candidatos. Alguns países tomaram recentemente iniciativas no que

concerne à validação, integradas no desenvolvimento dos seus quadros nacionais de qualificações. Noutros países, "decorreram apenas desenvolvimentos limitados, refletindo uma ausência de estratégias nacionais, uma falta de conhecimento sobre como levar a cabo a validação, na prática, e – nalguns casos – uma falta de confiança na validação por parte dos indivíduos e dos empregadores, assim como a existência de barreiras culturais e comportamentais." (*Idem*).

Em 2010,[4] os países eram agrupados no referido *Inventário*, da seguinte forma:

- Grupo 1: países que estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos setores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via. Nesta categoria, os países estabeleceram um quadro legislativo ou uma política nacional, que pode ser uma política nacional relativa à validação em todos os setores ou um conjunto de políticas/leis relativas a diferentes setores que, em conjunto, formam um enquadramento geral. Encontram-se nesta categoria 3 países: França, Noruega e Portugal;
- Grupo 2: países com um sistema nacional, mas ainda com fraca implementação ou que têm um sistema altamente desenvolvido num determinado setor, mas não um enquadramento nacional – Dinamarca, Alemanha, Roménia, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda do Norte, Escócia);
- Grupo 3: países com sistemas de validação num ou mais setores, mas com sustentabilidade limitada – Áustria, Bélgica (Flandres, Valónia), República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia, Eslovénia;
- Grupo 4: países em processo de desenvolvimento de sistemas de validação ou de aprovação de legislação ou países com uma atividade muito reduzida – Bulgária, Croácia, Chipre, Letónia, Malta, Polónia, Turquia (CEDEFOP, 2010, p. 7).

Os relatórios finais e os relatórios por países dão conta da diversidade de situações tanto ao nível do enquadramento legal como da escala de implementação, assim como das características mais ou menos centralizadoras dos sistemas, e neles se podem identificar modelos cuja especificidade radica, em grande medida, nos sistemas de educação, tradições e necessidades de cada Estado-membro.

O nível de desenvolvimento ou o tipo de abordagem à validação são influenciados por diversos fatores, quer económicos quer políticos, tais como a regulação económica, os quadros institucionais, as instâncias nacionais e regionais, as agências governamentais e instituições públicas, os atores do setor privado, os desenvolvimentos nas políticas educativas e de formação, a regulação ao nível europeu. Verifica-se, nos diferentes países, quer abordagens de tipo centralizador em que a validação é regulada por legislação ou estratégia política a nível nacional, quer abordagens locais ou de iniciativas setoriais. A centralidade ou a não centralidade dos sistemas de validação de competências reflete-se nos quadros institucionais e de operacionalização. Abordagens de tipo centralizador e de tipo local podem

4 Em 2007, segundo o referido Inventário, os países dividiam-se em três grupos segundo os avanços efetuados na concretização de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias: Grupo 1: países que estabeleceram sistemas de validação inteiramente operacionais: Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Irlanda, Holanda, Noruega, Portugal, Roménia, Eslovénia, Espanha e Reino Unido; Grupo2: países onde a validação estava a emergir como uma possibilidade prática: Áustria, República Checa, Alemanha, Islândia, Itália, Hungria, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Polónia e Suécia; Grupo 3: países com pouca ou nenhuma atividade neste domínio: Bulgária, Croácia, Chipre, Grécia, Letónia, República Eslovaca e Turquia.

inclusivamente confluir em diversos contextos do mesmo país, embora se possa distinguir um dos traços como característica preponderante de cada Estado-membro. No primeiro caso (modelo centralizador) estão países como a França, a Noruega, a Eslovénia e a Suécia, e no segundo (modelo local), a Islândia, a Irlanda, a Alemanha e a Itália. A disparidade de políticas e práticas de validação entre os países europeus reduz a comparabilidade e a transparência dos sistema.

É com base nesta constatação, e tentando alterar o investimento desigual feito pelos Estados-membros nesta matéria, que o Conselho Europeu estabelece, em 2012, uma *Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal* (*Idem*) que propõe aos Estados-membros que proporcionem "a todos os cidadãos, até 2015, a oportunidade de obterem a validação das respetivas competências adquiridas fora dos sistemas formais de educação e formação e de utilizarem esta validação para efeitos de trabalho e de aprendizagem em toda a Europa" (*Idem*).

Trata-se de uma temática considerada fundamental pela Comissão, pelo que esta se propõe acompanhar de perto a implementação da referida recomendação, assim como o progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros (*Idem*).

4. O caso português. A singularidade do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências

Como referimos, Portugal foi integrado, no *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais* entre os três países mais avançados da Europa ao nível do enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados. No relatório, o CEDEFOP reconhece o facto de o sistema de validação português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação, sendo salientado o seu caráter precoce face ao conjunto dos países europeus: Destaca-se também a capacidade de concretização do sistema português. Na presente comunicação não serão desenvolvidos de forma pormenorizada os fatores que consideramos estarem na base desta singular posição portuguesa. No entanto, em traços gerais, pretendemos deixar aqui um conjunto de caraterísticas do sistema que permitem compreender a posição ocupada.

O desbloqueamento histórico da oferta de educação e formação para adultos e o crescimento exponencial da procura, num país em que a maioria da população possui uma escolaridade inferior a nove anos (INE, 2011) encontrando-se, há muito, arredada de qualquer tipo de aprendizagem formal, explica-se pela aposta precoce num sistema que valorizou algo "desconhecido" dos outros europeus: o reconhecimento de competências ditas "escolares". O sistema português distingue dois grandes conjuntos de competências, permitindo o seu reconhecimento, validação e certificação através de dois processos que, sendo distintos, têm um tronco comum e se articulam, sempre que o perfil e o percurso do candidato o justifique: as competências de ordem profissional e as competências de ordem escolar. São estas últimas que constituem a marca distintiva do modelo português que entendeu que uma grande parte dos portugueses pouco escolarizados não era simultaneamente pouco competente. Não podendo frequentar a escola um número satisfatório de anos (dado o atraso histórico do sistema educativo que só no final dos anos 1970 se massificou, continuando portador de numerosas fragilidades indutoras de abandono escolar) (Abrantes, 2013), os portugueses foram adquirindo, através de processos informais de aprendizagem, as competências de que



necessitavam para corresponder às múltiplas solicitações que lhes surgiam. Como refere Melo (2003):

> Apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a mudança dramática de regime político e a construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema monetário "Euro" (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de autoaprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional (p. 2).

Este sistema centrado na validação de competências "escolares" surgiu, como referimos, muito precocemente em Portugal, sendo a sua conceção anterior à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, tendo resultado das recomendações do grupo de trabalho presidido por Alberto Melo (constituído em 1997 para analisar e propor medidas sobre a educação e formação de adultos em Portugal). Será concretizado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), precursora da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), e será a esta experiência inicial inovadora que a iniciativa Novas Oportunidades irá buscar a matéria-prima com que expandirá, a partir de 2006, a sua intervenção a nível nacional.

A essa nova oferta (mais numerosa, flexível e adequada às necessidades e horários de cada candidato) correspondeu uma procura maciça, reveladora das lacunas até então existentes em matéria de educação e formação e também da vontade de qualificação dos portugueses. A oferta foi operacionalizada através de uma produção integrada de legislação e de instrumentos orientadores das práticas de validação, da criação de uma rede vasta e densa de Centros Novas Oportunidades (inicialmente designados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e da formação de equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares. Teve como base o desenvolvimento de referenciais de competências-chave para reconhecimento e validação dessas competências "escolares", que se constituem como elementos inovadores, concebidos com rigor científico e técnico, evidenciando a preocupação de acrescentar objetividade, transparência e credibilidade a todo o processo. E teve ainda como elemento fundamental um instrumento singular no quadro dos processos de validação europeus – o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* – que transformou, de forma inovadora, a utilização da abordagem biográfica nos processos de validação de competências.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2013). *A escola da vida. Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.

ANEFA (2002). *Referencial de competências-Chave de Nível Básico*. Disponível em http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/144.

Ávila, Patrícia (2005). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento (documento policopiado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.



Barros, Rosanna (2011). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

Canário, Rui (1997). Livro branco: Uma visão funcionalista da educação. In Conselho Nacional de Educação, *Actas do seminário Educar e formar ao longo da vida* (pp.51-56). Lisboa: Ed. CNE

Canário, Rui (2001). Adultos: Da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia 35*, 85-100.

Canário, Rui (2003). A aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora

Cavaco, Cármen (2009). Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa.

CEDEFOP (2007). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2007*. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf.

CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf.

CEDEFOP (2010*). 2010 update of the european inventory on validation of non-formal and informal learning. Executive summary of final report*. Disponível em http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf.

Comissão Europeia (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA.

Comissão Europeia (2000). *A memorandum for lifelong learning*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2001a). *Report from the education council to the european council: The concrete future objectives of education and training systems*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf.

Comissão Europeia (2001b). *Communication from the commission making a european area of lifelong learning a reality"*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2002). *The Copenhagen declaration*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.

Comissão Europeia (2008). *Quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf.

Comissão Europeia (2004). *Common european principles for validation of informal and non formal learning.* Bruxelas.

Comissão Europeia (2010). *Europe 2020: Integrated guidelines for the economic and employment policies of the member states*. Disponível em http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf.



Comissão Europeia (2012). *Proposta de recomendação do conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_pt.pdf.

Dubar, Claude (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? *Education Permanente, 129*, 19-28.

Finger, Mathias & Asún, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011). *Censos 2011: Resultados provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Le Goff, Jean-Pierre (1996). L'érosion des idéaux de l'Éducation permanente. *Éducation permanente,129*, pp (29-33).

Liétard, Bernard (1997). Se reconnaitre dans le maquis des acquis. *Formation Permanente, 133*, 65-74.

Lima, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário & Belmiro Cabrita (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60).Lisboa: Educa.

Lima, Licínio C. (2010). Notas breves de um participante. *O direito de aprender*, *12*, 30-33.

Melo, Alberto (2003). *Em Portugal: Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de adultos?* Rio de Janeiro: ANPED.

Melo, Alberto; Licínio Lima C. & Mariana Almeida (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: O contexto internacional e a situação portuguesa.* Lisboa: ANEFA.

OCDE (1996). *Lifelong Learning for All.* OECD Publications.

OCDE (2010a). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD Publications.

OCDE (2010b). *Recognition of non-formal and informal learning: Pointers for policy development.* Disponível em http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/44870953.pdf.

Pires, Ana Luísa (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal.

Pires, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa, *Sísifo, 2*, 5-20.

Ribeiro, Mário (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos.* Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.

Silva, Augusto Santos (1990). *Educação de adultos: Educação para o desenvolvimento.* Lisboa: Edições ASA.

UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education adopted by the general conference at its nineteenth session*. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.

UNESCO (1998). *V conferência internacional sobre educação de adultos: Hamburgo 1997. Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

UNESCO (2009). *Marco de ação de Belém: Sexta conferência internacional de educação de adultos*. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.

UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburgo.

Dinâmicas da educação e formação em contexto organizacional: A perspetiva dos empregadores

Antónia Távora
Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
antoniatavora.formacao@hotmail.com

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

Joaquim Luís Coimbra
Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
jcoimbra@fpce.up.pt

Esta comunicação deriva de uma investigação em desenvolvimento, que tem por base os pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida, sob uma dupla visão, política e educacional, propondo uma análise contextualizada das suas formas de concretização em Portugal. Dada a importância que a problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho assume, torna-se assim indispensável, perceber a articulação destas políticas em contextos de trabalho, eles próprios, num processo importante de transformação, e seus impactos na formação, considerando-se as relações entre formação e trabalho uma relação entre dois mundos intercomunicáveis (Santos, 1989).
Nesta fase da investigação, a partir do exclusivo contacto com empregadores (proprietários, gerentes e responsáveis de recursos humanos) através de entrevistas abertas, o objetivo é o de centrar a análise na perspetiva das organizações (empresas privadas com fins lucrativos e organização da sociedade civil com fins sociais) relativamente à formação e suas dinâmicas, de modo a perceber as correspondências (ou não) entre um discurso (de vontade) político(a) e uma realidade onde o mesmo tem (ou não) reflexos.
Os empregadores entrevistados consideram a formação importante e, apesar de não ser um critério (supra)valorizado aquando do recrutamento, constata-se que ela é fomentada nas organizações. Segundo os mesmos, a formação é considerada um fator responsável pela melhoria das competências técnicas dos trabalhadores, intervindo ao nível da melhoria da qualidade do produto ou serviço prestado. A formação privilegiada pelas empresas é a que decorre em contexto de trabalho, onde é possível destacar a emergência de dois tipos de formação distintos - um mais profissional e técnico e outro de saberes mais gerais, associado à formação contínua. No entanto, o cenário que este estudo preliminar parece induzir é o facto de, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, "ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades" (Macedo & Martins, 2004: 262).

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; formação; organizações.

Introdução

Numa sociedade que muitos adjetivam como "sociedade do conhecimento" (e.g. Castells, 1996; Gorz, 2003), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que deveriam

preocupar o governo e as instâncias europeias. Apesar do elevado decréscimo que se tem verificado desde 2006, em 2010, a taxa de saída precoce do sistema de educação e formação ainda duplica a verificada para a média da União Europeia: 28,7% face a 14,4% da UE27 (GEPE/ME, 2011).

Ao longo das últimas décadas, foram surgindo medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando, nos últimos anos, o reforço na generalização das ofertas formativas. Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007),

> A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena (p. 2).

Esta questão da articulação entre a formação e a produtividade nos contextos de trabalho, com a adoção de uma "linguagem" em que as referências à modernização, ao reforço das ligações entre escola/formação e trabalho, e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, representam uma problemática atual e importante na educação e formação de adultos.

No âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação proponho realizar um trabalho de investigação que se centre na temática da educação e formação de adultos, particularmente na relação entre formação e trabalho. Nesta dinâmica, o objetivo é tentar perceber quais os sentidos que adultos/trabalhadores e empresas/empregadores atribuem à formação, ou seja, quais as perceções que atualmente os atores mais relevantes do mercado de trabalho têm sobre a formação de adultos. Por se tratar de um trabalho em desenvolvimento, nesta comunicação, centraremos a análise na perspetiva dos empregadores relativamente à formação e suas dinâmicas, de modo a perceber as correspondências (ou não) entre um discurso (de vontade) político(a) e uma realidade onde o mesmo tem (ou não) reflexos.

Para isso, partindo da análise das diretrizes da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), procuraremos mobilizar tanto os discursos académicos que servem de base à sua significação, como as diferentes prioridades governamentais subjacentes ao desenvolvimento das respetivas políticas educativas. Por outro lado, dada a importância que a problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho assumem nesta discussão, é necessário, para uma análise credível dos sistemas e práticas formativas, compreender a articulação destas políticas em contextos de trabalho, que estão eles próprios, num processo importante de transformação, e seus impactos na formação.

Esta fase de enquadramento teórico é essencial para partir para uma segunda fase, mais específica e metodológica, onde um dos aspetos que mais me interessa nesta fase do trabalho é o de centrar a análise nos sentidos que os empregadores (gerentes, proprietários e responsáveis de recursos humanos) atribuem à formação, quais as suas lógicas de funcionamento, se é (in)discutível a aposta na formação de adultos, e a sua forte vinculação à relação com o trabalho, e nas perceções sobre o impacto no trabalho.

1. A aprendizagem ao longo da vida e a educação e formação de adultos

Na publicação da UNESCO intitulada "*L'éducation, un trésor est caché dedans*", também conhecida por Relatório Delors (1996), está presente a perceção da diversidade de missões e de formas que a educação pode assumir, definindo a ALV como todas as atividades



que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros (Delors, 1996), salientando esta ideia de permanente adaptação, continuidade e crescimento pessoal.

No entanto, tendo em conta as exigências e as constantes mutações do mercado de trabalho, a ALV está, também, muitas vezes associada à atividade profissional no sentido de uma atualização das qualificações para o exercício do trabalho, decorrente da competitividade e da economia global. Neste sentido, "a aprendizagem ao longo da vida é tanto um instrumento de realização pessoal e aquisição da capacidade de exercer direitos de cidadania, como de realização de objectivos económicos" (Gass, 1996, p. 5), uma política ativa de emprego e, no limite, uma política social.

A ALV tem tido, na União Europeia, um papel de promoção do trabalho qualificante, abrangendo toda a atividade de aprendizagem deliberada ou não deliberada, quer formal quer informal, delineada numa base contínua cujo objetivo é o de melhorar os conhecimentos, as competências e as qualificações (Comissão Europeia, 1999). Para concretizar os objetivos prioritários dos Estados-membros da União Europeia de reforçar a empregabilidade numa maior "adequação entre educação, formação e emprego" (EURYDICE, 2000, p. 21), de entre as estratégias delineadas, a Comissão Europeia apostou no reforço e modernização da Educação e Formação de Adultos (EFA).

A Educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. No entanto, "concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos" (Canário, 1999, p. 11).

Sofrendo uma acentuada evolução desde o seu desenvolvimento após a revolução francesa, especialmente a partir do século XIX e primeira metade do século XX (Canário, 1999), até aos dias de hoje, só nos últimos anos se conseguiu, quando se fala em educação de adultos em Portugal, dissociá-la do seu sentido mais restrito, ou seja, a alfabetização e o ensino recorrente. Como refere Canário (1994):

> A reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje, mas também no passado – o que interroga toda a educação e todo o ensino, nas "fórmas" e nas "fôrmas" que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos (Canário, p. 4).

Importa, pois, distinguir os dois tipos de discursos presentes aquando destas reflexões: discurso educacional e discurso político. Na comunidade académica, considera-se uma ampla dimensão da Educação e Formação de Adultos, onde «formar-se» é um processo que se funde com a própria vida dos adultos (Nóvoa e Finger, 1988). Deste modo, num texto de António Nóvoa (1988), que tem, como principal referência teórica as histórias de vida, o autor enuncia princípios orientadores da educação e formação de adultos:

> 1º- "O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (…) Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma";
> 2º- "A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)." Para isso supõe "uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação";



> 3º- "A formação é sempre um processo de mudança institucional (…) [devendo-se desenvolver] um contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)";
> 4º- "Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas (…) a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (…) a formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança";
> 5º- "A formação deve (…) desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação" (Nóvoa e Finger, 1988, p. 114).

Tendo como assente que os adultos se (auto)formam numa lógica de transformação individual, e que esse processo acarreta consigo uma bagagem experiencial histórica e muito rica, é imprescindível encarar a formação como um espaço potenciador de reflexão-ação e de um reconhecimento desses conhecimentos através de um balanço de competências prévio, em que

> A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa (Canário, 1999, p. 112).

Por um lado, no discurso político, enfatiza-se a ALV numa lógica "adaptacionista" de preparar o indivíduo para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho, com o objetivo de se alcançar o crescimento da economia. É neste sentido que se torna importante, quando falamos em educação e formação, aprofundar as questões ligadas ao mercado de trabalho, de modo a compreendermos as suas transformações ao longo dos anos, e respetiva afetação aos interesses políticos e prioridades governamentais.

2. Trabalho e formação – As exigências às empresas

No contexto atual, as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da formação caracterizam-se por uma complexidade crescente, uma vez que a atividade profissional vai além da simples execução de uma tarefa em produção, pelas boas e más razões, assumindo-se como uma das fontes mais importantes e fundadoras de sentido para a vida humana (Coimbra e Gonçalves, 2002). Assim,

> Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a subtis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (Dubar, 1997, p. 14).

Submetido a um conjunto de solicitações sociais, decorrentes das transformações do mercado de trabalho, o campo da formação tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social, intervindo ao nível das empresas e da gestão global da



sociedade (Correia, 1997). Esse deslocamento dos espaços de regulação para as empresas é acompanhado de novas políticas de gestão que visam suscitar a implicação dos empregados no sucesso da empresa (Dubar, 1997a).

Com a aprovação do Código do Trabalho pela Lei nº 99/2003, de 27 de Agosto, e a regulamentação pela Lei 35/2004, de 24 de Julho, estabeleceram-se os requisitos da formação contínua dos trabalhadores nas empresas, onde cada trabalhador com contrato sem termo tem direito a 35 horas anuais de formação certificada. O cumprimento deste pressuposto pode ser concretizado através de ações de formação ministradas pela Entidade Patronal ou por Entidade Formadora Certificada, sendo que, anualmente, 10% dos trabalhadores com contrato sem termo têm que ser abrangidos por esta formação contínua.

Face a estas exigências, um dos problemas que também se coloca à formação contínua é o facto de

> Ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades imediatas. Infelizmente, a prática de qualificação decorre quase sempre das transformações técnicas e organizativas na empresa, em vez de assumir uma função estratégica de antecipação do futuro (Macedo e Martins, 2004, p. 262).

Esta subordinação a uma lógica utilitarista da formação, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação, seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, alerta para a necessidade das empresas intervirem mais nos processos e na definição de estratégias, ao invés de "desperdiçar tempo em formação desadequada, ou para pessoas não motivadas, [que] desenvolve novos problemas em vez de criar novas atitudes" (Silva, 2004, p. 223).

A empresa deve assim converter-se numa organização que aprende e ensina e constituir-se como agente formativo, numa valorização da formação e orientação dos adultos/trabalhadores; e o trabalho como fonte de qualificação, na medida em que a experiência de trabalho fornece possibilidades de aprendizagens a explorar, valorizando ao mesmo tempo as competências adquiridas ao longo da vida, num continuum de desenvolvimento. (Macedo e Martins, 2004).

É hoje reconhecido que, a "produtividade, a qualidade e, consequentemente, a competitividade elegem, por excelência, o local de trabalho como um dos cenários privilegiados de aprendizagem" (Oliveira e Chaves, 2004, p. 297). No entanto, ainda que a formação baseada no contexto de trabalho (empresa ou organização) tenha vindo a tornar-se progressivamente mais importante para os trabalhadores, poderá todavia, para além do reforço da empregabilidade dos ativos empregados, através de renovação, atualização e elevação das suas competências, numa perspetiva de formação ao longo da vida, é necessário que, em paralelo, este deva assentar no desenvolvimento da formação das empresas, dirigidas ao desenvolvimento organizacional (Macedo e Martins, 2004).

Metodologia e principais resultados

Nesta fase intermédia do estudo, participaram proprietários, (sócios-)gerentes, diretores e/ou responsáveis dos recursos humanos de quatro organizações e pequenas e médias empresas, que voluntariamente aceitaram participar, depois de contatados informalmente por trabalhadores dessas organizações (informantes privilegiados. Na definição da população a estudar, excluímos grandes empresas e multinacionais, empresas públicas, microempresas e de voluntariado, pelo que, a amostra cinge-se a três empresas



(privadas com fins lucrativos), entre elas uma Metalúrgica, uma Gráfica e uma Fábrica de Calçado; e uma organização da sociedade civil (com fins sociais), uma Associação de Solidariedade Social e de Desenvolvimento Local.

De forma a conhecer as organizações e as suas lógicas de funcionamento, particularmente relativo à formação, utilizámos a entrevista aberta, como instrumento de recolha da informação, onde se pretendeu conhecer a organização e o entrevistado; o funcionamento e delegação de responsabilidades na área dos recursos humanos; a caracterização da formação na organização, os resultados e opinião geral sobre a formação nas organizações.

Os dados recolhidos junto dos mesmos foram analisados através da Análise de Conteúdo, que permitiu categorizar e inferir sobre os resultados iniciais da tabela que se segue:

Tabela 1: Análise de conteúdo

- Não importante - Escolaridade mínima (9º ano) - Valorizada para cargos superiores	- Melhoria competências técnicas - Maior responsabilização pelo trabalho
Na contratação	**Significado**
FORMAÇÃO	
Tipos	**Resultados**

Formação profissional	Formação contínua
Em contexto de trabalho (Regime laboral)	Regime misto (laboral e pós laboral) ou Pós-laboral
Dada por fornecedores e/ou colegas de trabalho (experiência)	Formadores entidades externas
Muito valorizada e fomentada	Obrigatória: "Aquela que a lei exige"

- Qualidade do produto ou serviço - Rentabilização tempo - Resolução de problemas técnicos

Discussão e considerações finais

Assistimos nas últimas décadas à expansão quantitativa das práticas de formação cujo objetivo essencial é o de concentrar os recursos nas formações direcionadas para a competitividade, necessidades das empresas e para a adaptabilidade e desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos trabalhadores (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007). São discursos políticos como este que pouco dizem além do princípio de que o trabalhador tem que estar "sempre alerta" numa lógica de responsabilização individual (Bauman, 2001).



A forte mobilidade profissional, os discursos de promoção da flexibilidade, empreendedorismo e criatividade, "acaba[m] por se refletir nas constantes necessidades das estruturas económicas e conduzir a flutuações permanentes nas características do mercado de trabalho" (Parada e Coimbra, 1999/2000, p. 47). Assim, associadas a uma multiplicação da procura incessante e dos tempos de formação ao longo de toda a vida profissional, "propiciam o encadeamento iterativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento ou de reconversão profissional" (Canário, 1997, p. 10).

Um dos problemas que se coloca à formação contínua é o facto de, seja pelo simples ato burocrático de cumprimento do exigido pela legislação, seja num discurso funcionalista das formações centradas nas carências, "ser utilizada pelos empregadores, na maior parte das vezes, com vista a alcançar objetivos de curto prazo, circunscritos a necessidades (Macedo e Martins, 2004, p. 262).

A formação profissional, por seu lado, dado o valor que as organizações que atribuem, deve igualmente ter uma função integradora de conhecimentos, elucidando e explicando a sua aplicação, mas não se deve cingir à mera aquisição de competências profissionais, no que respeita ao conjunto de habilidades e destrezas, adquiridas através de processos formativos e/ou experiências laborais, com vista a desempenhar papéis e situações de trabalho requeridas no emprego (Macedo e Martins, 2004). Trata-se, particularmente no contexto em que vivemos, de promover habilidades comuns e transversais", requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções, e necessárias às mudanças no curso da vida laboral e da sociedade.

Trata-se, particularmente no contexto em que vivemos, de promover competências e atitudes não diretamente relacionadas com atividades práticas da função do trabalho, mas sim com "habilidades comuns e transversais", como o trabalho de equipa, a promoção de resolução de problemas, a valorização das relações interpessoais, a iniciativa, coragem, inovação e criatividade, requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções, e necessárias às mudanças no curso da vida laboral e da sociedade.

Referências bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.

Canário, Rui (Org) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Coimbra, Joaquim, L. & Gonçalves, Carlos (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In *IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: Integração das políticas e sistemas de educação e formação – Perspetivas e desafios* (pp. 353-366). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Comissão Europeia (1999). *Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicator and lifelong learning*. *Report to the European Council*. Bruxelas: Conselho da CE.

Correia, José, A. (1997). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.



Delors, Jacques (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

Dubar, Claude (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, Claude (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: A contribuição dos sistemas educativos e dos Estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.

Gass, Jonh, R. (1996). *The goal, architecture and means of lifelong learning: background paper. European year of lifelong learning*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

GEPE/ME (2011). *Relatório nacional de progresso – 2011*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf

Macedo, Filipe, G., S. & Martins, Cláudia, M. (2004). Desenvolver competências para o trabalho ao longo da vida. In *VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza – Aprender (par)a trabalhar* (pp. 257-266). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007). *Acordo para a reforma da formação profissional*. Disponível em http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF - -1k.

Nóvoa, Antonio & Finger, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos

Oliveira, José, A. & Chaves, Sónia, F. (2004). Educar para o trabalho. Promover o desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida. In VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, *Aprender (par)a trabalhar* (pp. 293-300). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Parada, Filomena & Coimbra, Joaquim, L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: O desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *15/16*, 47-57.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *27/28*, 11-62.

Silva, António, M. (2004). E-organização, a organização eletrónica em ambiente de trabalho. In VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, *Aprender (par)a trabalhar* (pp. 219-228). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.



Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais no Alentejo: Resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005[1]

Bravo Nico
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora/Investigador-Responsável

Lurdes Pratas Nico
Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direcção de Serviços da Região Alentejo

Fátima Ferreira
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Antónia Tobias
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Na região Alentejo, e em todo o país, é conhecido o problema estrutural ao nível da qualificação escolar e profissional da população. A partir do ano 1999, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), começa a emergir, no território alentejano, em particular, e no país, em geral, um novo dispositivo educacional que visava promover o reconhecimento, validação e certificação das competências (RVCC) e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, à semelhança do que já, há algumas décadas, vinha a ocorrer noutros países, que não apenas europeus (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, México, Brasil, entre outros). Neste contexto, em Portugal, surgiram, em 2000, os primeiros Centros de RVCC (CRVCC) com o objectivo de reconhecer, validar e certificar as competências dos adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não possuíssem a escolaridade básica, no sentido de melhorar os níveis de certificação escolar, promover a continuação de processos subsequentes de educação e formação, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, e aumentar as suas oportunidades de empregabilidade e de mobilidade profissional e social. Na presente comunicação, apresentam-se alguns dos resultados do estudo dos impactos, pessoais, profissionais e sociais, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no universo de indivíduos que, em toda a região Alentejo, no período 2000-2005, nele tendo participado, viram certificadas as suas competências e, em consequência, alterados os respectivos níveis de escolaridade. A investigação que suporta a comunicação e que se encontra em curso, de natureza descritiva, assumiu uma base metodológica quantitativa, com o recurso à aplicação de questionário a todo o universo. A análise em curso assumiu uma dimensão geográfica e institucional, no sentido de serem possíveis leituras territorializadas e institucionais dos resultados, de acordo com as divisões administrativas e geográficas existentes na região Alentejo (distritos, concelhos e freguesias) e as instituições promotoras dos CRVCC existentes no período em estudo.

Palavras-chave: qualificação de adultos; (RVCC) Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Alentejo.

[1] Comunicação decorrente do projecto de investigação "*As novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*" promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (refª PTCD CPE-CED/104072/2008/FCCOMP-01-0124-FEDER—009154)

1. A criação do sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Para se compreender a génese do dispositivo que, em Portugal, veio permitir o reconhecimento e validação das competências adquiridas pela via da experiência, importa relembrar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro) que, em 1997, deu lugar ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho), o qual foi incumbido de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, em 1999.

Através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, foi criada a ANEFA, como instituto público, sujeito à dupla tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação, por um período de dois anos. Através daquele decreto, definiram-se, ainda, as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento. Esta Agência esteve a funcionar entre 1999 e 2002.

À data da criação da ANEFA, coexistiam, na sociedade portuguesa, dois níveis de sub-certificação (Alonso et al, 2001): a sub-certificação formal (relacionada com as competências de base e decorrente do abandono precoce dos estudos ou da inexistência da oportunidade de estudar); a sub-certificação informal (com referência às competências adquiridas pela via da experiência e à inexistência de dispositivos que reconhecessem essas competências). O problema da sub-certificação escolar da população activa era, entre outras, uma preocupação evidenciada por Benavente et al (1996).

Face aos baixos níveis de qualificação da população portuguesa (sub-certificação formal e informal), foi necessário dar uma resposta de qualificação adequada à população adulta[2]. Em 2000 foram, assim, criados, numa iniciativa da ANEFA, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), nos quais se realizaram os primeiros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O sistema nacional de RVCC concretiza-se, assim, numa rede de centros articulados entre si (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro). Esta rede é, desde Novembro de 2000, constituída, numa fase experimental, por 6 Centros-piloto (*centros em observação*) em todo o contexto nacional. Na região Alentejo, a entidade que integrou este projecto-piloto foi a ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda. (com sede em Messejana).

Em Portugal, a implementação do dispositivo de RVCC desenvolveu-se em duas fases: a primeira, entre 2000-2005; a segunda, entre 2006 e 2010. Numa primeira fase, os Centros denominavam-se Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e foram promovidos, essencialmente, por entidades privadas; numa segunda fase, e no âmbito da criação da Iniciativa Novas Oportunidades, os Centros passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO) e assistimos a um alargamento da rede à escola pública.

[2] Em 2001, 62% dos activos tinha uma escolaridade inferior a 9 anos (INE).



2. Caracterização da rede de CRVCC e do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

2.1. A rede inicial de CRVCC

Entre 2000 e 2005, existiam em Portugal 98 CRVCC, dos quais 6 na região do Alentejo (Nico, 2009, 2011), tutelados pela ANEFA, de acordo com a cronologia que se apresenta de seguida: ESDIME (Associação para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste/Messejana 2000); Fundação Alentejo (Évora, 2001); Centro de Formação Profissional de Portalegre do IEFP (2001; Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano (Santiago do Cacém, 2003); Rota do Guadiana (Associação de Desenvolvimento Integrado/Serpa, 2004); Associação Terras Dentro (Alcáçovas-Viana do Alentejo/2005).

A nível nacional, entre 2000 e 2005, através de um Processo de RVCC, foram certificados 44 253 adultos[3] (Nico, 2009, p. 263). Na região Alentejo, em igual período, os seis CRVCC, já referidos, certificaram um total de 2969 adultos[4] (Nico, 2009, p. 274).

2.2. Caracterização do processo de RVCC

O processo de RVCC é desenvolvido tendo por base os Referenciais de Competências-Chave, conforme o nível de certificação que se pretenda obter (nível básico ou secundário) e é concretizado em 3 eixos fundamentais: o eixo do reconhecimento, o eixo da validação e o eixo da certificação.

(i) O eixo de reconhecimento de competências é o *"processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências"*[5] O adulto é acompanhado num processo de reflexão sobre as competências que adquiriu ao longo da vida por via das experiências *"quer em contextos formais de aprendizagem e trabalho, quer em contextos informais e não formais",* as quais são transferíveis a outras situações (ANEFA, 2002:30). O adulto realiza várias actividades, com recurso a instrumentos disponíveis pela entidade que gere a rede e pela própria equipa pedagógica. A realização de um processo de RVCC, nomeadamente a partir do processo de Balanço de Competências, implica, por parte do adulto, a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (inicialmente denominado de Dossier Pessoal).

(ii) O eixo de validação de competências é o acto através do qual os formadores validam as competências em função daquilo que está consignado nos Referenciais de Competências-Chave. Na fase inicial dos processos, o eixo de validação concretizava-se numa sessão de júri de validação constituída pelos elementos da equipa do Centro e um elemento externo (o avaliador externo), devidamente acreditado pela ANEFA. Actualmente, esta sessão ocorre, apenas, entre os elementos da equipa pedagógica.

(iii) O eixo de certificação de competências *"é o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que*

[3] Agência Nacional para a Qualificação. SIGO, -dados provisórios actualizados a 30 de Novembro (2008).
[4] Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006.
[5] Cf. n.º 1, art. 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.



constitui o acto oficial de registo das competências"[6] Este registo de competências, numa primeira fase, era efectuado na Carteira Pessoal de Competências-Chave. Esta carteira foi extinta e, em seu lugar, criou-se a Caderneta Individual de Competências (Portaria n.º 475/2010, de 8 de Julho), onde se registam as competências adquiridas ou desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações.

3. A criação dos CNO

Os CRVCC são, desde o início de 2006, sujeitos a profundas alterações de natureza legal e ao nível organizacional e de gestão, pois os seus objectivos e funções são alterados para que possam estar em conformidade com os princípios preconizados na Iniciativa Novas Oportunidades, no que à população adulta diz respeito, sob a tutela da Agência Nacional para a Qualificação, I.P., entre 2007 e 2011.

Os CRVCC passam, então, a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), integram novos profissionais, o processo de RVCC é alargado ao nível secundário de educação e aumenta o número de Centros a funcionar, em todo o país (Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

Os CNO acolhem os adultos, procedendo ao seu aconselhamento e orientação para percursos de qualificação de nível básico ou secundário e realizam os processos de RVCC escolares e profissionais.

A monitorização e avaliação dos CNO é feita através de um *Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos CNO* presente na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes e Simões, 2007) e através do modelo de auto-avaliação *CAf* .

Na escola pública, e também nas instituições da sociedade civil e nas empresas, nos últimos anos, apostou-se num conjunto de medidas que visaram a melhoria da qualificação dos jovens e dos adultos portugueses. Essas medidas foram inscritas na referida Iniciativa Novas Oportunidades.

Estudos e relatórios da Comissão Europeia assinalaram os progressos que Portugal alcançou em matéria de educação e formação, o que são resultado das políticas desenhadas e concretizadas nos últimos anos. É de referir também os estudos nacionais de avaliação externa à Iniciativa Novas Oportunidades, cujos resultados já estão publicados (Carneiro, 2010), assim como os estudos regionais que avaliam os impactos dos processos de RVCC desenvolvidos entre 2001 e 2005 (ESDIME, 2007; Nico, 2009; Rico e Libório, 2009).

A valorização da educação dos adultos através da Iniciativa Novas Oportunidades, na qual se inscrevia o dispositivo de RVCC, permitiu o acesso a uma resposta de qualificação a mais de 1 milhão e 700 mil portugueses.

Em 2010, o Sistema Nacional de RVCC era concretizado numa rede de 454 CNO disseminados por todo o país[7], 40 dos quais na região Alentejo.[8] Nesta região foram já

[6] Cf. art. 8.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

[7] Agência Nacional para a Qualificação, I.P., 31 de Agosto de 2010.

[8] Assumida, neste contexto, como a zona de jurisdição da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA). Esta circunscreve 47 concelhos, distribuídos pelos distritos de Évora, Beja, Portalegre e uma parte do distrito de Setúbal (neste último, apenas os concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Alcácer do Sal e Grândola).



certificados, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências um total de 26 703 adultos.[9]

4. Da extinção dos Centros Novas Oportunidades à criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

Actualmente, o instituto que, a nível central, tem a missão de coordenar a rede de Centros Novas Oportunidades e o Sistema Nacional de RVCC é a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.).

Presentemente, a rede de CNO, tal como a conhecemos, está numa fase de reorganização, quer ao nível da sua missão, quer na dimensão da rede, numa preocupação de estruturar respostas que promovam a formação profissional e aprendizagem ao longo da vida, de jovens e de adultos.

A actual rede de Centros será extinta em 31 de Março de 2013, prevendo-se a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), em substituição dos Centros Novas Oportunidades.

Podemos, assim, referir que estamos a iniciar uma 3.ª fase de implementação do processo de RVCC, em Portugal. À presente data, encontra-se em discussão pública, o projecto de Portaria que irá regular a criação e o funcionamento dos CQEP.[10]

Apesar da incerteza que existe quanto ao futuro, no que respeita à educação de adultos e, em concreto, ao dispositivo de RVCC, é indiscutível a importância de aprender continuamente ao longo da vida, o que exige a existência de estruturas e de mecanismos que possibilitem aos adultos continuar a aprender e a ver reconhecidas as suas competências, independentemente do local onde as mesmas foram adquiridas.

5. Impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na região Alentejo, no período entre 2000 e 2005

5.1. Caracterização dos indivíduos participantes no estudo

A população do estudo é composta por 2969 indivíduos que, entre 2000 e 2005, na região Alentejo concretizaram um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nos seis CRVCC, em funcionamento durante aquele período. De seguida, proceder-se-á à caracterização dos participantes no estudo.

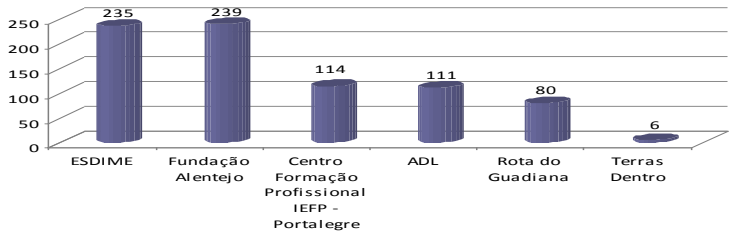
a. Origem institucional dos inquiridos

Do total de 2969 adultos certificados entre 2000 e 2005, 785 responderam ao inquérito por questionário, verificando-se uma taxa de retorno de 26,4%. A distribuição do nº de inquéritos, por CRVCC é a seguinte:

[9] DREAlentejo, em 16.03.2012.
[10] http://www.anqep.gov.pt/default.aspx



Gráfico 1: Número de respondentes por CRVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Da leitura da figura anterior, podemos reter alguns aspectos que consideramos importantes:

- O CRVCC com o maior número de questionários respondidos foi a Fundação Alentejo, com 239 questionários válidos, que correspondem a 30,4% da amostra.
- O segundo CRVCC com maior número de questionários respondidos foi ESDIME, com 235 questionários**,** correspondendo a 29,9% da amostra identificada.

b. Género

Como podemos verificar pela análise da tabela 1, dos 785 adultos respondentes, mais de metade são mulheres, verificando-se uma frequência relativa de 58%.

Tabela 1: Género

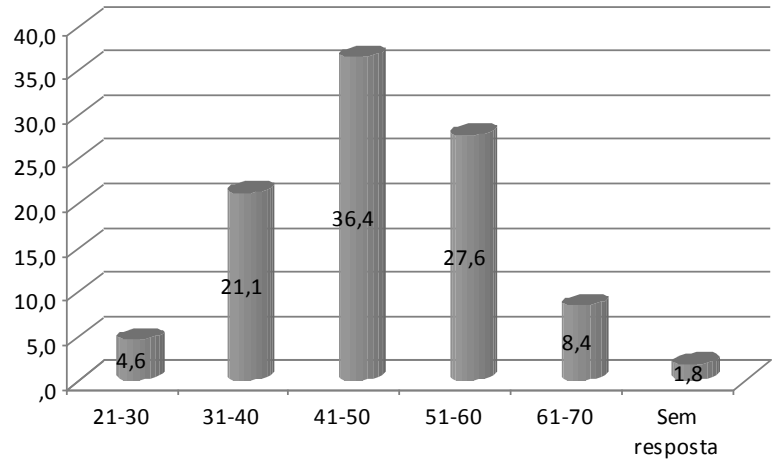
Género	**Frequência Absoluta (n.º)**	**Frequência Relativa (%)**
Masculino	323	41,1
Feminino	**455**	**58,0**
Sem resposta	7	0,9
Totais	785	100

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

c. Idade

No que respeita à idade, verifica-se um maior número de respondentes no grupo etário entre os 41 e os 50 anos, correspondendo a 36,4% da amostra. Os grupos etários situados nos extremos (21-30 e 61-70 anos) apresentam um menor número de respostas, conforme se pode observar no gráfico 2.

Gráfico 2: Idade

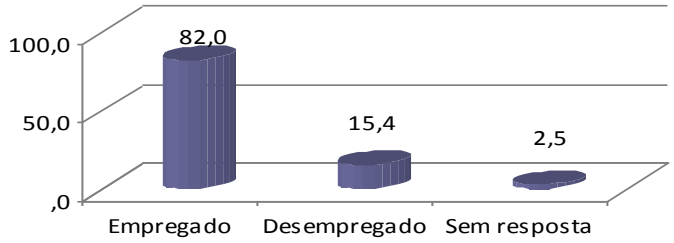


Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

d. Situação face ao emprego no momento de início do processo de RVCC

No que respeita à situação face ao emprego, no início do processo de RVCC, verificamos que, dos 785 adultos, estavam 644 indivíduos empregados (82% do total) e 121 desempregados (**15, 4% do total).**

Gráfico 3: Adultos certificados por situação face ao emprego



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

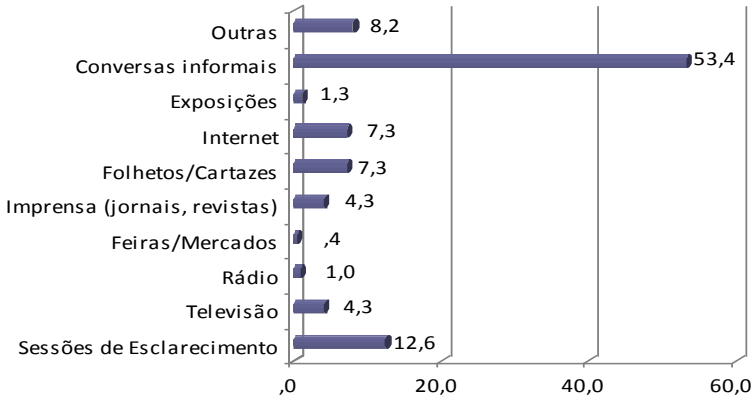
5.2. O Processo de RVCC

Formas de conhecimento

De acordo com o gráfico 4, das diversas formas de conhecimento, aquela que reuniu um maior número de escolhas foi o item *"conversas informais"* com amigos, familiares e conhecidos (53,4%). O *"passa palavra"* parece ter assumido um papel fundamental na divulgação do trabalho dos CRVCC, em concreto do processo de RVCC, aí concretizado.

No início de funcionamento dos CRVCC, a divulgação da actividade do Centro, envolvendo os *Meios de comunicação social e Internet* era ainda pouco significativa, com algum relevo apenas na imprensa regional, tal como nos indicam as respostas dos inquiridos.

Gráfico 4: Formas de conhecimento do processo de RVCC

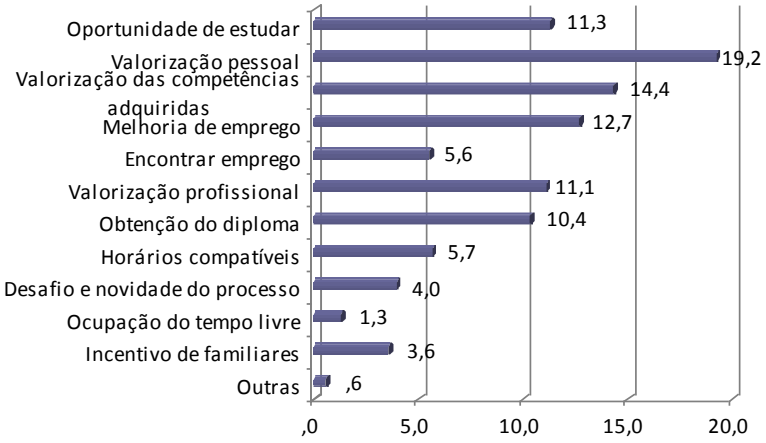


Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Razões que conduziram ao processo de RVCC

Procurámos conhecer, junto dos adultos certificados entre 2000 e 2005, as razões que os levaram a inscrever-se num CRVCC.

Gráfico 5: Razões possíveis para frequentar o processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Das razões apresentadas, aquela que reúne maiores escolhas é a *Valorização Pessoal*, com 19,2% do total de respostas expressas, o que evidencia que os adultos se mobilizaram para o processo por razões, maioritariamente, pessoais, realçando-se o reforço da auto-estima e a satisfação pessoal. Há ainda a destacar a expectativa de valorizar as competências adquiridas através da experiência da vida (14,4%). Assim, podemos afirmar que quem procura mais o RVCC são os que anseiam por uma maior valorização pessoal. Esta inferência já havia sido referida em estudos anteriores (ESDIME, 2007; Rico e Libório, 2009; Nico, 2009).

As razões associadas ao desenvolvimento pessoal (33,6%) prevalecem sobre o desenvolvimento profissional (29,4%) que surge num plano secundário.



Habilitações escolares antes do início do processo de RVCC

Tabela 2 - Adultos certificados, por habilitações escolares de acesso ao processo

Habilitações escolares antes do ingresso no processo de RVCC	**Frequência Absoluta (n.º)**	**Frequência Relativa (%)**
1º ano de escolaridade	5	0,6
2º ano de escolaridade	15	1,9
3º ano de escolaridade	8	1,0
4º ano de escolaridade	128	16,3
5º ano de escolaridade	22	2,8
6º ano de escolaridade	**325**	**41,4**
7º ano de escolaridade	54	6,9
8º ano de escolaridade	87	11,1
9º ano de escolaridade (incompleto)	120	15,3
Sem resposta	21	2,7
Totais	785	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

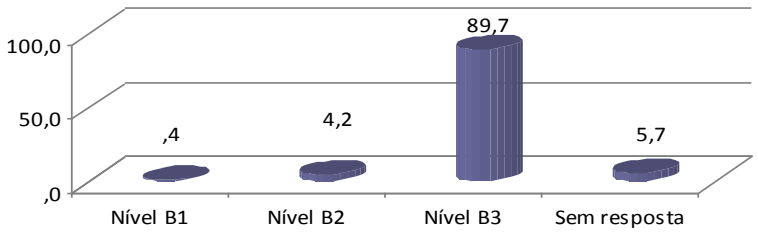
Em termos de habilitações escolares de acesso dos adultos certificados entre 2001 e 2003, verificamos o seguinte:

- 64% tem um nível de escolaridade inferior ao 6.º ano de escolaridade (incluído);
- 33,3% tem um nível de escolaridade superior ao 6.º ano de escolaridade;

Níveis de certificação obtidos

Aproximadamente 90% dos adultos certificou o nível B3 (9.º ano) e 4,2% o nível B2 (6.º ano), sendo residual o n.º de certificações no nível B1 (gráfico 6).

Gráfico 6: Nível de certificação obtido



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011



Impactos do processo de RVCC

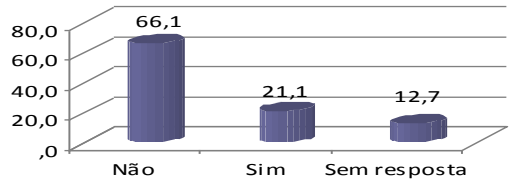
No início do processo, os respondentes ao inquérito eram, maioritariamente, empregados. Procurámos saber de que forma é que a realização, com sucesso, do processo de RVCC induziu a eventuais alterações no percurso de vida profissional.

Mudança de actividade profissional (adultos certificados/empregados)

Após o processo de RVCC, estando empregado, mudou de actividade profissional?

Observemos, de seguida, o gráfico 7:

Gráfico 7: Adultos certificados: mudança de actividade profissional



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Desde que se iniciou o processo e até ao momento de realização deste estudo, 66,1% dos inquiridos mantém a actividade profissional (519), face aos 21,1% que referem a mudança (166). Há 100 indivíduos que não responderam a esta questão, o que é um valor significativo.

No que respeita à influência do processo de RVCC nessa mudança profissional, observemos, agora, a tabela 3:

Tabela 3: Mudança profissional: importância atribuída ao processo de RVCC

O processo de RVCC influenciou a mudança profissional?	**Frequência Absoluta (n.º)**	**Frequência Relativa (%)**
Não influenciou	40	23,3
2	11	6,4
3	33	19,2
4	16	9,3
Influenciou muito	**72**	**41,8**
Totais	172	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Em síntese, da leitura do quadro anterior, concluímos que, aproximadamente, 42% dos respondentes que mudaram de profissão referiram que o processo de RVCC *"influenciou muito"* essa mudança.

Encontrar um novo emprego (adultos certificados/desempregados)
Após o Processo de RVCC, estando desempregado encontrou emprego?

A partir da análise da tabela seguinte, verificamos, assim, que, dos 132 indivíduos que estavam desempregados, mais de 50% encontrou um emprego (67 indivíduos).

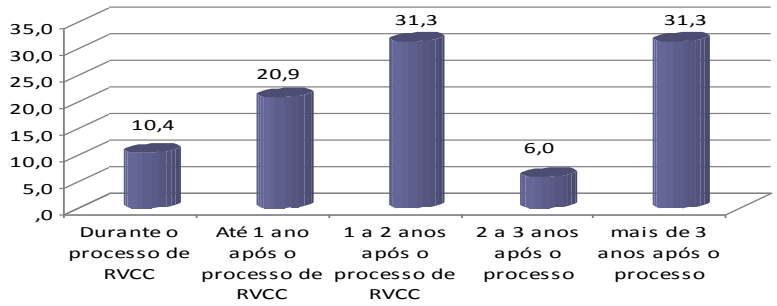
Tabela 4: Adultos desempregados que, após o processo de RVCC, encontraram um novo emprego

Se desempregado, encontrou emprego?	**Frequência Absoluta (n.º)**	**Frequência Relativa (%)**
Não	65	49,2
Sim	**67**	**50,8**
Totais	132	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

No que se refere ao período em que ocorreu essa mudança de situação face ao emprego, verificamos, pela análise da Figura 8 que, dos 67 adultos que encontraram emprego, 46 (68,6%) conseguiram-no no período compreendido entre 1 a 3 ou mais anos.

Gráfico 8: Momento em que encontrou um novo emprego



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011

Procurámos, ainda, conhecer de que forma, o processo de RVCC influenciou essa circunstância (indivíduo que estando desempregado após o processo de RVCC, encontrou um *novo emprego*).

Tabela 5: Novo emprego: importância atribuída ao processo de RVCC

O processo de RVCC influenciou essa mudança?	**Frequência Absoluta (n.º)**	**Frequência Relativa (%)**
Não influenciou	16	23,9
2	5	7,5
3	15	22,4
4	6	9,0
Influenciou muito	**21**	**31,2**
Sem resposta	4	6,0
Totais	67	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2011



Da leitura da tabela 5, concluímos que, dos 67 indivíduos que encontraram um novo emprego, 31,3% refere que o processo de RVCC *"influenciou muito"* esse facto.

A concluir…

Como referimos, anteriormente, apresentaram-se, nesta comunicação, alguns resultados da investigação indicada, que continua a decorrer. Neste contexto, não será possível construir conclusões, atendendo à natureza parcelar da informação disponibilizada.

Referências bibliográficas

Alonso, Luísa et al (2001). *Referencial de competências-chave. Educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*: *Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.

Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro. *Diário da República n.º 227/99, Série I-A.* Ministério da Educação.

Benavente, Ana et al (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carneiro, Roberto (Coord.) (2010). *Iniciativa novas oportunidades: Resultados da avaliação Externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ

ESDIME (2007). *Estudo sobre o impacto da certificação de competências na vida das pessoas: A experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.

Gomes, Maria do Carmo & Simões, Francisca (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Nico, Lurdes Pratas (2009). *Avaliação do(s) impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* Tese de Doutoramento policopiada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Nico, Lurdes Pratas (2011). *A escola da vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010).* Mangualde: Edições Pedago.

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. *Diário da República n.º 206, Suplemento, Série I-B/2001*. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Portaria n.º 475/2010, de 8 de Julho. *Diário da República n.º 131/2008, Série I.* Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. *Diário da República n.º 98/2008, Série I.* Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho. *Diário da República n.º 160/98, Série I-B.* Presidência do Conselho de Ministros.

Rico, Hugo & Libório, Tânia (2009). *Impacte do centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Jovens e adultos: Experiência e saberes adquiridos no e pelo trabalho

Adriana Almeida
Universidade Federal Fluminense
adryanaalmeida@hotmail.com

O objetivo deste artigo é compreender as aprendizagens que os jovens e adultos adquirem no trabalho e como é possível reconhecê-las e certificá-las mediante o processo de escolarização. Nesse sentido, estuda-se a proposta de profissionalização dos jovens e adultos no Brasil, em particular, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica. Refletir sobre a educação das frações da classe trabalhadora mais destituídas de direitos em um país, cuja história – desde os processos de ocupação e domínio do território brasileiro, que nos legaram a "herança colonial" (Prado Júnior, 1976). Desse modo é importante conhecer as políticas educacionais destinadas à elevação da escolaridade e à formação profissional de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade em um quadro socioeconômico em que há o processo de aprofundamento da subordinação da educação aos imperativos econômicos. A metodologia contempla uma abordagem qualitativa e buscamos compreender as mediações históricas que permeiam a proposta da Educação Profissional para os jovens e adultos. Essa abordagem demanda, segundo as palavras de Kosik (2011, p. 15), superar a *pseudoconcreticidade,* "o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana". A pesquisa permitiu colocar em questão a relação efetivamente estabelecida entre a qualidade da educação propiciada e a ênfase nas certificações obtidas, a partir de procedimentos que vêm sendo fortemente questionados por profissionais da educação.

Palavras-chave: jovens, adultos, experiência, trabalho.

1 O Programa de integração da educação profissional à educação básica

A Educação Profissional, a partir da última década fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, buscou consolidar projetos ou políticas que incluíssem, no cenário educacional brasileiro, a formação para a classe trabalhadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 39 garante que a educação profissional seja integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Atendendo a essa solicitação, o Ministério da Educação norteou as dimensões das políticas públicas para o ensino profissional, com a finalidade de "incluir" os jovens e adultos no cenário educacional e, consequentemente, oportunizar o contato desse sujeito com o mundo do trabalho.

Ao reverenciar suas pretensões políticas e sociais, o Ministério da Educação, MEC (2009), menciona que a Educação Profissional e Tecnológica possui um valor estratégico para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, a Educação Profissional é orientada para atender às novas configurações do mundo do trabalho e contribuir para a escolaridade dos trabalhadores.

A produção acadêmica em torno dessa política focal também é crescente, segundo os registros da CAPES são 125 teses e dissertações sobre o Proeja, defendidas no período de

2009-2012, além de livros dos Grupos de Pesquisa[1] e artigos científicos apresentados em eventos e publicados em anais e periódicos. A preocupação centraliza-se, na maioria das vezes, no currículo do Proeja – formação integrada –, nas fragilidades do Documento Orientador e na concepção do trabalho como princípio educativo.

O Proeja é instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que criou o Programa, mas, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio (Almeida, 2009).

Ao tratar da análise das reformas educacionais, Lima Filho (2008) assinala a importância em considerar, os marcos explicativos que possibilitem a elaboração de uma reflexão teórica próxima da realidade, assim intervém:

> [...] antes de iniciar o exame do conteúdo estrito de uma determinada reforma educativa, isto é, as leis e medidas que lhes dão materialidade, é necessário analisar o discurso que a apresenta e justifica, buscando evidenciar, a partir daí, os vínculos existentes entre seus marcos conceituais e conteúdos e os fatores do contexto social em que se apresentam e justificam (p. 257).

É importante ressaltar que, a realidade sócio-histórica constitui uma totalidade, dessa maneira, o Proeja nasce em uma conjuntura de alterações políticas e econômicas na educação brasileira, em que os processos de profissionalização em nível médio ganham centralidade.

Isto significa a supervalorização da certificação e conclusão dos estudos em processos aligeirados, em detrimento de uma educação fomentada em uma política pública efetiva para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, entendemos que tal afirmativa pode ser limitada e parcial, por isso carece de maiores aprofundamentos e investigações.

Rummert (2007) alerta que a redução das idades para a prestação dos exames supletivos já evidenciava a "ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico" (p. 39). Ratifica, portanto, a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital.

Essa contradição e seus resultados estão presentes até os dias atuais, mesmo no período compreendido entre 2003-2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no qual houve um maior destaque a EJA em relação ao obtido nos governos anteriores da Nova República (Rummert, Ventura, 2007). Contudo, se houve um discurso que anunciou a sua valorização, esse não foi seguido de ações concretas para a superação das ações construídas em período anterior. Rummert e Ventura (2007) afirmam ainda que, mesmo havendo uma gama de ações e iniciativas destinadas a esta modalidade, essas permanecem centradas em políticas focais e fragmentadas e de cunho de certificação, principalmente, relativos à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional, como é o caso do Proeja.

[1] A implantação do PROEJA foi seguida da intenção manifesta pelo governo federal de subsidiar, por meio da CAPES, dez projetos de pesquisa que teriam por objetivo acompanhar ações desencadeadas nos estados com vistas a concretizar a política em questão.



2. Contextualização do universo da pesquisa

Para reconhecer o saber/experiência do jovem e do adulto, o Brasil implantou em 2005 um Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, PROEJA. Os cursos são oferecidos de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada, o estudante tem matrícula e currículo únicos, ou seja, a formação profissional e a geral são unificadas. Já na forma concomitante, os cursos são oferecidos em instituições diversas, isto é, numa escola o estudante cursa os componentes da educação profissional e, em outra, cursa o ensino médio ou ensino fundamental, (possibilidade de formação essa já prevista na LDB 5.692/1971).

O PROEJA, em que pese um conjunto de contradições que o marcam, derivadas de sua subordinação a um projeto societário de caráter semi-periférico, constitui uma iniciativa relevante que vem propiciando alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Segundo Silva (2010), é preciso questionar os motivos reais que inviabilizam, historicamente, a superação da condição miserável – intelectual e material – que se encontra um contingente populacional significativo de trabalhadores. A Declaração de Hamburgo (1997) afirmou o desafio de eliminar as desigualdades no âmbito educacional, de propiciar a participação plena na sociedade e da "construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na *justiça"* (CONFITEA V, 1999, p. 18, grifo nosso). Obviamente tanto as proposições feitas quanto à sua ineficácia ao longo dos últimos séculos não são desvinculadas dos aspectos históricos e econômicos da sociedade capitalista que as fomentam, por isso, antes de realizar a crítica, se faz necessário analisar os aspectos que engendram as propostas executadas para a EJA.

Foram realizados alguns procedimentos de pesquisa, entre eles: pesquisa bibliográfica e documental procurando abarcar as experiências sobre os jovens e adultos concluintes dos Cursos Técnicos ofertados no período 2008-2011 e questionários com 113 alunos concluintes. O total de alunos concluintes entre os períodos de 2008 a 2010, contabilizaram 385 alunos. O índice de evasão do período ficou em torno de 70%, pode ter contribuído para a inibição da reoferta ou mesmo de um planejamento que levasse a continuidade dos cursos.

Rummert, Algebaile e Ventura (2012) ao discutirem os programas de governo, enfatizam que a quantidade e variedade não traduzem uma oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável em consonância com as prescrições do capital-imperialismo na educação. No que se refere aos programas destinados à elevação de escolaridade dos jovens e adultos, do qual o Proeja é parte, as autoras concluem que "Parte significativa dos programas aí envolvidos é fortemente marcada pela instabilidade, tanto por sua incerta duração, quanto por seus distintos padrões de organização, implicados com pouca precisão sobre seus vínculos institucionais reais" (p.26).

A análise que empreendemos sobre o Proeja, refere-se especificamente ao Estado do Paraná, no entanto, esbarrou em algumas prescrições legais e documentais acerca da legitimidade dos dados disponíveis e divulgados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

É comum encontrar nos textos e artigos sobre o processo de implantação do Proeja, dados diferentes para tratar dos aspectos quantitativos, como é o caso do número de turmas, matrículas, evasão, entre outros.

Em recente pesquisa Jorge (2011) e Bernardim e Jorge (2012) quantificam um número de turmas ofertadas diferentes nos dois artigos, para tratar de um mesmo período de análise – 2008 a 2011 - nota-se que a fonte consultada é a mesma nas duas pesquisas.



Os dados oficiais desse programa no período de implantação até os dias atuais são limites e fragilidades à pesquisa, mas sinalizam também o caráter largamente flexível que acentua a ausência de um sistema de educação.

Rummert, Algebaile e Ventura (2012) ao discutirem os programas de governo, enfatizam que a quantidade e variedade não traduzem uma oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável em consonância com as prescrições do capital-imperialismo na educação.

No que se refere aos programas destinados à elevação de escolaridade dos jovens e adultos, do qual o Proeja é parte, as autoras concluem que "[..] parte significativa dos programas aí envolvidos é fortemente marcada pela instabilidade, tanto por sua incerta duração, quanto por seus distintos padrões de organização, implicados com pouca precisão sobre seus vínculos institucionais reais" (Rummert, Algebaile e Ventura, 2012, p.26).

Nos dados divulgados no Portal dia-a-dia educação da pesquisa de Jorge (2011), afirma-se que a implantação efetiva dos cursos aconteceu em apenas 38 escolas no primeiro semestre de 2008, 41 escolas no segundo semestre. Em 2009, a oferta dos cursos do Proeja estendeu-se a mais sete escolas, dentre as quais três Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS).

Em 2010, o Proeja passou a ofertar 58 cursos em 54 escolas, conforme tabela a seguir.

Tabela I: Total de cursos do PROEJA, por habilitação técnica, implantados no período 2008 a 2010, na Rede Estadual de Educação do Paraná.

Expansão dos Cursos Técnicos – Proeja				
Cursos	**2008**	**2009**	**2010**	**Total**
Administração	15	1	1	17
Agente Comunitário de Saúde	1	0	0	1
Edificações	1	0	0	1
Eletromecânica	1	0	0	1
Enfermagem	1	0	2	3
Imagem Pessoal	0	0	1	1
Informática	7	1	1	9
Logística	1	0	0	1
Nutrição	1	0	0	1
Meio Ambiente	5	1	0	6
Secretariado	3	1	1	5
Segurança do Trabalho	7	4	1	12
TOTAL	43	8	7	58

FONTE: Portal dia-a-dia educação/SEED/PR



Jorge (2011) explica que o motivo da ausência de matrículas e da não efetivação de grande parte dos cursos que haviam sido programados para o início de 2008, foi atribuído pelos gestores das escolas ao fato de ser uma nova oferta, passível ainda de ser conhecida pelo público da EJA, além da divulgação dos cursos ter sido insuficiente e inadequada.

O número mínimo de alunos para iniciar uma turma, segundo o Documento Orientador do PROEJA (PARANÁ, 2008) é de 30 alunos e o máximo 35 alunos, porém, a maioria das turmas iniciou com números inferiores, entre 20 a 30 alunos.

Tabela II: Número de matrículas Proeja, por ano – nível médio

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
2008	1.392	131	1.165	-	96
2009	33.016	16.828	9.567	6.379	242
2010	4.553	2.432	398	1.723	-
2011	4.356	2.472	403	1.481	-
TOTAL	43.317	21.863	11.533	9.583	338

Fonte: INEP/MEC

De acordo com dados do Sistema Estadual de Registro Educacional – SERE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o total de matrículas nos 41 cursos, em 38 escolas, no primeiro semestre de 2008 foi de 895 alunos e o índice de evasão apresentado ao final desse primeiro semestre em torno de 47%. Nos demais semestres a evasão continuou ocorrendo, porém, em menor proporção e ao final do curso, no sexto semestre, chegou a um patamar de 58,8%, ou seja, dos alunos que foram matriculados no início do curso somente 373 chegaram à conclusão.

Tabela III: Alunos concluintes, Proeja, nível médio, 2008-2011

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2008	52	33	-	-	19
2009	62	49	13	-	-
2010	69	12	21	-	36
2011	202	23	79	-	100
TOTAL	385	117	113	-	155

Fonte: INEP

Lima Filho (2010) destaca que o acompanhamento da implantação do PROEJA no Estado do Paraná, permitiu identificar tanto as potencialidades e a importância como um programa de inclusão e de integração; quanto às fragilidades nas condições estruturais para a implantação do PROEJA. Porém, chama a atenção para as lacunas na formação dos



professores para trabalhar com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quanto aos cursos ofertados, o quadro I apresenta a seguinte composição:

Quadro 1: Cursos do PROEJA, por ano, escola e municípios, a partir da implantação, em 2008, na Rede Estadual de Educação do Paraná.

Indicador / Ano	2008	2009	2010	2011
Nº de Cursos	43	52	58	40
Nº de escolas	41	49	54	36

Fonte: Portal dia-a-dia educação (SEED, PR)

Em 2011 houve uma redução na oferta, que se restringiu a 40 escolas e 36 cursos. Além da possível falta de demanda continuada para determinados cursos, originalmente ofertados, outra explicação dessa redução pode estar relacionada à conclusão das primeiras turmas, ao final de 2010.

O índice de evasão do período ficou em torno de 70%, pode ter contribuído para a inibição da reoferta ou mesmo de um planejamento que levasse a continuidade dos cursos.

Outra questão importante é a formação inicial dos professores. No quadro 2, evidencia-se o quadro de professores com e sem licenciatura.

Quadro 2: Número de Professores na Educação Profissional com Formação Superior, Licenciados e não Licenciados, Paraná e Brasil – 2010.

Unidade	Total	Somente Curso com Licenciatura	Somente Curso sem Licenciatura	Possui Curso com e sem Licenciatura
Paraná	4.819	2.356	2.284	179
Brasil	54.823	36.342	18.050	431

Fonte: Sinopse da Educação Básica – INEP/2010

Enquanto no Brasil a proporção de licenciados em relação aos bacharéis é de 2x1, no Paraná essa proporção é praticamente de 1x1. No entanto, os dados quantitativos precisam ser agregadas a outras informações qualitativas que permitam avaliar a adequação do perfil dos profissionais atuais aos desafios da modalidade.

Segundo as conclusões de Bernardim e Jorge (2012) por suas especificidades, o PROEJA requer um professor de novo tipo, que combine a formação de nível superior no seu campo específico de atuação com a formação para a atividade docente, sem desconsiderar a especificidade do trabalho didático-pedagógico com o público alvo da modalidade: jovens e adultos trabalhadores.

Durante o período de implantação do PROEJA no Estado, a SEED/PR fixou como critérios para distribuição de aulas, além da necessária habilitação específica, a experiência com EJA na rede pública, a experiência com Educação Profissional na rede pública e a experiência com PROEJA (para os anos pós-implantação).

Sobre essa a questão da docência na educação profissional e tecnológica, Kuenzer (2010) conclui que há:



> [..] necessidade da experiência no trabalho para a qualidade do trabalho docente nas disciplinas específicas de educação profissional: neste caso, não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. (p. 508).

Na pesquisa realizada por Bernadim e Jorge (2011), 35% dos professores tinham alguma experiência com EJA e 16% com a educação profissional, o que parece pouco quando se trata da implantação de uma nova modalidade, complexificada pela intenção de integrar a Educação Profissional de nível médio com a Educação de Jovens e Adultos.

2 O Proeja e a questão da experiência e saberes dos jovens e adultos

É possível perceber um processo em que se evidencia "*uma subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de carácter económico inerentes a um mercado global e único*" (Canário, 2006, p.30). Assim, no Brasil, acentua-se o histórico processo de negação ao acesso pleno à educação para a classe trabalhadora, obscurecido, pela ampliação de oportunidades de certificação.

Os motivos de permanência e conclusão do Curso Técnico são variados. Em primeira instância, o objetivo é ingressar na rede escolarizada para a inserção no mercado de trabalho, para a qualificação profissional, correspondendo a 80% das respostas. A segunda resposta de maior evidência, é concluir o Ensino Médio Técnico para cursar uma Universidade, totalizando 70% das afirmativas; 60% dos alunos procuraram o Proeja para conseguir emprego, outros 40% para sua satisfação pessoal. Apenas 30% afirmam que a certificação os auxilia na compreensão do mundo e 30% concluíram os estudos pelas exigências de seus empregos.

Outra questão enfatizada foi a relevância da certificação e dos estudos do Proeja, 60% dos alunos relatam que o estudo foi importante porque já trabalham na área do Curso que realizam. Outros fatores foram ressaltados, tais como: "conteúdos aprendidos dão base para compreender melhor as exigências do atual mundo do trabalho"; "além dos conteúdos, o certificado recebido ao final do ano, é um fator de permanência".

É evidente que subjacente ao ato de trabalhar, o jovem e o adulto apreendem um conhecimento/saber que é oriundo da sua experiência no e pelo trabalho. Portanto, homens e mulheres são sujeitos, não são exatamente sujeitos autônomos ou livres, mas "sino como personas que experimentan lãs situaciones productiuación vas y lãs relaciones dadas em que se encuentran em tanto que necesidades e intereses y em tanto que antagonismos" (Thompson, 1981, p. 253).

Quanto ao perfil dos alunos entrevistados, 55% pertencem ao sexo masculino, 54% são menores de 19 anos, 91% estudaram em escolas públicas, 44% estão empregados com carteira assinada e 50% possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos.

Perante essa situação, os homens e as mulheres estarão "actuando luego a su vez sobre sú propia situación (a menudo, pero no siempre, a través de lãs estructuras de clase a ellos sobrevenidas)" (Thompson, 1981, p.253).

Thompson (1981) sinaliza que a experiência não é algo para ser tomado apenas com ponto de partida ou respeito aos saberes, mas consiste em uma "exploração aberta do mundo e de nós mesmos" (p.189). Esse fator evidencia que "essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica"



(Thompson, 1981, p.189). O que significa para Thompson: "a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história" (p.189).

A experiência de classe distingue-se, em grande proporção, pelas relações de produção em que o indivíduo nasceu, ou entrou involuntariamente. Portanto, a consciência de classe é a forma como essas experiências são acordadas em termos culturais, incorporadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.

Para se pensar a formação histórica e social da humanidade, inclusive, no que se refere à formação das classes sociais, o autor argumenta que o conhecimento de classe torna-se impossível sem a compreensão das experiências que emergem dos confrontos entre classes em função das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções.

A experiência, para Thompson (1981) é um termo que necessita de aprofundamento, para exemplificar, aponta-se o seguinte fragmento:

> O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: experiência humana. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura. (p. 182)

Thompson (1981) aprofunda o conceito de experiência, retratando a experiência vivida e a experiência percebida. Dessa forma, a experiência constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, podemos adicionar, de gênero, de geração, de etnias.

A experiência, portanto, expressa de forma privilegiada os processos dialeticamente articulados. Nessa perspectiva, observa-se que Thompson distancia-se do conceito vulgar de experiência que estabelece sua equivalência com a empiria ou experimentação.

Mesmo porque, como sublinham Moraes e Torriglia (2000, p. 53), "a construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*", posição que está na contramão da proposta intelectual e de vida do historiador.

Thompson afasta-se, por outro lado, das interpretações culturalistas do termo e de sua negação de determinações materiais ou estruturais na formação da identidade dos sujeitos sociais. Em contraposição a essas interpretações, Thompson (1981) indica que "[...] na medida em que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela *existe* 'lá fora', na história real." (p. 232-235) O solo ontológico da experiência é a história real e não a cultura ou a linguagem.

3 Considerações finais

A pesquisa permitiu colocar em questão a relação efetivamente estabelecida entre a qualidade da educação propiciada e a ênfase nas certificações obtidas a partir de procedimentos que vêm sendo fortemente questionados por profissionais da educação.

Outro ponto convergente reside no fato de que, apesar da ambição das metas quantitativas e do largo investimento publicitário, não se verifica a necessária correspondência no que concerne à liberação dos recursos necessários para sua plena viabilização.

Registram-se, ao longo dos períodos de implementação dos programas de governo, vários e importantes indicadores referentes, por exemplo, ao atraso no pagamento de



profissionais quando especificamente contratados para atuar nos mesmos e, atrasos significativos no pagamentos do auxílio previsto aos estudantes, o que tem gerado expressiva evasão.

Ademais, tanto a intensa publicidade quanto a divulgação de indicadores que registram o aumento da contabilização dos certificados mascaram o fato de que não se verificam, objetivamente, nem a melhoria efetiva dos diferentes graus de letramento da população, com os reflexos sociais a serem esperados em diferentes níveis, nem o aumento dos níveis de colocação no mercado de trabalho, ou o significativo acréscimo do conhecimento científico ao saber já adquirido pelo jovem e adulto no fazer de seu trabalho.

Referências bibliográficas:

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação.

Canário, Rui (2006). A escola e a abordagem comparada**.** Novas realidades e novos olhares. *Sísifo***,** *1*, 27-36.

Kosik, Karel (2011). *Dialética do concreto* (9.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Prado Junior, Caio (1976). *Formação do Brasil contemporâneo* **(**14.ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Rummert, Sonia Maria; Ventura, Jaqueline (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: A permanente (re)construção da subalternidade. Considerações sobre os programas Brasil alfabetizado e fazendo escola. *Educar***,** *29*, 29-45.

Rummert, Sonia Maria; Algebaile, Elaine & Ventura, Jaqueline (2012). *Educação, formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo***.** Rio de Janeiro: ANPED.

Silva, Graziela Luckesi (2010). *Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: A centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados*. Tese Doutoramento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Thompson, Edward Palmer (1981). *Miseria de la teoria*. Barcelona: Editorial Crítica.

As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências

António Calha
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre
antoniocalha@hotmail.com

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adotaram o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) como instrumento de identificação de competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. É através da construção do PRA que cada adulto evidencia as aprendizagens que realizou ao longo da vida e as competências que delas decorreram. A construção do PRA, da responsabilidade dos candidatos à certificação, é realizada com o auxílio de uma equipa técnico-pedagógica, constituída por profissionais RVC e formadores, e orientada pela necessidade de evidenciar as competências contempladas nos *Referenciais de Competências-Chave*. Dada a natureza dos processos RVCC a construção do PRA assenta em metodologias de balanço de competências e na abordagem autobiográfica. É através dos materiais que o adulto produz e que colige, de forma contextualizada e crítica, que se validam e certificam as competências.
A dimensão autobiográfica dos PRA tem sido alvo de um crescente interesse enquanto fonte documental com valor analítico para a investigação científica. Propomos, neste texto analisar as especificidades inerentes à produção da narrativa autobiográfica nos processos RVCC. Procuraremos discutir as condições de fiabilidade desta fonte de informação e determinar os limites do seu valor heurístico e o seu valor para a análise sociológica. Importa-nos, sobretudo, perceber a forma como a narrativa autobiográfica contida nos Portefólios permite aceder à subjetividade do narrador, viabilizando a sua legitimação como fonte de produção de conhecimento científico.
Para fazer face a estes objetivos serão apresentados os resultados da análise de quatro entrevistas (semi-estruradas na sua preparação e semi-diretivas na sua aplicação) realizadas a Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como de um *corpus* analítico constituído por cem autobiografias realizadas no âmbito do processo RVCC.

Palavras-chave: autobiografia; narrativa; portefólio reflexivo de aprendizagem.

A entrada em funcionamento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em 2000, constituiu uma rotura com os tradicionais modelos de educação destinados a adultos. Um dos aspetos inovadores desta oferta educativa é a adoção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (PRA) como instrumento de identificação de competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. É através da descrição narrativa do percurso de vida que o candidato evidencia as aprendizagens que realizou ao longo da vida e as competências que delas decorreram. Nos últimos anos tem surgido algum interesse pelo valor analítico da narrativa autobiográfica contida nos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* decorrendo do acesso que proporcionam à reflexividade e aos quadros de referência dos sujeitos que os produziram. Parece-nos, no entanto, que pouca tem sido a atenção prestada às especificidades do contexto de produção destas narrativas autobiográficas. Apenas através do questionamento das condições de produção destes documentos se podem determinar verdadeiramente os limites do seu valor heurístico enquanto fonte de informação para a análise sociológica. Ainda que a narrativa seja escrita na primeira pessoa do singular,

importa perceber se a sua análise permite aceder, sem reservas, à subjetividade do narrador e à forma como este interpreta o seu comportamento e a realidade à sua volta. Pretendemos, neste texto, caracterizar as condições de produção da narrativa autobiográfica no processo RVCC apresentando alguns resultados da análise de um *corpus* analítico constituído por cem autobiografias realizadas no âmbito do processo RVCC, bem como de um conjunto de quatro entrevistas, semi-estruradas na sua preparação e semi-diretivas na sua aplicação, realizadas a Profissionais RVC que desenvolviam a sua atividade profissional em Centros Novas Oportunidades (CNO). As autobiografias foram recolhidas entre 2006 e 2011 junto de quatro Centros Nova Oportunidades da região Alentejo. Apesar de não ter existido a preocupação de constituir uma amostra estatisticamente representativa de autobiografias, procurou-se diversificar a amostra, ajustando-a, na medida do possível, ao perfil dos candidatos certificados nos quatro CNOs. As entrevistas decorreram entre Maio e Junho de 2012 e centraram-se na indagação sobre o processo de produção das narrativas autobiográficas nos processos RVCC. Os entrevistados pertenciam a quatro CNOs diferentes, integrados em Escolas ou Agrupamentos de Escolas, detendo experiência diferenciada nas funções de Profissional RVC que variavam entre os três e os seis anos. No que respeita à área formativa dos entrevistados encontrámos: dois docentes do grupo de recrutamento de História; um docente do grupo de recrutamento de Português e um licenciado em Psicologia.

De salientar a particular importância que o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* assume no processo RVCC, dado que constitui o instrumento por excelência de reconhecimento e validação de competências. Da qualidade do PRA depende o sucesso do candidato no processo. A organização e a sistematização de experiências por parte do adulto obrigam, necessariamente, a um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita à equipa técnico-pedagógica perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências que constam dos *Referenciais de Competências-Chave*. O contexto avaliativo constitui, desde logo, uma condicionante da produção da narrativa autobiográfica, tanto mais, que, apesar de se destacar a autonomia do adulto na construção do PRA, é igualmente realçado, nos documentos que orientam o processo, o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do candidato. Destaca-se, a esse nível, o papel do Técnico RVC, cujas funções contemplam: acompanhar e auxiliar o adulto na construção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*; analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do referencial; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, conjuntamente com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007, p. 27). À equipa técnico-pedagógica cabe a dupla função de orientar o candidato e, simultaneamente, reconhecer e validar o valor das aprendizagens descritas no PRA à luz dos critérios dos *Referenciais de Competências-Chave*. Parece-nos, pois, legítimo admitir a possibilidade de a reflexividade presente na narrativa autobiográfica derivar, não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também de influências do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC. A necessidade de existência de elementos na narrativa autobiográfica que permitam, à equipa técnico-pedagógica, a validação de competências poderá condicionar o trabalho de orientação do candidato ao estabelecimento de ligações entre as suas aprendizagens e as competências inscritas no referencial.

A natureza particular desta oferta educativa para adultos parece, assim, estabelecer limites à liberdade narrativa do candidato, determinados, por um lado, por um processo de "trabalho sobre os outros", utilizando a designação de Dubet (2002), para nos referirmos à orientação dos técnicos na produção narrativa e, por outro lado, à necessidade de a narrativa preencher os critérios de evidência contidos nos *Referenciais de Competências-Chave*.



A narrativa autobiográfica enquanto produto do "trabalho sobre o outro"

No discurso dos Profissionais RVC entrevistados surge bem vincada a importância do trabalho de proximidade entre o candidato e a equipa técnico-pedagógica na construção do PRA:

> Entrevistado 4: Eu acho que as pessoas têm de ser agarradas logo desde o início, não as podemos deixar abandonadas, não lhe podemos dizer assim: olhe, tem aqui, a história de vida é para apresentar no dia tal…se estiver feito… se não estiver feito, olhe, paciência… não, não pode ser assim. E nós temos um trabalho constante, mesmo ao nível pessoal, estamos sempre a relembrá-los… […] as pessoas têm que ser orientadas senão elas iam achar que aquela primeira versão era o suficiente… nós depois se não revíssemos, se não colocássemos questões… eu penso que não iriam lá.

A ideia vinculada no discurso dos entrevistados sobre o papel do Profissional RVC como um facilitador do processo corresponde a uma clara incorporação das funções que lhe estão atribuídas. Como refere Cármen Cavaco, cabe ao Profissional RVC estabelecer uma relação de ajuda personalizada que "permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o autorreconhecimento e a autoestima" (Cavaco, 2007, p. 28). No trabalho desenvolvido junto dos candidatos realça-se, não apenas o acompanhamento técnico, mas também uma dimensão pessoal vinculada à ideia de vocação. Os candidatos são descritos como indivíduos repletos de competências e potencialidades mas, simultaneamente, carentes de capacidade de autonomia na concretização do processo, cabendo aos profissionais orientar e criar condições para que o candidato se revele e reconheça enquanto ser aprendente. Uma componente significativa do trabalho de reconhecimento de competências consiste no trabalho sobre o texto narrativo que assume diversas formas. Encontramos, em primeiro lugar, no discurso de todos os entrevistados, a orientação do candidato através da identificação de lacunas e de aspetos a desenvolver no texto. São, sobretudo, deste tipo as solicitações endereçadas aos candidatos, procurando que estes aprofundem a narrativa através do desenvolvimento de episódios de vida tidos por relevantes. Encontramos, também, referências, ainda que em menor número, a situações em que a orientação do profissional parte do estabelecimento de critérios de pertinência dos episódios narrados, geralmente associados aos objetivos do processo RVCC, em particular a descrição de aprendizagens e de competências:

> Entrevistado 1: Há adultos que entendem logo muito bem depois das descodificações e que conseguem depois desenvolver já alguns temas… desenvolver, ou pelo menos ter alguns indícios. Há outros que não. Contam… sei lá… às vezes há histórias que são enormes mas que não contam nada daquilo que é importante, contam as brincadeiras que tinham em criança, contam este amigo e o outro amigo, quer dizer… coisas que não têm importância é o que eles contam e que escrevem. […] o profissional quando lê a primeira versão vai logo dando sugestões ao adulto…para ele desenvolver, não é? […]

O trabalho realizado pelo profissional sobre a produção da narrativa autobiográfica não se esgota na orientação do curso do texto, estendendo-se à indicação de elementos a ocultar na narrativa irrelevantes à luz do Referencial mas marcantes na "construção de si". Assim é na difícil gestão entre a desocultação de competências na narrativa e a salvaguarda da privacidade do candidato que a intervenção do Profissional RVC mais se destaca. Nestes casos, o profissional assume a defesa do interesse do candidato, estabelecendo os limites do



que pode ser narrado. Estas intromissões na apresentação de si são, no entanto, bastante variáveis, entre meras sugestões (caso do entrevistado 1), à indicação clara de elementos a retirar da narrativa (entrevistado 4).

> Entrevistado 1: Há pessoas que contam tudo, contam tudo até demais, que nós dizemos não é preciso… não, não é preciso, mas há pessoas que… a nível pessoal, sei lá… ou namoros, ou divórcios, ou situações lá em casa… nós, por favor, nós não queremos saber disso para nada…

> Entrevistado 4: Uma senhora fez a história de vida, a primeira versão de história de vida dela era mesmo grande, já tinha doze páginas na primeira versão, mas eu só aproveitei para aí uma página porque ela fez na história de vida, por exemplo, um relato pessoal… mas tudo tão exato, o dia, a hora o ano… tudo, tudo, tudo… mas depois era tudo muito pessoal… e eu: "vou ter de lhe pedir desculpa"… mas achava que não devia expor a vida dela daquela forma […] Ela sentia-se bem em descrever aquilo, mas não era o ideal para o processo.

A reflexividade presente na narrativa parece, pois, derivar não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC. A narrativa autobiográfica resulta, assim, daquilo a que Tedder e Biesta (2007) designam de "coaching biográfico", um processo de descoberta conjunta, entre técnico e candidato, da aprendizagem ocorrida ao longo da vida. Ainda que o processo RVCC se funde na ideia de autonomia individual, em termos das aprendizagens ocorridas previamente em contextos não formais e informais, o trabalho desenvolvido pelos Técnicos RVC é exercido de acordo com um programa institucional, nos moldes como é conceptualizado por Dubet (2002). Trata-se, pois, de um "trabalho sobre o outro" realizado sobre o "Eu" na narrativa do candidato e que visa explicitamente a sua moldagem e até transformação à luz dos valores vinculados nos *Referenciais de Competências-Chave* que constituem um guião oculto da narrativa autobiográfica.

O guião oculto da narrativa autobiográfica

Apesar da existência de linhas diretrizes que orientam o processo RVCC, dispersas em várias publicações[1], as metodologias e os instrumentos utilizados são bastante variados, apresentando variações nos diferentes CNOs. Nas quatro entrevistas realizadas encontramos referências a documentos produzidos internamente com o propósito de orientar inicialmente os candidatos na produção da autobiografia. Os documentos constituem um guião da narrativa autobiográfica, orientando os candidatos para a descrição de experiências de vida que evidenciem o domínio de determinadas competências e que permitam, posteriormente, a sua validação. Desta forma, a narrativa autobiográfica é conduzida para os temas contidos nos *Referenciais de Competências-Chave*.

> Entrevistado 2: Temos documentos que entregamos para eles perceberem, por exemplo, que devem trabalhar as questões pessoais, as questões profissionais, o que é que devem trabalhar nas questões profissionais, as questões sociais, que também são importantes no processo, no

[1] Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante (2002); Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação (2004); Carta de qualidade dos centros novas oportunidades (2007); A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico (2009).



> fundo fazemos uma abordagem superficial, dando exemplos… não é?... de situações de vida para que eles percebam com o que é que se devem preocupar na produção da autobiografia.

As solicitações endereçadas aos candidatos estabelecem um fio condutor da narrativa autobiográfica com interferências na liberdade do narrador na exposição da sua experiência de vida. Os instrumentos técnicos que orientam o candidato incluem temas que devem ser abordados na narrativa e que, mesmo que não surjam no relato inicial do candidato, são incluídos posteriormente através das sugestões da equipa técnico-pedagógica. Ainda que se conceda liberdade narrativa ao candidato na forma como relata o seu percurso de vida, verifica-se, simultaneamente, um trabalho de moldagem da narrativa autobiográfica aos *Referenciais de Competência-Chave*. Vejamos, a título ilustrativo, a forma como os temas dos *Referenciais de Competências-Chave* se inscrevem na narrativa autobiográfica, tomando como exemplo a questão do ambiente e da sustentabilidade.

No *Referencial de Competências-Chave* de nível básico as referências ao tema do ambiente encontram-se explícitas no núcleo gerador "Cidadania e Empregabilidade", onde o candidato deverá demonstrar as seguintes competências: 1) "conhecer os principais problemas ambientais" (nível B1); "assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente (nível B2) e "capacidade de ensinar os outros" (nível B3). No *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário a temática do ambiente é centralizada no núcleo gerador "Ambiente e Sustentabilidade" sobre o qual os candidatos deverão evidenciar competências nas áreas de competência-chave "Cultura, Língua e Comunicação" e "Sociedade, Tecnologia e Ciência". Nos cem relatos autobiográficos analisados identificámos 66 descrições de episódios relacionados com questões ambientais, relatando práticas de preservação do ambiente e preocupações com a proteção ambiental. O excerto seguinte exemplifica a forma como os candidatos articulam o seu relato com a exploração dos temas ambientais incluídos nos Referenciais:

> Lourenço (23 anos, nível B3): Outra forma de participar em prol da comunidade é através da preservação do meio ambiente. Por isso em casa faço a separação do lixo doméstico, considero que cabe a cada um de nós olhar pela nossa saúde e pela saúde dos outros, é importante mantermos o ambiente limpo, e ao fazer a separação dos lixos estamos a ajudar na saúde pública, para que assim possamos viver num meio com condições. Ao separar o vidro, o cartão, o metal e as pilhas e sendo colocados no seu respectivo local, já estou a ajudar no ambiente e na saúde pública […].

Este exemplo evidencia formas de aproximação e moldagem da narrativa autobiográfica, em particular de modos específicos de embelezamento de si em função do cumprimento dos pressupostos do processo. O estabelecimento de temas no guião oculto da narrativa autobiográfica, e as sugestões sucessivas de "aperfeiçoamento" da narrativa à luz dos objetivos do processo RVCC podem, em alguns casos, significar um afastamento dos quadros de referência genuínos do candidato. A narrativa autobiográfica é produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento imposto pelo guião oculto. Assim, algumas das experiências de vida relatadas podem não assumir particular relevo para o candidato, mas tornar-se significativas apenas em função dos fins a que se destina o relato. Ou seja, a relevância dos episódios autobiográficos, a importância conferida a determinadas experiências de vida em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal e de um condicionamento derivado da natureza do processo RVCC.



As fugas e derivações do guião oculto

Como vimos, são vários os condicionamentos da narrativa autobiográfica suscitados pela especificidade das condições da sua produção. A liberdade do narrador é condicionada pelo objetivo da certificação de competências e pelas sugestões dos profissionais que o acompanham e que orientam a narrativa. Os constrangimentos impostos pelo guião oculto são, no entanto, limitados. A dimensão autobiográfica da narrativa implica que o narrador escreva sobre si, dando sentido às suas experiências de vida e, nesse percurso narrativo, constrói uma representação de si que, muitas das vezes, escapa ao propósito do processo de reconhecimento de competências.

A reflexividade do processo de escrita faz emergir a subjetividade na narrativa autobiográfica, as ruturas e descontinuidades, as contingências, o fortuito, e mesmo o banal, surgem como aspetos determinantes da experiência individual. É na narração destes episódios que parece existir um particular investimento por parte dos candidatos, na medida em que o relato é mais pormenorizado e detalhado. Em alguns casos, o relato desempenha uma função de catarse de conflitos internos e nele se assume a falta de controlo sobre o desenrolar dos acontecimentos; noutros evocam sentimentos de pertença e envolvimento na superação de dificuldades.

Assim, encontramos na narrativa autobiográfica relatos de arrependimentos e questões mal resolvidas que resultam numa profunda insatisfação consigo mesmo. A sua importância deriva da forma como ecoam na imagem que o candidato tem de si próprio e da gravidade da situação que desencadeou o arrependimento:

> Olímpio (57 anos, nível B3): [referindo-se à morte do pai no hospital] – […] a dúvida assaltou-me, será que o deixaram morrer por a dita máquina fazer falta a alguém mais novo, e que não queria morrer. Nunca saberei a resposta, também não fiz nada para saber. Quando no tribunal me perguntaram se tinha alguma dúvida sobre a sua morte, e só não havendo se poderia realizar o funeral, não tive coragem para provocar provavelmente a abertura de um processo para averiguações, que não daria vida ao meu pai, não puniria ninguém, mas que talvez fosse o dever de um filho. É um entre muitos outros momentos da minha vida, que me levam a não estar satisfeito comigo próprio.

São, igualmente, vários os relatos de experiências pessoais que expõem pormenorizadamente a intimidade sem salvaguardas, esbatendo as fronteiras entre a reserva privada e a exposição pública. Nestes casos, as descrições assumem laivos de confidência:

> Ermelinda (33 anos, nível B3): O João nasceu de cesariana porque o parto se complicou, ele entrou em sofrimento, não assisti a nada, quando acordei pensei que tinha morrido, só via uma luz, pensei que fosse uma luz ao fundo do túnel, como as pessoas mais velhas contam, mas depois vi um relógio, não sei se eram um quarto para as dez, se dez para as nove, não conseguia distinguir o ponteiro pequeno do grande, chamei a enfermeira e perguntei pelo menino, ela disse que estava com o pai e que estava tudo bem, para eu descansar. Quando me levaram para o quarto o David dizia-me: - "Olha; o menino já lhe contei os dedos,· tem os todos, eu olhei, mas não lhe vi a cara, só vi o vulto." Só o vi bem no outro dia, era um bebé muito branquinho, com a carinha muito redondinha e muito bonita, para as mães são os mais bonitos de todos.

Um outro exemplo de fugas ao guião imposto pelo processo RVCC são os relatos de episódios aparentemente banais cuja importância se circunscreve à singularidade individual.



Neste caso, tal banalidade assume, porém, importância aos olhos do narrador, pois trata-se de uma recordação marcante e agradável de determinado período da sua vida:

> Bento (46 anos, nível Secundário): O Natal fazia-se sentir logo na segunda ou terceira semana de Dezembro. Isto porque era nesta altura do mês que era escolhida uma noite para confeccionar os doces ou bolos que atrás referi. […] O meu pai fechava o café mais cedo, para que se pudesse pôr a mesa onde nada faltava, graças a Deus. E depois do tradicional jantar, da missa do galo, era altura de a minha mãe desaparecer por breves momentos para ir ver se o menino Jesus já tinha vindo à minha chaminé para pôr as prendas no sapatinho. Eu nunca podia ir com ela porque era nesta altura que ela fazia de menino Jesus e punha as prendas no lugar certo.

Conclusões

As expectativas relativas ao potencial analítico dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* baseiam-se na reflexibilidade inerente ao processo de escrita da narrativa autobiográfica. O material autobiográfico contido nos PRA constitui, assim, uma fonte de acesso à reflexibilidade dos candidatos, na medida em que a narrativa, enquanto prática de escrita, representa uma exceção quotidiana aos ajustamentos pré-reflexivos do sentido prático associados ao imediatismo das situações. No entanto, no caso concreto da produção da narrativa autobiográfica no processo RVCC, a rutura com o sentido prático faz-se mediante a adoção, por parte do candidato, de formas de reflexividade particulares, orientadas pela necessidade de cumprimento dos requisitos da certificação de competências.

A atividade de escrita envolvida na construção do PRA não se inscreve linearmente na categoria de "práticas ordinárias de escrita", como ocorre, por exemplo, com a escrita de diários, elaborados de forma voluntária e espontânea. Os documentos inscritos nos portefólios são produzidos num contexto particular, o escolar, onde o candidato é solicitado a refletir sobre a experiência de vida. Assim, na determinação do valor heurístico desta narrativa autobiográfica, enquanto fonte de produção de conhecimento científico, o investigador deve ter, necessariamente, em consideração a lógica do processo escolar que contextualiza esta prática de escrita e que é indissociável das disposições sociais e mentais do narrador. Como refere Lahire (2002) "nenhuma prática discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu" (p. 170. Neste caso, a produção da narrativa autobiográfica resulta de um processo de articulação entre a liberdade individual do candidato, na escolha dos acontecimentos de vida tidos por pertinentes e significativos, e os constrangimentos do contexto, que obrigam a uma derivação da narrativa em função dos objetivos do processo RVCC e das solicitações impostas pelos técnicos que acompanham o candidato. Os sinais desta articulação são visíveis na forma da narrativa autobiográfica que pende entre a liberdade narrativa, expressa na genuinidade da linguagem de sentido prático próxima da fala natural e marcada pela improvisação e pela espontaneidade, e o condicionamento narrativo, resultante da intrusão dos agentes escolares, e expresso na linguagem formal, mais precisa, ordenada e exaustiva.

A utilização dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* como fonte de informação e produção de conhecimento científico implica, deste modo, cuidados, dado que o acesso a estes documentos não permite, *per se*, identificar as coincidências e descoincidências entre o quadro de referência singular do candidato e as imposições do cumprimento dos objetivos do processo RVCC. Assim, face à impossibilidade de acesso às diferentes versões de produção da narrativa autobiográfica e às correções de texto propostas pelos agentes escolares, o valor



heurístico dos PRA, enquanto documentos autobiográficos, deve ser considerado em função das condições de produção enunciadas.

Referências bibliográficas

Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo, 2*, 21‑34. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0202.pdf.

Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris: Seuil.

Lahire, Bernard (2002), *O homem plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes

Tedder, Mike & Biesta, Gert (2007) *Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults*, Working Paper 7. Disponível em: http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf.



Tornando-se gente mais gente: A prática do educador social como agente do empoderamento dos educandos

Naiane Andréia Rodrigues Pisoni
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
naianepisoni@hotmail.com

Ana Lúcia Souza Freitas
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ana.freitas@pucrs.br

Este é um estudo sobre como a prática do Educador Social – elemento estratégico nas ações coletivas da educação não formal - pode constituir-se como um agente do empoderamento dos educandos. Tem por objetivo identificar de quais formas o empoderamento dos educandos pode ser produzido através da prática desse educador. O termo "empoderamento" é aqui entendido segundo a definição feita por Pedrinho Guareschi que o traduz como sendo o desenvolvimento e a potencialização da capacidade das pessoas; está intimamente ligado à tomada de consciência, resultado de uma inserção crítica e reflexiva, de modo que as pessoas percebam-se como sujeitos transformadores de sua própria história e de sua comunidade. O estudo inscreve-se entre as atividades da disciplina de Educação em Espaços Não Formais: Pesquisa e Prática, lecionada no terceiro nível do Curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária. O estudo envolveu pesquisa de campo em um espaço de educação não formal e pesquisa bibliográfica. A ida a campo realizou-se em uma associação civil, sem fins lucrativos, de integração social e cultural, que realiza projetos por meio de oficinas e contação de histórias em escolas, hospitais, praças, parques, abrigos, asilos. A pesquisa bibliográfica realizou-se nos escritos de Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa", nos estudos feitos por Maria da Glória Gohn, em seu livro "Educação não formal e o educador social", e na obra de Leila Ferreira "A arte de ser leve". Os achados anunciam que as características da prática de um educador social fundamentam-se no diálogo problematizado, na escuta, na sensibilidade para entender, captar e respeitar a cultura do outro e do diferente de si, e na existência de laços de pertencimento. Reflete-se sobre a possibilidade de serem justamente tais "marcas" que incorporam-se ao educador social e à sua prática umas das responsáveis capazes de produzir o empoderamento dos educandos. Uma prática permeada por tais características é capaz de contribuir para que os educandos, inseridos em um espaço de educação não formal, tomem consciência de si mesmos e do outro, percebam e desenvolvam capacidades, constatem brechas e ideologias presentes em seu cotidiano. Tais aprendizagens os libertam de sua alienação, os empoderam, os colocam em ação, os conduzem a transformar, reavivam a sua esperança. Tornando-os, em uma compreensão freireana, *gente mais gente.*

Palavras-chave: empoderamento; educando; educador social.

Introdução

Este trabalho resume e sintetiza um processo de investigação realizado durante as atividades da disciplina denominada Educação em Espaços Não Formais: pesquisa e prática, por meio da qual os educandos foram desafiados a formarem grupos e irem ao campo, cada qual em um espaço não formal de educação a fim de compreenderem como este espaço funcionava. Partindo desta, os educandos eram desafiados, por base nos dados obtidos do campo visitado, a proporem uma questão problematizadora a ser investigada no decorrer do

período das atividades acima já referida. Os resultados desta pesquisa, conclusões e os esforços na tentativa de responder a questão a qual nos propusemos a investigar é de que resulta o conteúdo deste trabalho.

Contatos iniciais: Ida a campo e surgimento da questão problematizadora

A nossa ida a campo realizou-se em uma associação civil, sem fins lucrativos, de integração social e cultural- cujo espaço é de educação não formal e realiza seus projetos por meio de oficinas e contação de histórias, nos mais diversos locais: escolas, praças, parques, hospitais, abrigos, asilos, etc. As visitas que fizemos realizaram-se em dois momentos distintos: o primeiro, no qual fomos à sede da associação, onde tivemos a oportunidade de entrevistar a fundadora e atual presidente do grupo. No segundo momento, vimos o grupo "em ação" numa escola municipal localizada em área de vulnerabilidade social na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Lá foram realizadas contação de histórias e oficinas de arte e saúde.

Durante estas idas a campo, ao observar os integrantes do projeto em ação, com uma evidente paixão pelo trabalho em seus mais simples gestos, ou no decorrer da entrevista feita com a fundadora do grupo, que em meio aos seus relatos apaixonados, carregados de emoção, deixava escapar em suas palavras, em seu olhar, o prazer e a satisfação com o projeto e seus resultados. Relatou-nos também frutos que havia colhido, ainda antes do nascimento da associação e de seus projetos, num trabalho que realizara de contação de histórias na antiga Febem - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor. Através deste, ela pode testemunhar um processo de transformação e de tomada de consciência daqueles meninos. O testemunho dessa educadora e as ações observadas dos outros integrantes do grupo nos momentos de oficinas e histórias, conduziram-me a questionar: o que havia na prática daquelas pessoas que os tornara efetivos educadores sociais? Quais foram suas práticas, suas atitudes que levaram à produção do empoderamento nos educandos, como ocorrera, por exemplo, no trabalho na Febem? Tais reflexões acabaram por guiar-me a um questionamento ainda mais amplo: de que forma a prática do educador social tem contribuído para produzir o empoderamento dos educandos?

Educador social: Quem é ele?

Antes de apontarmos alguns de nossos achados, se faz primordial a definição dos conceitos dos termos "educador social" e "empoderamento" segundo os autores escolhidos que referendam a dimensão bibliográfica de nossa pesquisa. Como caracteriza-se o educador social? Quais são suas diferenças em relação ao educador da educação formal? Onde ele se insere? Gohn (2010) apresenta algumas definições sobre o significado do "ser educador social", definindo-o como "um elemento estratégico nas ações coletivas da educação não formal" (p. 50), ou seja, ele é aquele que atua no espaço não formal de educação.

Este espaço é caracterizado pelo compartilhamento de experiências, que se realizam principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. Outro aspecto característico é que o espaço de educação não formal é construído por escolhas, havendo intencionalidade, sendo o aprendizado não espontâneo, e não natural (Gohn, 2010). Diferencia-se da educação formal por ser esta a educação que a priori é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente delimitados, e que se constitui, como afirma Gohn (2010) em: "instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais" (p. 17). Já a educação não

formal, ela define como "espaços educativos que localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, locais onde há processos interativos intencionais" (Gohn, 2010, p. 17). É um espaço onde o educador constitui-se na figura de Educador Social. Esse educador deve ser um participante ativo e conhecedor do meio social em que se insere que por sua vez é carregado de significados culturais, tendo como ação continua a promoção do desafio. Nas palavras de Gohn (2010) "para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos... Por isso os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade" (p. 51).

O educador social como agente do empoderamento

Ao refletirmos a respeito das características básicas que definem um educador social, como acima foi referido, e ao relacioná-las com a realidade por nós observada na ida ao campo, nos questionamos: seriam somente essas as particularidades constituintes desse educador? Haveriam outras? Quais seriam elas? Foi nos escritos de Paulo Freire, Maria da Glória Gohn e Leila Ferreira que encontramos possíveis respostas a tais indagações. Nos apontamentos desses autores encontramos outras características que passariam a compor aquilo que viemos a chamar de "essência do educador social", sem a qual este acaba por perder seu verdadeiro significado.

O estabelecimento do diálogo e da escuta é uma delas, sendo o meio de comunicação do educador social. Outra característica é a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, e por fim sua atuação e formação tendo como ponto de partida valores e laços de pertencimento com a comunidade em que se insere (GOHN, 2010). Por meio do seu trabalho, o Educador Social ajuda na construção de espaços de cidadania na localidade em que atua, por meio dos quais Gohn revela que ele "poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver" (2010, p. 52). Mas será essa prática de possibilidade da construção de cidadania, de um novo tecido social a desencadeadora do empoderamento dos educandos? Para tal questionamento se faz necessária a definição deste termo, por vezes contraditória entre alguns autores e pesquisadores. Optamos aqui pela definição feita por Pedrinho Guareschi no Dicionário de Freire (2008):

> ativar a potencialidade criativa de alguém[...] desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas[...] empoderamento está intimamente ligado à conscientização[...] empoderamento é o eixo que une consciência e liberdade[...] É exatamente aqui que se coloca o momento do empoderamento: a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos) [...] Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas. (p.165)

Se dentro dessa perspectiva, possibilitar a construção da cidadania - que exige uma postura ativa, reflexiva e transformadora, seja individual ou no grupo- é promover a tomada de consciência e liberdade, poderá ela então ser um meio de produção do empoderamento? De que forma então o educador social o faz? Uma possibilidade, embora ainda embrionária, conduz-nos a pensar que a forma que o Educador Social contribui para isto situa-se na essência das características que o definem: o diálogo problematizado, a escuta, a sensibilidade para entender, captar e respeitar a cultura do outro, do diferente de si, e a existência de laços de pertencimento. Pra refletir sobre essas "marcas" que devem incorporar-se ao Educador Social, trazemos ao diálogo alguns saberes necessários à prática educativa que são com



grande maestria discorridos por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia. E as relacionamos a cada uma das características que, ao nosso entender, necessitam estar presentes no Educador Social, constituindo assim a sua "essência"

Quando se fala na sensibilidade e o respeito à cultura do outro, ao diferente, Freire (2002) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (p. 33), uma vez que os temas que irão gerar os trabalhos no espaço de educação não formal não podem ser frutos de uma escolha aleatória ou de uma imposição externa, e sim emergirem a partir de temas presentes e significativos ao cotidiano do grupo (Gohn, 2010)

A disponibilidade para o diálogo é outro elemento presente no educador social, é o fio condutor da formação, e não um simples papo ou conversa. Através dele, como nos mostra Freire (2002), testemunha-se "a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida e a seus desafios" (p.153), fundamentando-se assim como outro saber necessário à prática educativa. É através do encontro entre esse diálogo com a interação social que dele emerge que nós, seres humanos, somos construídos. E "à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos 'conscientizando', descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá 'poder' para transformar as relações sociais de dominação" (Guareschi, 2008, p. 166).

"Ensinar exige saber escutar" é o que salienta Freire (2002, p. 127), e que conduz a prática de um verdadeiro Educador Social, é elemento indispensável à comunicação dialógica. Se não há escuta, não pode haver diálogo. É somente por meio de uma escuta paciente e crítica do outro que se pode falar com este outro. O educador que escuta os seus educandos, ao longo de sua jornada vai percebendo que o seu discurso *ao* aluno, precisa transforma-se em fala *com* ele (Freire, 2002). Neste processo de escuta está intimamente arraigada a arte e a disciplina do silêncio assumidas com rigorosidade. Quem tem o que dizer deve estar plenamente convencido de que não é o único a fazê-lo. Silenciar-se é algo que nossa contemporaneidade vem esquecendo-se a cada dia. Todos tem muito a dizer, mas pouco ou nada tem (ou desejam) ouvir. Leila Ferreira, em seu livro "A arte de ser leve" problematiza essa situação atual vivida pela humanidade, afirmando que " o que mais incomoda é a constatação de que já não somos capazes de conviver com o silêncio nem quando escolhemos um lugar em que ele é a regra." (2010, p. 186). Ferreira também destaca que essa é uma prática que necessitamos reaprender visto sua grande valia em nossas vidas. Embora pareça paradoxal, o silêncio é fundamental para o espaço da comunicação, pois, como evidencia Freire 2002:

> De um lado me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (p. 132)

E por fim, porém não menos relevante, destacamos a importância da existência de laços de pertencimento -uma das características contributivas à produção do empoderamento- que iniciam-se a partir de uma relação de confiança e afetividade. Esta relação parte da atitude de querer bem aos educandos, com os quais sela-se o compromisso, não temendo a expressão da afeto, uma vez que não há dicotomia radical entre a seriedade docente e afetividade (Freire, 2002).

É interessante observar o quanto tais características eram muito vivas nos Educadores Sociais que tivemos o privilégio de ter contato durante as nossas idas a campo. Reforçamos aqui que o espaço de educação não formal por nós escolhido foi uma Associação Civil que visa à promoção da cultura e da integração social por meio dos seus projetos de



oficinas e contação de histórias nos mais variados espaços, sendo seus integrantes todos voluntários.

Tornado-se "gente mais gente"

As idas a campo proporcionaram um aprendizado único e extremamente valioso. Os dados que trazemos, além de tudo, são de cunho humanos, resultados da ação apaixonada dos educadores que vimos em ação, do respeito que possuíam sobre os educandos que ali estavam e o efeito que essa postura amorosa e respeitosa produziu nos educandos que participavam das atividades. Outrora agitados, gritando pelos corredores, alguns instantes depois, na recepção calorosa dos educadores sociais, iam silenciando-se e logo era possível vê-los centrados, entregues à atividade e despedindo-se com sorrisos, deixando transparecer um desejo de "quero mais".

Nossa conversa com os voluntários participantes e envolvidos nos projetos dessa associação, bem como na entrevista com a fundadora do grupo, evidenciaram que a convicção em algo, neste caso, no próprio ser humano e na possibilidade de este tornar-se mais, funciona como uma alavanca e impulsiona mentes e corações na busca por mudanças, guiando suas ações.

Nossas conclusões, embora ainda embrionárias sobre a questão problematizadora, Mediante o diálogo com a realidade observada e com as bibliografias de referência podemos dizer que nossas conclusões conduzem-nos a pensar que a própria prática e as características essenciais ao educador social é o que tem o levado a torna-se um agente de empoderamento dos educandos. Prática essa permeada pelo diálogo, pela escuta, pela sensibilidade à realidade social, pela afetividade e laços de pertencimento. Permitindo assim que esses educandos tomem consciência de si mesmos, percebam e desenvolvam suas capacidades, entendam-se como sujeitos e transformadores de sua própria história e de sua comunidade. Sendo através da realidade problematizada por meio do diálogo que o educando vai percebendo as brechas e as ideologias presentes em seu cotidiano, passa a questioná-las, constata-as, não para adaptar-se e sim para modificar. Esta constatação, esta tomada de consciência o liberta de sua alienação, o empodera, o coloca em ação, reaviva a sua esperança. Torna- o gente mais gente.

Referências bibliográficas

Ferreira, Leila (2010). *A arte de ser leve*. São Paulo: Editora Globo.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais.* São Paulo: Cortez.

Guareschi, Pedrinho (2008). Empoderamento. In Danilo Streck; Euclides Redin & Jaime José Zitkoski (Orgs.), *Dicionário de Paulo Freire* (pp 165-166). Belo Horizonte: Autêntica Editora.



Enfermeiros e seus processos de formação/educação para a saúde juvenil: Estudo exploratório realizado nas unidades familiares de saúde da região da grande Lisboa

Maria Rosa dos Santos Pereira Silvestre
Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica – Almada
rosasilvestre@gmail.com

Baseando-nos em evidências relatadas em obras já publicadas, preocupa-nos o fenómeno da ausência de uma abordagem integradora dos cuidados, no sentido em que se vem assistindo, por parte de alguns enfermeiros o descuidar de atividades de educação para a saúde, situação que pode vir a influenciar negativamente a qualidade da educação dos utentes adolescentes, nomeadamente dos mais vulneráveis, que recorrem às instituições de saúde comunitárias, nomeadamente aos centros de saúde que ultimamente têm sido alvo da reforma do sector de cuidados primários Nesta perspetiva, o referido estudo é relevante para a comunidade científica nas áreas de conhecimento em que ele se insere: educação e saúde, essencialmente na educação para a saúde, podendo contribuir para que determinadas atitudes, comportamentos (essencialmente por ausência de (in)formação) e vivências acerca da saúde, possam ser modificadas, clarificadas ou desmistificadas.
Para responder às questões orientadoras de partida: "Como formar e educar estes adolescentes para a saúde? Que desafios têm que enfrentar um grupo de enfermeiros para alcançar sucesso nessas atividades fundamentais que são a formação e educação no âmbito da saúde?", decidimos partir para uma pesquisa exploratória, aplicando entrevistas semi-estruturadas a um grupo de seis enfermeiros, nos Centros de Saúde (Unidades Familiares de Saúde) na região da Grande Lisboa, enfatizando o facto deste estudo estar vinculado a um Projeto de Investigação em Ciências da Educação.
Tratando-se de um estudo meramente de cariz exploratório, apostamos numa abordagem qualitativa que nos permitisse identificar, compreender e analisar convenientemente os elementos teóricos advindos da aplicação das entrevistas realizadas, por meio de análise de conteúdo.
Nos resultados obtidos observamos que, para a maioria dos enfermeiros entrevistados:
Os desafios que se lhes colocam na sociedade multicultural e globalizada em que vivemos e que afetam as práticas formativas e educativas no contexto das unidades familiares de saúde têm a ver com contornar situações ligadas à ausência e/ou deficit de comunicabilidade entre enfermeiros e adolescentes e à falta de disponibilidade dos mesmos e/ou motivação para ações educativas ou formativas e dependência dos enfermeiros face a apoios diversificados (principalmente socioeconómicos e culturais) da comunidade onde se inserem que concebem estas práticas como não prioritárias (práticas secundárias).

Palavras-chave: educação para a saúde, saúde juvenil, unidades familiares de saúde

1 – Introdução

A partir dos anos 80, o progresso da ciência, bem como as mudanças socioeconómicas contribuíram para uma (re)valorização socioprofissional crescente da enfermagem[1] em Portugal, tanto a nível de competências técnicas e/ou científicas, como a

[1] No decorrer deste estudo, utilizaremos o termo *enfermagem* no sentido de uma profissão, referindo-nos ao sentido global do termo, como um grupo definido de pessoas que pratica uma técnica que se fundou sobre uma

nível de competências profissionais, sociais e éticas[2]. No entanto, os enfermeiros iniciaram tardiamente os processos de (re)construção identitária e profissionalização (Carapinheiro e Rodrigues, 1998), se tivermos em atenção o caso dos médicos e dos engenheiros, que iniciaram bem cedo os processos de profissionalização das suas carreiras.

Curiosamente a busca de uma identidade baseada numa maior autonomia profissional e nas mudanças ocorridas ao nível da prestação de cuidados de saúde, aliadas a um desejo de desenvolvimento do campo da investigação científica, fizeram da enfermagem o que representa atualmente: um setor socioprofissional em permanente mutação, onde as dinâmicas de formação, incluindo a educação formal, não-formal e informal (essencialmente na educação para a saúde junto dos utentes) têm sido pedras basilares para a recomposição dos saberes e a identidade da enfermagem como profissão (Abreu, 2001; Lopes, 2001).

Nos diferentes contextos profissionais (hospitais, escolas, centros de saúde e, mais recentemente, nas unidades de saúde familiares (USFs), os enfermeiros que se interessam pelo problema da formatividade direcionada aos utentes em contexto laboral questionam-se, frequentemente, se diante de tantos desafios de inovação a nível da saúde, incluindo a realização da multiplicidade de tarefas meramente burocráticas (por exemplo: preenchimento de fichas dos utentes, aquando das consultas) e informatizadas (trabalhar com determinados programas informáticos) nos quais disponibilizam imenso tempo, se a educação para a saúde está sendo convenientemente empreendida, com vista a gerir cuidados de qualidade aos utentes que deles necessitam.

Assim sendo, o referido estudo tem enorme importância na sua relevância para a comunidade científica nas áreas de conhecimento em que ele se insere: educação e saúde, essencialmente na educação para a saúde porque as informações, partilha de aprendizagens, sugestões e conclusões advindas deste estudo poderão reverter para outros estudos acerca da educação para a saúde efetuada em outros contextos comunitários, podendo contribuir para que determinadas atitudes, e comportamentos (essencialmente por ausência de (in)formação) e vivências acerca da saúde, possam ser modificadas, clarificadas ou desmistificadas, perante as realidades vivenciadas e relatadas pelos atores do estudo (enfermeiros responsáveis pela educação para a saúde), ao se adotarem estratégias que se suponham facilitadoras, contribuindo para a alteração de hábitos de saúde não desejáveis, tendo em atenção a qualidade da educação e da saúde dos jovens que frequentam os locais referenciados anteriormente, atendendo a que vivemos atualmente numa sociedade multicultural (em parte, estigmatizada) informatizada e globalizada.

Atualmente está demonstrado que muitos problemas de saúde causadores de morte e morbilidade estão relacionados com o estilo de vida das pessoas, no qual se incluem as atitudes, os comportamentos (mais ou menos estigmatizados), os rituais culturais e as vivências na vertente da saúde. Nessa perspetiva, uma das vias para promover a adoção e/ou modificação de comportamentos é a educação para a saúde, ou seja, a EpS (Carvalho e Carvalho, 2006; Carvalho, 2007).

A dimensão educativa, enquanto área ligada às atividades educativas em saúde é de grande relevância, devendo ser incentivada e compreendida como indispensável na prática profissional dos educadores para a saúde. Torna-se urgente conhecer as expetativas,

formação especializada, procurando dar resposta às necessidades bio-psico-sociais e não segundo a classificação sociológica das profissões que a remete para as semi-profissões (Rodrigues, 1997).

[2] No que diz respeito à enfermagem, após o 25 de Abril de 1974, assistiu-se a vários saltos qualitativos, entre os quais, em primeiro lugar foi a garantia da existência de um único nível de formação: o Curso de Enfermagem Geral, em 1975 foi integrado no Ensino Superior Politécnico em 1988 (Carapinheiro e Lopes, 1997) e, em segundo lugar, a criação da Ordem dos Enfermeiros (OE) em 1998.



realidades e estratégias dos educadores para a saúde, que são os agentes privilegiados na ação preventiva junto dos adolescentes, em situação de vulnerabilidade, para estudar o que implica a sua ausência de concretização, em campos determinantes da vida comunitária (essencialmente em escolas, centros de saúde, centros de formação), numa sociedade que, cada vez mais, dispõe de recursos de informação mais sofisticados e acessíveis.

A realização deste estudo, justifica-se também pela imperiosa necessidade de demonstrar a importância e valorização do desempenho de profissionais de saúde (enfermeiros) que são educadores para a saúde, que fazem uso de estratégias para a promoção e manutenção de estilos e comportamentos saudáveis, apostando assim na diminuição de situações de risco nos adolescentes, revelando a importância do *empowerment*, responsabilidade, participação e dialogicidade que são necessários para atingir a sua finalidade (Queirós, 2008).

A prática profissional quotidiana dos enfermeiros responsáveis pela EpS, considera que as dinâmicas formativas são essenciais para a promoção da saúde dos adolescentes que, na sua maioria, já tiveram uma fase de formação inicial (enquanto frequentaram o 1.º Ciclo de Escolaridade), na qual se abordaram conceitos básicos de saúde.

A finalidade do estudo consiste na análise e compreensão dos desafios que se colocam atualmente aos profissionais de saúde (essencialmente enfermeiros) no processo de formação e educação, relativamente às expetativas, estratégias e realidades que vivenciam no âmbito da educação para a saúde, direcionada para os adolescentes seguidos em unidades familiares de saúde da região de Lisboa, onde coexistem muitos adolescentes em situações de extrema vulnerabilidade.

Nas últimas décadas, os estudos em enfermagem, de natureza muito diversa, têm-se multiplicado e debruçado essencialmente sobre a socialização profissional e o fenómeno identitário. A emergência de estudos que refletem a articulação entre os processos de construção, (re)construção ou afirmação identitária e a formação em enfermagem mostram a importância de estudos que abordam a importância da própria formação na área da saúde (Canário, 1997; Abreu, 2001; Abreu, 2003).

A pesquisa e produção científica que tem sido realizada estende-se, nomeadamente, na área da educação e formação, à problemática da dinâmica da formatividade em contexto de trabalho (desde a formação inicial, formação contínua, pós-graduada até à formação em serviço), nos quais se destacam os trabalhos de Luísa d Épiney (1997), Rui Canário (1997) e Wilson Correia de Abreu (2001, 2003, 2007).

Estes autores "apoiaram-se" numa vertente pedagógica da formação, ao referirem autores como Dewey (1992), Pineau (1994), Schön (1983), Tavares (1994), Alarcão (1991), Couceiro (2000), entre outros.

Contudo existe escassa (in)formação acerca da dinâmica da formatividade pelos enfermeiros no sentido de uma educação não-formal e informal, na educação para a saúde, no momento atual, centrada essencialmente no processo formativo e educativo destes profissionais de saúde, junto de grupos de risco, como é o caso dos adolescentes, num contexto comunitário em transformação, nem nenhum desses estudos existentes recorreu à teoria da integralidade dos cuidados, como é o caso deste estudo, para enfatizar que a Educação em Saúde também faz parte da ação de Cuidar, ou seja, dos cuidados prestados a estes utentes.

Sabemos que estamos vivendo uma mudança de época, na qual é necessário admitir que os apelos do nosso mundo impõem a necessidade da revisão do modelo educativo/formativo pela parte de quem educa/forma, não deixando indiferentes os profissionais de saúde, responsáveis pela formação no contexto comunitário.



Assim, nesse sentido, nos contextos atuais das organizacionais de saúde comunitárias (nomeadamente em unidades familiares de saúde) torna-se, cada vez mais, fundamental identificar, conhecer e compreender que tipo de respostas podem dar os enfermeiros, essencialmente na educação para a saúde, a todos os adolescentes que a eles recorrem tendo em atenção que alguns destes jovens vivem em famílias alargadas (com muitos filhos), com problemas de comunicação (dificuldades proveniente da linguagem, cultura, crenças, hábitos de vida, alta taxa de analfabetismo), constatando-se que não existe flexibilidade das respostas dessas famílias em situação de vigilância da saúde e da doença (por exemplo horários de trabalho desfasados das famílias), assistindo-se nas mesmas, a situações problemáticas e graves originadas por emprego precário, geralmente exercido nos setores mais desqualificados ou mesmo marginais da economia, desemprego, baixas qualificações escolares, condições socioeconómicas precárias, problemas de alcoolismo e/ou toxicodependência, problemas de saúde mental, história de gravidez na adolescência, história de violência doméstica, habitações superlotadas e sem as mínimas condições de higiene, etc.

2 – Metodologia

A pertinência deste tema "Enfermeiros e seus processos de formação/educação para a saúde juvenil em contextos comunitários" reside numa dupla evidência: a primeira tem a ver com a perspetiva cientifica e reflete-se nas lacunas ainda encontradas na revisão de literatura no que se refere ao conhecimento do ponto de vista da educação e formação dos jovens pelos profissionais de saúde nos contextos comunitários, a segunda leva-nos para um campo mais cultural e remete-nos para a falta de resposta atual de atividades de carácter educativo e formativo do foro multicultural e diversificado nos contextos das atuais unidades familiares de saúde, face à população mais vulnerável.

Entre enfermeiros, não é raro, alguns questionamentos realizados diariamente, que passam pela preocupação com a educação e formação dos jovens mais vulneráveis e que nos remetem, como investigadoras, para as seguintes questões:

Como formar e educar estes adolescentes para a saúde?

Quais os desafios que um grupo de enfermeiros tem de enfrentar para alcançar sucesso nessas atividades fundamentais que são a formação e educação juvenil no âmbito da saúde?

Para responder a estas questões pertinentes e que são parte de um sector importante da saúde, decidimos fazer uma pesquisa exploratória, nos Centros de Saúde onde enfermeiros trabalhavam, denominados atualmente como Unidades Familiares de Saúde, na região da Grande Lisboa com uma amostra criteriosa de 6 enfermeiros, com idades compreendidas entre os 39 e os 58 anos (amostra intencional: enfermeiros especialistas em saúde comunitária, com mais de 3 anos de serviço, experientes em formação direcionada para a educação para a saúde e interessados nessa pesquisa).

Partimos para uma caracterização criteriosa da amostra (Tabela I), na qual os enfermeiros, referem que gostam de intervir na educação para a saúde dos jovens que ocorrem às suas Unidades Familiares de Saúde, que as referidas unidades têm articulação com escolas ligadas à rede nacional de escolas promotoras de saúde e que a sua preocupação com a educação e formação se reflete na sua própria formação no local de trabalho porque têm frequentado, ao longo da sua vida profissional, ações de formação contínua na área da Educação para a Saúde.



Tabela I: Caracterização dos enfermeiros entrevistados

Sexo	Masculino (2)	Feminino (4)
Origem cultural	Urbanos (4)	Rurais (2)
Formação em educação para a saúde	2 enfermeiros apresentam formação específica nesse sentido (pós-graduações)	4 enfermeiros apresentam outro tipo de formação: gestão de recursos humanos
Formação em educação para a saúde juvenil	enfermeiros apresentam formação validada nesse sentido (formação contínua)	2 enfermeiros apresentam formação em educação para a saúde do adulto
Formação em comunidade multicultural	1 enfermeiro apresenta formação pós-graduada nesse sentido	5 enfermeiros apresentam outra formação: psicologia, sociologia e gestão (pós-graduações)
Formação ministrada no Curso Superior de Licenciatura em Enfermagem ou Equivalente (formação em Educação para a Saúde, Educação para a Saúde Juvenil, Formação em comunidade multicultural)	Todos apresentam formação em Educação para a Saúde Todos apresentam Educação para a Saúde Juvenil	Somente 1 apresenta formação em multiculturalidade em pós-graduação, mas não em Curso Superior de Licenciatura em Enfermagem

Neste trabalho exploratório de investigação seguimos o método qualitativo no sentido de analisar posteriormente, as entrevistas e outros documentos (numa breve análise temática de conteúdo). Essa análise de conteúdo, tendo em conta Bardin (2004), é esquematizada na tabela que se segue, tabela II, onde se explicitam o tema, a categoria e as subcategorias, como se pode visualizar:

Tabela II: Quadro de Disposição de Tema (1), Categoria (1) e Subcategorias (2)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Enfermeiros como educadores para a saúde de adolescentes	- Competências dos enfermeiros para formar e educar esses jovens	- Relação Interpessoal; - Colaboração dos enfermeiros com os jovens, no sentido de uma autonomia plena: "educação pelos pares"; - Validação de modelos de competência (de saúde) de foro cultural.

Na subcategoria relação interpessoal sobressaíram dois aspectos fundamentais:

1 – A necessidade do prestador de cuidados (enfermeiros) refletir sobre os próprios valores culturais para partir para uma melhor compreensão dos valores culturais dos jovens;

2 – A compreensão pelos enfermeiros das experiências dos jovens nas suas vivências culturais em transição na comunidade em que vivem.

Nesse sentido, os enfermeiros entrevistados referem:



> (…) para melhor cuidar desses jovens tivemos que pôr em causa, os nossos valores culturais que diferem, de longe, em relação aos valores culturais dos mesmos E1,E2,E3,E4,E5 e E6.

> (…) tentamos acompanhar esses jovens com a ajuda essencial da sua família, com a ajuda de livros que nos ajudassem a compreender as suas vivências face aos seus valores culturais E1,E2,E3,E4,E5 e E6.

Os enfermeiros tinham também a noção de que, cada vez mais, é importante que se adquiram competências para CUIDAR numa sociedade multicultural como a nossa.

Abreu (2008) enfatiza essa necessidade quando afirma que: "Para trabalhar em contextos multiculturais e compreender as transições ao longo da vida, os profissionais de saúde têm necessidade de dissecar e trabalhar diversos conceitos" (…) (pág. 108).

Na maioria das vezes, mais importante que a comunicação verbal, torna-se essencial a valorização da nossa comunicação gestual, da qual fazem parte os nossos gestos, expressões faciais ou o próprio tom da voz, que nunca deverá ser agressivo ou alto quando se comunica com o OUTRO, nomeadamente com adolescentes.

Para cada adolescente com quem comunicamos deveremos sempre adotar *diferentes métodos de comunicação, de maneira a que os adolescentes se disponibilizem como colaboradores* nas diferentes ações interventivas que acontecem numa unidade familiar de saúde, entre as quais as ações educativas e/ou formativas, segundo autores como Motta et al. (1990), que coincide com as "falas" dos entrevistados:

> (…) ela (a adolescente) falava uma língua que não percebia e portanto não a conseguia acalmar, tranquilizar. E3, E2

> (…) foi a conversar, usando muitos gestos, que conseguimos acalmar a situação que se criou E4, E1

> (…) o adolescente disponibiliza-se a colaborar se lhe for explicado o porquê das intervenções e simultaneamente se sentir integrado no meio onde irá colaborar E5,E6

Sabendo que as competências dos enfermeiros para formar e/ou educar os adolescentes passam, na maioria das vezes pelo reconhecimento e respeito do papel dos mesmos como parceiros (educação pelos pares), os enfermeiros entrevistados fazem referência a esse facto:

> (…) informar o que queremos fazer aos adolescentes, pedindo a sua colaboração, e tentar compreender quais as necessidades formativas e educativas desta faixa etária em termos de saúde E2, E4, E5.
> (…) tentamos ser flexíveis no sentido de ir ao encontro das necessidades formativas e educativas destes adolescentes no sentido de uma maior "abertura" e colaboração dos próprios nos projetos da comunidade educativa e de saúde E1,E3,E6.

> (…) na tentativa de nos ajudarem a ultrapassar as barreiras linguísticas, os jovens também se ajudaram mutuamente, aquando a sua formação nas sessões formativas que se efetivaram, sendo gratificante para ambas as partes E1,E2,E3,E4,E5 e E6.



3 – Conclusões

Após várias leituras dos registos informais, passando também pela análise da grelha efetuada (ver tabela I), das vivências dos 6 enfermeiros que participaram no estudo, referenciado anteriormente, que coincidem com as análises efetuadas em revistas de investigação (teóricas e empíricas) em contexto comunitário, os desafios que se colocam aos educadores da área da saúde, na sociedade multicultural e globalizada em que vivemos e que afetam as práticas formativas e educativas no contexto das unidades familiares de saúde tiveram a ver com contornar situações ligadas à *ausência e/ou deficit de comunicabilidade no que concerne à barreira linguística entre enfermeiros e adolescentes e a outros fatores emergentes, entre eles, a falta de disponibilidade desses jovens e/ou motivação para ações educativas ou formativas* - relacionados com o fato de não faltar em sua casa, na maioria das vezes, e/ou para ficar com crianças mais pequenas por serem oriundos de famílias muito numerosas ou por residirem longe das unidades familiares de saúde, que lhes pertencem e/ou então por não possuírem transporte próprio ou adequado, além de alteração de hábitos de vida e de cultura.

Os enfermeiros manifestaram ainda que:

- Têm como expectativas o apoio que os contextos comunitários lhes deveriam atribuir nas dinâmicas formativas, e que acaba por faltar quando as prioridades não são a formação em si, mas outras tarefas consideradas pelas chefias como tarefas mais importantes e prioritárias (vacinação ou consultas de adolescentes);

- As realidades vivenciadas pelos enfermeiros têm sobretudo a ver com atividades educativas e formativas que se realizam nas escolas primárias e secundárias: nomeadamente workshops, seminários e "oficinas" de saúde, após a efetivação de parcerias entre profissionais dos dois setores, nas quais têm um papel relevante os representantes das unidades familiares de saúde e escolas, nas quais se observaram, em maior número, atividades educativas e formativas relacionadas essencialmente com a alimentação, a afetividade, a sexualidade, a segurança e o meio ambiente;

- As estratégias aplicadas nas dinâmicas formativas passam pela motivação, participação e colaboração dos adolescentes - grupo multicultural e diversificado com idades compreendidas entre 13 e 17 anos - nessas atividades que são realizadas em parceria, e muitas vezes, pelo método da "educação pelos pares", observando-se, na maioria das vezes, irem ao encontro dos objetivos, traçados anteriormente pelas profissionais, e também ao encontro dos interesses dos próprios adolescentes e suas famílias, não esquecendo as situações de vulnerabilidade em que os mesmos se encontravam, para uma prevenção do comportamento de risco e promoção do bem-estar e de comportamentos saudáveis.

Como referem Sampaio e Matos (2009):

> Qualquer trabalho preventivo de ação direta sobre o indivíduo deve abordar os seus contextos de vida e envolver os seus intervenientes (pais e outros familiares, professores, alunos, colegas), no sentido de se obter uma diminuição do risco, uma promoção, de competências pessoais de autorregulação, escolha e ação, e ainda uma ativação dos recursos de apoio (p. 348).

Referências bibliográficas



Abreu, Wilson Correia (1994). *Dinâmica de formatividade dos enfermeiros: Um subsídio para um estudo ecológico da formação em contexto de trabalho hospitalar.* Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.

Abreu, Wilson Correia (1997*).* Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 147-168). Porto: Porto Editora.

Abreu, Wilson Correia (2001). *Identidade, formação e trabalho: Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: Formasau.

Abreu, Wilson Correia (2003). *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: que parcerias para a excelência na saúde.* Coimbra: Formasau.

Abreu, Wilson (2008). *Transições e contextos multiculturais: Contributos para a anamnese e recurso aos cuidadores informais*. Coimbra: Editora Formação e Saúde, Lda.

Alarcão, Isabel (1991). Dimensões de Formação. Em J. Tavares (ed.). Formação contínua de Professores: Realidade e Perspectivas (pp. 69-77). Editora: Universidade de Aveiro.

Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

Antunes, Ana Rita & Biscaia, André Rosa & Carreira, Mário & Ferrinho, Paulo & Gonçalves, Inês & Martins, José Nunes (2006). *Cuidados de saúde primários em Portugal: Reformar para novos sucessos.* Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Canário, Rui (Org.). (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Carapinheiro, Graça Maria Gouveia Silva (Org.) (2006). *Sociologia da saúde*. Estudos e perspectivas. Coimbra: Pé de Página Editores.

Carapinheiro, Graça Maria Gouveia Silva (1997). Articulação de cuidados de saúde no contexto de novas orientações políticas do sistema de saúde português, In *Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares*. Lisboa.

Carapinheiro, Graça Maria Gouveia Silva & Lopes, Noémia (1997). *Recursos e condições de trabalho dos enfermeiros portugueses. Estudo sociográfico de âmbito nacional*. Lisboa: SEP.

Carvalho, Graça S. (2001). *Literacia e educação para a saúde no virar do século*. Universidade do Minho (artigo não publicado).

Carvalho, Graça Simões (2002). Literacia para a saúde: Um contributo para a resolução das desigualdades em saúde. In *Colóquio saúde e discriminação social* (pp. 119-135). (texto policopiado)

Carvalho, Amâncio & Carvalho, Graça Simões (2006). *Educação para a saúde: Conceitos, práticas e necessidade de formação.* Lisboa: Lusociência.

Couceiro, Maria do Loreto (2000). Autoformação e Coformação no Feminino – abordagem existencial através de histórias de vida". Tese de Doutoramento. Almada: Editora Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, FCT-UNL.

D´Espiney, Luísa Maria a. (1997). Educação para a Saúde: Conceitos, práticas e necessidade de formação. Lisboa: Lusociência. "Formação inicial/formação contínua dos enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho": In Canário, Rui (org). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto editora (pp. 169-188).



Dewey, John (1992). Theory of the Moral Life. Boston, Massachusetts: Publisher Irvington.

Motta, Fernando C. Prestes & Pereira, Luiz C. Bresser (1990). Introdução à organização burocrática. Saõ Paulo: Brasiliense. et al.

Navarro, Manuel Fernandes (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. T. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Orgs.), *Educação para a saúde* (pp. 13-28). Braga: Departamento de Metodologia da Educação da Universidade do Minho.

Palmeiro, Maria Figueiredo (1995). *Formação e práticas profissionais dos enfermeiros no contexto de um centro de saúde.* Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Medicina Coimbra, Portugal.

Paskulin, Lisiane Manganelli (1998). O saber e o fazer como processo educativo para a enfermeira. In D. E. Meyer, V. R. Waldow & M. J. Lopes (Orgs.), *Marcas da diversidade: Saberes e fazeres da enfermagem contemporânea* (pp. 125-137). Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, Phillipe (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

Queirós, Ana Albuquerque (2008). *Educação em enfermagem*. Coimbra: Editora Quarteto.

Sampaio, Daniel & Matos, Margarida Gaspar (2009). *Jovens com saúde. Diálogo com uma geração*. Lisboa: Editora Texto Editores, Lda.

Sá-Chaves, Idália (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto:Porto Editora.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Tavares, José (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, José (1999). *Construção do Conhecimento Profissional: Um novo paradigma científico e de formação.* Editora: Universidade de Aveiro.



Ser professor aprende-se: O conhecimento pedagógico dos professores em contexto de reformas profissionais

Alan Stoleroff
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
alan.stoleroff@iscte.pt

Patrícia Santos
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
ana.patricia.santos@iscte.pt

Daniel Alves
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
daniel_alves4@hotmail.com

A profissão de professor aprende-se. É adquirida inicialmente e formalmente e tem associado um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico e técnico, mas também normas e ideologias que, não sendo sempre explícitas, traduzem os múltiplos sentidos do profissionalismo. Porém, estes conhecimentos não são transferíveis de forma linear e automática para a prática profissional. O conhecimento profissional dos professores, sobretudo o pedagógico, é até certo ponto tácito, transcendendo o conhecimento científico e teórico e construído nas e pelas experiências. É composto também por um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e orientam a sua prática profissional que acaba por ser um "verdadeiro universo simbólico" (Dubar, 1997). Esta questão torna relevante compreender de que forma os professores de diferentes gerações, vínculos profissionais e níveis de envolvimento associativo/sindical perspetivam este elemento de definição do profissionalismo. Por outro lado, no contexto atual de transformação do trabalho docente, é detetável uma tendência para um enquadramento mais restrito e burocrático que "aperta" o conhecimento pedagógico. É por isso também importante analisar de que forma estes subgrupos de professores compreendem a dimensão da tecnicidade no seu trabalho baseada na ideia de que os conhecimentos profissionais são passíveis de serem aprendidos e utilizados de forma mecânica. Analisamos estes temas articulando a Sociologia das Profissões e a Sociologia da Educação e tendo por base tanto um conjunto de questões de um inquérito aplicado aos professores do continente português e Histórias de Vida Profissional de um conjunto de 47 professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Palavras-chave: conhecimento pedagógico, reformas educativas, gerações profissionais, vínculo profissional, envolvimento associativo.

1. O conhecimento dos professores no centro das reformas gestionárias

Em sintonia com as tendências europeias, justificadas pelos resultados de avaliações padronizadas (nacionais e internacionais) e em contexto de "racionalizações institucionais" (Evetts, 2003), entre 2007 e 2010, as políticas educativas em Portugal associaram-se a um esforço de melhoria do sistema educativo e introduziram desafios profissionais aos professores. Os pilares deste projeto de reforma foram dois processos que, em termos gerais,

convergiram no sentido da conhecida "nova gestão pública"[1]: a revisão do Estatuto da Carreira Docente de 2007 e a revisão do Modelo de Gestão e Direção Escolar de 2008. Do primeiro documento, entendido pelo Ministério da Educação como um instrumento de regulação da qualidade do trabalho docente, emergiu o aumento do horário de trabalho e a diversificação das tarefas a assumir, tal como uma hierarquização de responsabilidades e a alteração mais "emblemática", ou seja, a implementação de um sistema de avaliação docente. O segundo documento trouxe mudanças ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, principalmente no que respeita à reestruturação de poderes, sendo o aparecimento da figura de Diretor e a entrada dos pais e das autarquias nos órgãos de gestão as medidas de maior visibilidade. Estas medidas associadas a uma conceção e imposição tecnocrática, que dispensou os atores, resultaram em processos de intensa mobilização dos professores e respetivos sindicatos (Stoleroff & Pereira, 2008a). Neste palco do confronto, novas e velhas questões foram trazidas ao debate, tais como a desprofissionalização da profissão.

Na linha do que afirmam alguns autores, estes movimentos reformistas podem ter contribuído para "mexer" com as conceções, valores, práticas e até identidades profissionais dos professores (Ball, 1993; Day e G., 2009; Robertson, 2007). Urge, então, compreender os pontos de intersecção entre o plano macro das condições objetivas e o plano micro das representações dos professores. Neste estudo, o resultado desta interação remete para a necessidade de traçar um retrato atualizado e "a partir de dentro"[2] do conhecimento profissional dos professores. Partimos da hipótese de que estas reformas afirmaram prioridades que redefinem o alcance dos poderes associados ao profissionalismo docente podendo ter tido consequências na perceção dos professores relativamente ao seu conhecimento profissional. Entendido como elemento primordial do profissionalismo docente, os professores enquanto grupo profissional utilizam o seu conhecimento "especial" para negociar o acesso a determinadas prerrogativas. Pensadores como Larson (1977) destacam a ideia de que os profissionais procuram legitimar a sua autoridade na formação credenciada e na expertise socialmente útil que exclusivamente possuem. O conhecimento profissional é peça fundamental, ou seja, é um elemento distintivo que, envolvendo uma "aura de mistério" (Wilensky, 1964), concede autonomia, prestígio e benefícios económicos exclusivos à profissão. No caso dos professores importa reforçar, ainda, que a pedagogia é o saber de referência, no sentido que, como Nóvoa (1992) considera, distingue e caracteriza este grupo profissional. E, por outro lado, que os professores são trabalhadores dependentes de constrangimentos de natureza institucional, o que sempre impôs limitações à sua autonomia profissional (Stoleroff e Pereira, 2008b).

Então, de que modo as reformas referidas interferem no conhecimento profissional, inclusive no conhecimento pedagógico, tornando visíveis condicionamentos, mais ou menos intensos, mais ou menos diretos? Outros contextos, em especial no Reino Unido onde este tipo de reformas tem sido há muito implementado, dão-nos pistas empíricas. Sabemos, por exemplo, que tem havido um aumento dos elementos técnicos do trabalho dos professores (Ball, 1993) e, se assim for, o cenário pode desvalorizar e, portanto, ameaçar as bases do conhecimento profissional especializado, em especial do saber pedagógico. Um processo de perda do controlo sobre o trabalho e de reenquadramento da autonomia profissional em

[1] Uma modalidade de gestão próxima dos critérios do sector privado que se tem alastrado na administração pública e que se sustenta em palavras-chave como eficiência, eficácia e qualidade (Stoleroff, 2007).

[2] Estes objetivos enquadram-se no projeto "Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos", que decorreu no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado pelo Professor Doutor Alan Stoleroff.



conformidade com as agendas externas é confirmado também por um estudo comparativo sobre o impacto das políticas educativas em Inglaterra e em Portugal de Day et al (2007).

Não assumindo os professores como uma massa indiferenciada, partimos do pressuposto que poderão existir grupos emergentes cujos valores divergentes podem produzir representações diferentes relativas ao seu conhecimento profissional. Assim, procuraremos explorar como o conjunto de modelos profissionais associados a cada geração, tal como as imagens enunciadas sobre a profissão por parte de sindicatos e associações profissionais podem intervir na modelação das representações dos professores sobre este elemento do profissionalismo. Nesta discussão analisaremos, ainda, o impacto do vínculo profissional (estável ou precário), uma vez que a situação contratual, afetando a segurança dos professores, pode afetar o modo como pensam e realizam o seu trabalho. De que forma os professores de diferentes gerações, vínculos profissionais e níveis de envolvimento associativo/sindical perspetivam o conhecimento profissional e, sobretudo, o conhecimento pedagógico?

Tendo por base o descrito, a aproximação teórica presente não se centra num objetivismo onde o conhecimento é entendido como fixo e estipulado de forma externa ao profissional. A abordagem que se privilegia considera o conhecimento profissional como uma construção objetiva **e** subjetiva, decorrente da confluência entre instituições e atores, o que o torna mutável e não separável do contexto político, económico e social. Assumindo uma perspectiva construtivista, é também o modo como os professores compreendem e experienciam a realidade profissional que determina a forma como se apropriam e constroem o seu conhecimento profissional, um verdadeiro "universo simbólico" (Dubar, 1997). Assim, recorremos a metodologias quantitativas e qualitativas.

2. Metodologia: Entre o quantitativo e o qualitativo

Os professores, sujeitos a rápidas mudanças, incertezas profissionais, pressões e exigências, não poderiam ser "invisíveis" no processo e, nesse sentido, o presente estudo enquadra-se numa convicção metodológica que atribui importância às suas representações. Para tal, realizamos uma análise parcial e horizontal de entrevistas semi-diretivas desenvolvidas no âmbito da aplicação do método das Histórias de Vida a um conjunto de professores, para a qual se utilizou o *software Maxqda*; e, por outro lado, uma leitura descritiva e inferencial exploratória dos resultados parcelares de um inquérito por questionário, auxiliada pelo *software PASW Statistics (exSPSS).* O questionário foi aplicado a uma amostra representativa dos professores do ensino público não superior que lecionam em Portugal Continental (n=1872, com um erro amostral de 2,24 % para um nível de significância de 95%). As entrevistas foram realizadas a um grupo de 47 professores do ensino secundário em seis escolas (três escolas do concelho de Lisboa e as restantes em Aveiro, Évora e Elvas). Optou-se, neste último caso, pela seleção de quatro áreas disciplinares de diferentes naturezas, mas que compõem o tronco da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos – Português, Filosofia, Matemática e Ciências.

A amostra ficou, assim, constituída por uma composição de género que vai ao encontro da caracterização do próprio grupo: predominam as professoras (71,2% dos entrevistados e 78,8% dos inquiridos). Relativamente aos anos de serviço docente, a maioria (50% dos entrevistados e 64,6% dos inquiridos) encontra-se entre os 7 e os 25 anos, seguindo-



se dos que se encontram entre os 26 e os 35 ano de serviço[3] (26,9% dos entrevistados e 25,9% dos inquiridos) e dos professores "novatos", até aos seis anos de serviço (11,5% dos entrevistados e 6,5% dos inquiridos) e, finalmente, dos professores "veteranos", com mais de 36 anos de serviço (11,5% dos entrevistados e 2,9% dos inquiridos). A maioria (63,4% dos entrevistados e 67,9% dos inquiridos) dos professores encontra-se filiado e/ou associado numa associação/sindicato profissional.

As variáveis consideradas - "geração profissional", "vínculo à administração pública" e "envolvimento sindical" - cruzadas com os conteúdos das entrevistas, os resultados do questionário e, ainda, com o quadro teórico sustentado, permitiram encontrar elementos de regularidade e descontinuidade que abriram pistas sobre o conhecimento profissional e, sobretudo, sobre o conhecimento pedagógico no momento atual que se apresentam de seguida.

3. Conhecimento profissional: Conhecimento oriundo de uma pluralidade de fontes

Independentemente da geração profissional, do vínculo à administração pública e do nível de envolvimento associativo, a formação inicial assume para a generalidade dos professores um papel vital na aquisição dos saberes profissionais. Aceitam, em geral, que a formação inicial, cujo diploma determina o acesso ao trabalho, seja a base para aceder a conhecimentos formais e abstratos, imprescindíveis ao exercício profissional. O reconhecimento desta fonte de qualificações está vinculado particularmente aos conhecimentos científicos e disciplinares, que se aprendem independentemente da prática, isto é, saberes cuja apropriação não exige uma aprendizagem situada na experiência da sala de aula. Em relação a este reconhecimento existe tendencialmente alguma diferenciação (VCramer=0,067, $p<0,05$) por geração profissional de maneira que entre os inquiridos, são os professores com mais antiguidade que consideram que o seu conhecimento profissional decorre sobretudo destes conhecimentos institucionalizados e que estes vão além daquilo que é necessário na prática diária.

Se a formação inicial parece capacitar cientificamente para o desempenho das funções docentes, não parece transmitir os saberes pedagógicos a mobilizar na sala de aula para transmitir conhecimentos disciplinares. Os professores entrevistados manifestam-se criticamente quanto ao conhecimento ensinado nesta fase da vida profissional, exprimindo em especial a existência de um certo "divórcio" entre a preparação pedagógica e a realidade profissional. A sua valorização da aprendizagem dos saberes relevantes para o quotidiano de trabalho no contexto em que realizam a ação profissional (a escola, a sala de aula, os alunos, os colegas) põe em causa a ideia da transmutabilidade linear das competências do campo da formação para o campo do exercício profissional. Os saberes emergentes do "processo" de trabalho sobressaem em detrimento dos saberes de "acesso" à profissão na composição do conhecimento pedagógico. São as "peripécias" do quotidiano – dinâmicas de tomada de decisão, interações, emoções - que aproximam teoria e prática, saberes académicos e trabalho quotidiano.

Os saberes adquiridos na prática e para a prática são valorizadas sobretudo por aqueles que detêm até 15 anos de serviço (46,2% dos inquiridos). Tal vai no sentido do que

[3] Para proceder à divisão das amostra em termos de anos de serviço utilizamos as etapas enunciadas por Huberman (1989). No entanto, uma vez que os professores que se enquadram entre os 7 e os 25 anos de serviço apresentam diferentes vínculos com a função pública, tornando-se um grupo heterogéneo em termos de expectativas e vivências profissionais, resolvemos dividir esta "fase" em duas (7-15 e 16-25 anos de serviço).



sugerem as entrevistas, isto é, muitas das experiências-chave pedagógicas para o conjunto dos professores tiveram lugar nos primeiros anos da carreira. Nesta fase, as situações de trabalho são espaços-tempos privilegiados de aprendizagem e de aquisição de saberes, especialmente devido à experimentação de modelos que orientam a prática de sala de aula e à necessidade de tomar decisões. Efetivamente, o estágio foi considerado pelos entrevistados um dispositivo de formação relevante enquanto primeiro momento de "aprender a jogar o jogo" (Samuel e Stephens, 2000). Decorrente desta experiência observa-se a construção de conhecimentos profissionais em termos de competências pedagógicas por referência ao orientador de estágio e às suas práticas, assim como às tarefas que desenvolvem, ao contexto onde se inserem, à função que começam a assumir. Para alguns dos professores, este momento constituiu-se ainda num espaço de abertura de perspetivas profissionais: onde descobriram a profissão e onde a profissão passa de uma saída profissional possível a um projeto profissional. Para outros constitui um momento de reflexividade profissional.

Os dados das entrevistas revelam, no entanto, que o desenvolvimento dos conhecimentos do professor é um processo integrado e complexo, alimentado por uma combinação de diferentes fontes. Os entrevistados reconhecem uma multiplicidade de tempos e espaços amplos de aprendizagem em que se misturam um conjunto de processos significativos para a construção do corpo de conhecimentos profissionais, que não se esgotam nos já referidos. Entre eles encontramos: vocação e personalidade, experiência pessoal, preparação autodidata, outros professores. A este respeito vale a pena salientar que para alguns professores os conhecimentos são considerados "naturais", resultado da sua vocação e personalidade, sugerindo que há um tipo particular de identidade pessoal que condiz com o ensino (tal como Sugrue, 1997 já tinha verificado). Também os modelos profissionais de outros professores apresentam um papel importante para os entrevistados. Salientam que ao longo das suas trajetórias – desde as suas experiências escolares enquanto alunos até aos professores com que trabalham hoje, sobretudo os mais "velhos" – tiveram influências, positivas e negativas, de colegas específicos como elementos determinantes para a construção das aprendizagens interiorizadas e mobilizadas. O próprio contexto de sala de aula com os desafios colocados pelos alunos e aos quais o professor pretende dar resposta revela-se como indutor de processos de autoformação. Pelo contrário, os professores entrevistados referem raramente ou nunca à formação contínua, ainda que a ela recorram esporadicamente para desenvolver novas ferramentas aplicáveis à sua prática.

4. Conhecimento pedagógico: Características que legitimam a profissão de professor

O ensino é uma atividade complexa que envolve saberes profissionais plurais no exercício da ação docente. No entanto, a percepção do tipo de conhecimento mais mobilizado em contexto de aula varia em função da geração profissional e, com a excepção dos "novatos", os professores inquiridos referem que a dimensão que mais mobilizam decorre sobretudo dos conteúdos científicos e disciplinares. Os saberes anteriormente adquiridos constituem, assim, um *stock* de recursos mobilizados. Talvez tal dado ilustre processos em que o professor tende a fixar-se nas matérias e nos conteúdos programados, tendo em conta a premência das metas definidas pela tutela. Ou talvez haja uma necessidade de apelar a suportes científicos válidos inerentes à profissão e que lhes confere a autoridade tão aclamada.

Os saberes científicos disciplinares, sendo os mais salientados, não são os únicos saberes que circulam na ação quotidiana do professor e os professores inquiridos revelam-nos



que não são entendidos como suficientes para o desempenho da atividade profissional. É também nesse sentido que, em termos globais e apesar da prática pedagógica estar subordinada a um currículo, 71,6% dos professores inquiridos não concorda com a afirmação "O bom professor esforça-se por lecionar os conteúdos estritamente e conformidade com os programas e currículos nacionais". Aqui vê-se então a relevância da variável geracão profissional, sendo que explica significativamente a variação do grau de concordância[4] face à mesma (Rho=-0,092, p<0,001): o grau de discordância aumenta paulatinamente à medida que os professores detêm mais anos de serviço, ainda que os professores "veteranos" operem uma rutura com esta tendência.

Em termos globais, entre os conhecimentos, o pedagógico surge como o segundo mais referenciado por todas as gerações, numa panóplia de outras hipóteses de resposta, sendo menos referido pelos professores "veteranos" e mais valorizado pelos professores "novatos". Interessante é constatar que o saber pedagógico, não constituindo o saber mais mobilizado, constitui para o conjunto de professores inquiridos a principal característica que diferencia a profissão docente de outras e, inversamente do que acontece na situação anterior, a sua especificidade torna-se mais expressiva à medida que os anos de serviço aumentam. Segundo os discursos dos professores entrevistados, parece que todo o manancial de conhecimentos pedagógicos se torna indispensável pelo facto das situações profissionais não serem prescritíveis e estarem vinculadas a uma intervenção face a situações imprevistas e particulares, tal como à questão do ajustamento da intervenção às necessidades, capacidades e interesses dos alunos e do contexto.

Também os professores inquiridos traçam um conhecimento flexível e situado que permite ao profissional decidir em contextos de sala de aula, visível nos dados que apontam para que, em termos globais, 99,3% dos professores concorda com a afirmação "O bom professor adapta os métodos pedagógicos às especificidades dos seus alunos" e 94% concorda com a afirmação "O bom professor adapta os conteúdos curriculares às especificidades dos seus alunos". Tal remete para a importância de uma visão construtivista das Ciências da Educação no que ao conhecimento pedagógico diz respeito. Ou seja, para uma certa modernidade veiculada por grande parte das instituições formativas, mesmo estando elas classificadas com uma importância limitada no que diz respeito à origem do conhecimento pedagógico como revelado no ponto anterior, e relacionada com a atribuição ao aluno de um lugar central no processo educativo.

Ensinar requer, assim, dispor e mobilizar conhecimentos para gerir o imprevisto e o singular, o relacional e o afetivo, indispensáveis à interpretação e à gestão da complexidade do quotidiano. Exatamente porque cada situação não é antecipável, a lógica da ação não se baseia apenas numa racionalidade técnica e execução de decisões alheias, mas na capacidade de fazer julgamentos que fundamentem opções pertinentes e eficazes em tempo oportuno. Esta situação materializa a existência de um saber autónomo e estratégico que ultrapassa um conhecimento científico e disciplinar, enquanto elemento de definição do profissionalismo docente, capaz de identificar os professores enquanto grupo profissional. Parece, assim, que é no apelo à riqueza dos saberes pedagógicos que os professores se baseiam para procurar legitimar e afirmar a sua autoridade profissional: "não é qualquer um que vai dar aulas", reivindica CPD, uma professora de Português a meio da carreira. É também a forte componente de indeterminação do quotidiano profissional que contribui para argumentar a necessidade de assegurar a autonomia profissional, dificultando a codificação das tarefas a impor e a avaliação do desempenho profissional.

[4] O grau de concordância varia entre 1 "Discordo totalmente" e 4 "Concordo totalmente".



As entrevistas mostram, ainda, que o conhecimento pedagógico é fortemente condicionado por um estilo próprio dos professores, o que vai no sentido de um profissionalismo entendido como direito e obrigação dos professores desenvolverem, usarem e controlarem o seu próprio conhecimento (Helsby e McCulloch, 1996). Ou seja, este tipo de conhecimento depende do valor que os professores dão a cada modelo teórico, depende das suas opções ideológicas e juízos de valor, e à forma como resolvem os dilemas do ato pedagógico, nomeadamente os relativos a aspetos da relação professor-alunos. Daí decorre também a afirmação de uma necessidade de reflexividade sobre a prática e experiência profissional. Este conjunto de professores entrevistados tende a considerar que o conhecimento pedagógico é também produzido a partir de uma avaliação das circunstâncias, questionamento e reflexão sobre o caminho que se adotou, num processo que exige movimentos permanentes de reinterpretação e reformulação (tal como diria Giddens, 1997) de forma a construir conhecimento tácito. Trata-se de um processo complexo de diálogo e reflexão com a realidade profissional e, para a maioria dos professores entrevistados, é desenvolvido ainda fora dos muros da escola, ou seja, é transportado para o tempo pessoal. É de notar também que, de acordo com os dados, a reflexividade diminui à medida que os anos de serviço aumentam, sendo que os professores "veteranos" nem consideram essa questão! No entanto, a importância relativa dada à reflexividade pode evidenciar um contexto onde há "pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho", confirmando aquilo que Nóvoa (1995, p. 24) se referia ou a inexistência de espaços de diálogo que proporcionem uma reflexão oportuna e sistemática entre profissionais.

5. Impactos das reformas no conhecimento dos professores: Processos que deslegitimam a profissão de professor

Antes de mais, salientamos o descontentamento que os professores têm sentido face às recentes transformações. Os impactos, diretos e indiretos, das reformas no conhecimento profissional são também inúmeros, mas destaca-se a percepção evidente de perda de autonomia profissional. As normas que definem o que podem fazer e como devem fazer são vistas como condicionadoras do trabalho e, grande parte dos professores, não acredita nelas como condição para a qualidade do ensino, pelo contrário, consideram que dificultam ou impossibilitam-na. Tal resultado vai no sentido do já descrito no ponto anterior. O trabalho do professor não se limita, segundo os próprios, à aplicação de conhecimentos científicos ou orientações técnicas e externas para obter resultados estandardizados. Enfrentam situações complexas e imprevisíveis, considerando por isso que precisam de autonomia para tomar as suas decisões. No contexto atual, e embora alguns professores mais experientes tenham adquirido um conhecimento tácito que lhes permite encontrar margens de manobra, proliferam discursos de indignação relativamente a este condicionalismo. Tal situação parece estar também na origem de uma recusa generalizada em entender a profissão no âmbito de um funcionalismo público. A maioria dos professores afasta-se da figura de "funcionário público" pondo em destaque as diferenças em termos de conteúdo e de formas de trabalho – sobretudo baseadas na pluralidade de tarefas, na adaptação do conhecimento e no relacionamento com os alunos.

A este propósito é interessante a relação evidenciada nas entrevistas entre a diminuição da autonomia e o aumento da componente burocrática da profissão. O contexto de promoção de exigências burocráticas, inerente a uma perspectiva de objetividade da prática e da prestação de contas, leva a que os professores entrevistados queixem-se da "avalanche" de



orientações que regulam (e desregulam) a sua atividade profissional. A concentração excessiva do esforço neste tipo de tarefas, que tende a ocupar uma parte cada vez mais significativa do tempo de trabalho, é experienciada como obstáculo à realização do trabalho que consideram corresponder ao de professor. Contribuindo para a promoção de um sentimento de que ensinar às vezes não é o mais importante, sobretudo entre os professores "veteranos" e para os professores efetivos, esta situação pode ainda ter consequências a nível da preparação, desenvolvimento e reflexão dos processos de ensino. Também o inquérito demonstra que 69% dos professores concordam com a afirmação "No futuro o trabalho do professor tenderá a ser mais burocrático". Quer a geração profissional (Rho=-0,218, p<0,001), quer o vínculo (VCramer=0,153, p<0,001), explicam significativamente a variação do grau de concordância: a concordância diminui à medida que os anos de serviço aumentam e os professores com um vínculo estável expressam um grau de concordância superior face aos demais. Isso indica que, apesar de também se sentirem dependentes das novas regulamentações e as criticarem, os professores com mais anos de serviço e vínculo laboral estável percepcionam ainda ter maior autonomia para gerir todas estas mudanças.

Neste contexto, uma nova forma de gestão também significa uma mudança na estrutura de poder que contribui para o aumento da supervisão do trabalho dos professores e, consequentemente, uma redução da sua autonomia. Os circuitos de decisão definidos por outros, em especial a figura do Diretor de escola, são também perspetivados de forma diferente pelo conjunto de professores entrevistados. Merece a pena detalhar no caso dos professores jovens e com vínculo precário uma particularidade semântica reveladora de um sentido muito preciso: a utilização da palavra "patrão" para se referirem ao Director. Já para a maioria dos professores "veteranos" a recente reestruturação e estratificação dos poderes na escola, centradas na figura do diretor, são percebidas como limitadoras em termos ideológicos, formalizando as diferenças de autoridade dentro da classe.

Por sua vez, a proliferação de mecanismos internos de coordenação é visto por uma parte dos professores, em especial os que possuem mais anos de serviço, como redutoras da capacidade de assumirem as suas próprias decisões individuais na sala de aula. Estes professores evidenciam uma colaboração "obrigatória" traduzida em reuniões e práticas uniformes (testes padronizados, etc.) e consideram que esta situação inibe a sua liberdade de ação na sala de aula. Por outro lado, um conjunto de professores, em especial com menos anos de serviço, aceitam e conformam-se com este emergente relacionamento de trabalho com os colegas, o que implica a transferência de uma parte da sua autonomia - decisões como ensinar e como avaliar - para os colegas com autoridade formal. Este subgrupo apresenta uma elasticidade profissional que permite integrar as exigências constantes dos atores a quem têm de prestar contas – coordenadores de área disciplinar, coordenadores de ano, diretores de turma, diretor da escolas e Ministério da Educação – num contexto de reduzido apoio da sua classe profissional. O clima vivido atualmente nos contextos escolares e as relações que daí se veiculam ampliam a "tradicional" dificuldade, introduzindo uma tendência de rutura da solidariedade profissional intergeracional tão funcional ao desenvolvimento profissional dos novos professores.

A esta dinâmica acrescenta-se a vivência de uma percepção de responsabilização individualizante que acaba por constituir uma deslegitimação dos seus saberes específicos, sobretudo os pedagógicos, em prol de uma legitimação resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações que vinculam o rendimento dos alunos com ao desempenho profissional dos professores. Tal situação vai a par com o sentimento de perda de poder e de autoridade vinculada a uma quebra da aliança entre atores, baseada na confiança e reconhecimento das competências dos professores. Neste sentido, uma tutela ativa passou a intervir nos processos



de ensino e aprendizagem e os encarregados de educação encontram-se agora investidos de poder para exigir a prestação de contas do que é realizado, diminuindo a autoridade dos professores, dentro e fora da sala de aula. Evidentemente, tal está relacionado com a questão do progressivo desprestígio da profissão. Os professores entrevistados sentem-se expostos a cada vez mais críticas e, visando um reconhecimento da sua utilidade social e o reconhecimento dos seus saberes, argumentam a relevância social do seu papel. Fazem um discurso que evidencia a complexidade da sua função em comparação com profissões de grande prestígio no contexto português. Também, nesse sentido, 92% dos professores inquiridos opõem à afirmação "Ensinar é um trabalho essencialmente técnico", sendo interessante constatar que os professores em início de carreira e os que detêm um vínculo precário tendem a expressar um grau de concordância semelhante aos professores estáveis e com mais anos de serviço, ou seja, as diferenças detetadas revelam-se pouco expressivas.

6. As indiscutíveis vicissitudes do impacto das reformas no conhecimento profissional dos professores: Tendência para a reprodução de saberes alheios?

Até aqui deu-se visibilidade ao saber dos professores como um processo em construção ao longo da carreira profissional, apoiando-se, em grande parte, na formação científica especializada, validada pelos diplomas e reconhecida socialmente, mas também nos saberes pedagógicos que têm a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas. Deu-se ainda visibilidade ao que é mais ou menos silencioso: as indiscutíveis vicissitudes do impacto das reformas num dos eixos fundamentais do profissionalismo docente.

O movimento de reformas, demarcando uma nova regulação das políticas profissionais, trouxe consequências significativas para a reestruturação do trabalho docente, inclusive no que diz respeito ao conhecimento profissional. Os dados sugerem evidentes congruências horizontais que captam representações coletivas do conjunto dos professores relativamente à incidência das mudanças no seu conhecimento, como é o caso da necessidade de constante valorização e reconhecimento deste elemento da profissão e o entendimento do conhecimento pedagógico enquanto forma de legitimação da autoridade profissional e da necessária autonomia profissional. Apesar disso, nas entrelinhas evidencia-se que a geração profissional é o mais forte elemento modulador das visões sobre o seu conhecimento e que o nível de envolvimento associativo e sindical não se revela significativo enquanto fator estatisticamente explicativo em nenhuma das dimensões analisadas – apesar de a nível dos discursos se verificarem percepções e reacções aos impactos das reformas mais acentuados.

Importa reforçar, ainda, que a aposta num modelo gestionário desvenda uma consequência (intencional?) para aquilo que é o entendimento de conhecimento por parte dos professores. Os profissionais que possuíam controlo sobre as suas práticas, sobretudo as práticas de sala de aula, vivem hoje submersos num conjunto de constrangimentos e condicionalismos que põem em causa a sua autonomia profissional. O reconhecimento da importância atribuída, sobretudo, ao conhecimento pedagógico parece estar a ser posto em causa num movimento de supremacia do conhecimento burocrático. Esta questão é relevante, como vimos, também no que respeita à própria autoridade profissional, uma vez que a legitimação das prerrogativas "especiais" da profissão docente depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico reconhecido como necessário ao exercício dessa mesma atividade. Por outro lado, se se sobrevalorizar a dimensão da tecnicidade, o conhecimento profissional passa a ser, cada vez mais, baseado numa aplicação sistemática de



conhecimentos passíveis de serem estandardizados, num processo contraditório com a lógica do próprio profissionalismo.

Referências bibliográficas

Ball, Stephen (1993). Education policy, power relations and teachers´ work. *British Journal of Education Studies* (*2*), 106-121.

Day, Christopher; Flores, Maria Assunção & Viana, Isabel (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education* (*3*), 249-265.

Day, Christopher & Gu, Qing (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching. Theory and Practice* (*15*), 441-457.

Evetts, Julia (2003). The Sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. *International Sociology* (*2*), 395-415.

Giddens, Anthony. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

Helsby, Gill & McCulloch, Gary (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In Hargreaves, Andy & Goodson, Ivor (Eds.), *Teachers' professional lives,* (pp. 56-74). London: Falmer Press.

Huberman, Michaël (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Larson, Magali (1977). *The rise of professionalism*. Califórnia: University of California Press.

Nóvoa, António (1995). Passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Ed.) *Profissão professor* (2.ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (Ed.) (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

Robertson, Susan (2007). Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão de professor. *Revista Lusófona de Educação* (*9*), 13-34.

Samuel, Michael & Stephens, David (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles. A case study of South Africa. *International Journal of Educational Research* (*33*), 475-491.

Stoleroff, Alan (2007). The revolution in the public services sector in Portugal: With or without the unions. *Transfer* (13/4), 631-652.

Stoleroff, Alan & Pereira, Irina (2008a). Teachers Unions and the Transformation of Employment Relations in Public Education in Portugal. *Transfer* (14/2), 313-331.

Stoleroff, Alan & Pereira, Irina (2008b). The reform of management and careers in the portuguese public educational system: Responses of teachers and their unions. In *First Forum of Sociology, International Sociological Association (ISA*) (s/p). Barcelona, September 5-8, 2008.

Sugrue, Ciaran (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* (*20*), 213–225.

Conceções e reflexões sobre o (in)sucesso escolar: O formal e o informal nos discursos de professoras

Romina Reis
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
rominareis@hotmail.com

Ariana Cosme
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
ariana@fpce.up.pt

O presente artigo discute alguns resultados da investigação "Conceções e reflexões de professores sobre dificuldades das crianças na aprendizagem: um estudo biográfico narrativo", desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, situado no domínio de Gestão e Mediação de Supervisão e Formação de Professores. O estudo, adotando uma metodologia qualitativa que busca a construção do conhecimento respeitando a subjetividade dos sujeitos envolvidos (Correia, 1998), rejeitando a ideia de que "o que não é quantificável é cientificamente irrelevante" (Santos, 2000), recorre à narrativa de uma professora da educação básica sobre sua própria prática, especificamente em relação ao (in)sucesso escolar de seus alunos. Para este artigo foca-se especialmente a análise em um ponto a fim de perceber como a professora reconhece a articulação entre o formal e o informal como aspetos com influência no processo pedagógico e nos resultados dos alunos. Além disto, é objetivo do estudo também observar o formal e o informal nos processos de formação e aprendizagens ao longo da carreira da própria professora. Para tal, esta entrevista narrativa apresenta-se em rede com referenciais teóricos sobre o professor reflexivo (Schon, 2000; Lopes e Pereira, 2004), acerca do processo de ensino-aprendizagem (Cosme, 2009) e a respeito do (in)sucesso escolar (Lopes e Silva, 2010). Resultados iniciais apontam que a professora reconhece o impacto da reflexão sobre/na sua prática pedagógica face ao desempenho dos alunos, principalmente quando este tem alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Realça a importância da formação continua do professor, dando enfase às áreas mais pertinentes que irão permitir o professor a preencher as diversas dificuldades encontradas em sala de aula. Também a mesma reconhece a importância dos pais, afirmando não ser apenas um trabalho do formal em sala de aula, mas também num contexto informal, em casa, motivando como no simples interesse em saber como foi o dia na escola, como também em investir livros e materiais didáticos, estimulando a vontade de aprender do filho.

Palavras-chave: (in)sucesso escolar, professor reflexivo, educação formal/informal.

A investigação

A pertinência do tema insucesso escolar é abordada em diversas vertentes, nos dias de hoje, mas pensando especificamente na prática docente face a esta problemática poderemos apontar várias questões entre as quais se o professor é reflexivo na e sobre a sua prática diária face às diversas dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Tem sido uma grande preocupação nos sistemas de ensino encontrar formas de ação educacional e pedagógica eficazes para promover o sucesso escolar. Segundo Benavente (1990), é a partir dos anos sessenta que encontramos as primeiras manifestações do insucesso, quando se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e de igualdade,

encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. Lopes e Silva (2010) consideram que as causas do insucesso escolar estão associadas a vários fatores, tais como: os próprios alunos, a estrutura familiar, o meio sociocultural, modelos de ensino-aprendizagem e/ou o papel do professor na sua prática profissional, considerando a última de maior relevância, afirmando que o professor é que faz a diferença.

Partindo da linha de pensamento dos autores mencionados, em que o professor faz a diferença, este artigo pretende mostrar, através do discurso de uma professora do 1º ciclo do ensino básico, o reconhecimento da articulação entre o formal e o informal como aspetos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O formal e o informal na reflexão da prática docente

Nos dias de hoje, encontramos fortes críticas aos processos de ensino/ aprendizagem e principalmente na ação e formação dos professores. Assim sendo, se sinaliza como alternativa o caminho da prática do profissional docente em articulação com o meio sociocultural envolvido. Pretende nesse estudo focar-se nos aspetos formais e informais dos processos de ensinar e aprender, então poderemos encontrar muitas causas a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Para Dubet (2004), o trabalho docente é definido como um trabalho sobre o outro, ou seja, o programa institucional considera que o trabalho do docente sobre o outro é uma mediação entre os valores universais e os indivíduos particulares, que o trabalho da socialização é uma vocação porque está diretamente fundado em valores e ainda crê que a socialização visa inculcar normas que conformam o indivíduo e ao mesmo tempo o tornam autónomo e livre.

O trabalho dos professores transmite e forma identidades, contribuindo em grande parte o que a sociedade é, pois a modernidade acredita que através da ciência do conhecimento que a sociedade se desenvolve – o professor tem uma responsabilidade ética e moral. Mas esta responsabilidade não cabe apenas ao professor, mas à escola também ou ao meio sociocultural em que o aluno está inserido. Neste caso, como conseguir ensinar a esses alunos que são tão diversificados, proporcionando a todos os mesmos direitos de atingirem os objetivos pretendidos não chegando ao insucesso escolar?

Correia (1998) afirma que a dinâmica da formatividade é um processo ativo e estratégico de (re)elaboração de saberes onde o desenvolvimento global de competências não depende exclusivamente de um trabalho intencional de formação formal, mas do funcionamento social do grupo e das automediações que os autores desenvolvem com o seu mundo globalizado.

Esta necessidade da formação do professor, assim como Correia (1998) defende, deriva do facto de que apesar da disponibilidade de acesso às informações, a preparação do professor tem que estar sempre ao nível de dar resposta as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos para enfrentarem as mudanças que ocorrem no mundo globalizado, principalmente quando surgem progressos em todas as áreas, o que exige do professor a sua evolução no mesmo ritmo para que possa buscar sua autonomia num espaço competitivo. O professor é obrigado a ser um profissional reflexivo e crítico nas suas ações diárias, procurando constantemente inovar e aprimorar a sua formação de forma contínua, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a atingir os objetivos traçados.



Por esta razão vê-se a importância do professor ser um profissional reflexivo na sua construção cognitiva no seu agir profissional, para poder pensar no seu trabalho docente, como estratégia de mudança, caso esses alunos não consigam acompanhar este processo de ensino-aprendizagem.

Schön (2000), ao descrever a importância da reflexão na prática do professor, enfatiza ser no agir profissional que faz surgir aquilo que denominou como noções fundamentais: *conhecimento* na ação (conhecimento implícito na ação, ou seja traduz aquele conhecimento que qualquer profissional traz em si, é algo espontâneo), *reflexão na ação* (pensar sobre o que fazemos no decurso da própria ação, ou seja, enquanto a ação ocorre há também uma conversação), *reflexão sobre a ação* (consiste em reconstruir a ação mentalmente para em seguida refletir sobre ela e manifestar isso oralmente) *reflexão sobre a reflexão na ação* (analise posterior das carateristica e o processo da nossa ação).

A ação educativa não deve ser vista apenas no âmbito do trabalho do professor. Este processo de ensino-aprendizagem intervém em todos os níveis de nossas vidas e da sociedade e, ao olharmos para qual é o papel do professor em sala de aula, devemos ter em mente não só a ideia de do sucesso educacional do aluno, mas também perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo de construção - através da ação reflexiva - de um sujeito completo, um homem consciente de seu papel social, tolerante e respeitador das diferenças, que sabe coexistir.

O (in)sucesso escolar em contextos formal e informal

A importância do conceito do sucesso escolar é uma realidade atual que influencia de uma forma direta e indiretamente o sistema educacional, em que há uma necessária combinação de uma aprendizagem intelectual e uma aprendizagem social, tornando-se assim mais do que evidente uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ganhando assim a capacidade de aprender a aprender.

"O processo de influência educativa ocorre, assim, em função de uma acção cultural normativa explícita que o professor protagoniza, difundindo um saber que não admite interpelações e assegurando a receptividade dos alunos." (Cosme, 2009, p. 44).

O professor tem um papel preponderante em que ele se torna um ator da sua própria prática, criando estratégias que o ajudam a colmatar essas lacunas existentes neste processo de ensino-aprendizagem, embora tenhamos que ter em conta que pensar no insucesso do aluno implica também pôr em causa outros fatores: o próprio aluno, o sistema de ensino, os pais, o ambiente que rodeia o aluno, os responsáveis pela educação a nível nacional e de um modo geral toda a sociedade envolvente.

Metodologia da investigação adotada

Apesar de ser o tema do ao artigo conceções e reflexões sobre o (in)sucesso escolar: o formal e o informal, hoje em dia ao pensarmos na pertinência de investigações em torno do insucesso escolar nos parece irrelevante, dado já ser vulgarmente abordado em diversas pesquisas. Mas enquanto houver lacunas relativamente as áreas educacional e sociocultural, como profissional educativo será sempre pertinente pensar nestas questões tanto numa perspetiva formal como informal, tentando encontrar estratégias de mudança que consigam alcançar todos os alunos no sistema de ensino, desde da base.



Para este artigo de investigação recorremos à narrativa de uma professora da educação básica sobre sua própria prática, especificamente em relação ao (in)sucesso escolar de seus alunos. Foca-se então, especificamente a análise em um ponto a fim de perceber como a professora reconhece a articulação entre o formal e o informal como aspetos com influência no processo pedagógico e nos resultados dos alunos, partindo do pressuposto de que as preocupações que um investigador concentra são de ordem ontológica, epistemológica e morfológica. Por outras palavras, podemos entender que é preciso considerar o que queremos conhecer da realidade a ser estudada, que tipo de abordagem deve ser feita para alcançar os resultados e como deve ser conduzida a investigação.

É através da metodologia adotada que se consegue escolher os métodos, os procedimentos e as técnicas mais fiáveis para poder conhecer a realidade especificamente no campo do objeto de estudo.

Definimos como objeto de estudo a narrativa de uma professora da educação básica sobre sua própria prática, especificamente em relação ao (in)sucesso escolar de seus alunos, de forma a percebermos o pensar da professora no seu dia-a-dia face as diversas dificuldades de aprendizagens dos alunos, e identificarmos se a sua reflexão recai sobre a sua prática ou se são fatores informais que condicionam esse processo de ensino/aprendizagem. Além disso, também é objetivo perceber como a professora reconhece a articulação entre o formal e o informal como aspetos com influência no processo pedagógico e nos resultados dos alunos e observar o formal e o informal nos processos de formação e aprendizagens ao longo da carreira da própria professora.

Optamos por utilizar a entrevista narrativa de uma professora do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que aqui se aplicam processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permitindo que se estabeleça um contacto direto entre os investigadores e o sujeito.

Segundo Lopes (1999), a narrativa dá materialidade a um trabalho essencialmente fluido e ‘invisível’ permitindo recuperar sentimentos de produtividade e progresso; organiza e estrutura (e clarifica) um trabalho fundamental holístico e inclusivo, permitindo a análise; fortalece a reflexão retrospectiva como forma de acesso à mestria de si introduzidno efeitos de surpresa no taken for granted; é um meio de exposição de si e de partilha; e é ainda um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios práticos.

Resultados

A entrevista de tipo biográfico realizada com a professora do ensino básico foi submetida à análise de conteúdo, como já referenciado, com categorias emergentes e também a partir de uma categorização pré-definida com aspetos que o quadro teórico anunciava como possíveis razões do (in)sucesso escolar. As categorias que emergiram da leitura foram aquelas que não estavam contempladas nas razões pré-estabelecidas, mas afirmaram-se como justificativas apontadas pela professora. No âmbito do presente artigo, no que tange à temática das centralidades e periferias da educação formal, não formal e informal, apresentamos os resultados que nos permitem compreender a relação entre estas educações e as reflexões da professora em face do (in)sucesso. De modo mais sucinto, procuramos dar ênfase no discurso da professora que toca a educação formal, não formal e informal, tentando destacar as suas articulações.

É de clareza solar que a escola vem perdendo, ao longo do tempo, o estatuto de instituição detentora do monopólio do saber. No mundo globalizado, com diversas ferramentas mais acessíveis aos jovens, a educação começa a entrar por espaços nunca antes



pensados e por meio de instrumentos que facilitam a aprendizagem e possibilitam multiplicar os recursos da educação, tanto dentro da sala de aula quanto fora dos muros da escola.

Não se restringe esse alargamento da educação informal ao avanço tecnológico, por exemplo. De facto, houve uma extensão da visão da sociedade sobre os contextos educativos. O contexto local, a saber, é fonte de conhecimento e espaço de troca onde pode-se reconhecer áreas e momentos de educação. A cidade, se encarada como um museu ao ar livre, a saber, é fonte de história e saber olhá-la e vivê-la é construir conhecimentos sociais e geográficos. Uma ida a um parque ou a um museu; ao teatro ou ao cinema; a leitura de um livro em casa, são atividades que complementam a educação formal e promovem o desenvolvimento do aluno.

Além da educação informal, muitas formas de educação não-formal surgem na nossa sociedade, a fim de suprir lacunas da escola ou com o intuito de diversificar as ofertas do currículo formal do sistema educativo.

No sentido de complementar a educação formal, a educação não-formal e a educação informal são apontadas, pela professora cuja narrativa é discutida aqui e por outras participantes da investigação de mestrado, como potenciadoras de desenvolvimento. Por isso, quanto ao (in)sucesso escolar, alguns critérios aparecem vinculados a estes tipos de educação.

Compreendendo a educação informal como aquela que se refere "às restantes aprendizagens não organizadas, como interação com a família, amigos, e todas as experiências pessoais ao longo da vida" (Carvalho, s/d), podemos identificar que a professora aponta como aspeto determinante do (in)sucesso o desinteresse dos pais por algumas atividades que promoveriam o aumento do desempenho da criança, como o brincar. Interação entre a família, atividade que pode permitir o desenvolvimento interpessoal e o fortalecimento de atividades motoras, o brincar poderia ser uma alavanca da educação informal. Por exemplo, passamos a citar a própria professora: "os pais opuseram e portanto eles estão cá e devido a sua imaturidade depois há falta de concentração, porque isso depois é como se fosse uma bola de neve, porque a nível comportamental vai influenciar depois o sucesso do aluno";

E portanto se eles não sabem estar e não estão concentrados, não vão conseguir estar a adquirir as competências ou pelo menos de como deviam ou nem sequer as adquirem. Porque estão tão agitados, estão a brincar, estão no fundo alienados muitas vezes do que está aqui a passar, eu tenho que os chamar muitas vezes "à terra para descerem" para poderem aprender e o sucesso começa aí, portanto muitos deles não têm acompanhamento em casa.

A professora, em sua reflexão sobre o apoio da educação informal que pode vir de casa ainda reforça: "Eu acho que o sucesso dos alunos (pronto "sucesso" essa palavra pra mim é…) é também efetivamente o acompanhamento que eles tem em casa";

> esses que se preocupam, normalmente são aqueles que os alunos não precisam, porque lá está: tudo começa em casa, a educação começa em casa, também lhes transmito muitas formas de educação, eu lhes digo alias isso muitas vezes, vocês podem ter muitas dificuldades, em termos de escrever, ler e contar, mas o mais importante é saberem estar.

O investimento dos pais, que possibilitaria uma base e um apoio da educação informal se faria a partir de um acompanhamento maior que pudesse garantir a perfeita articulação entre a escola e seu projeto educativo e o desenvolvimento do aluno na sua unicidade. Contudo, o pensamento e as atitudes da professora revelam que ela, a partir de uma prática reflexiva, não aguarda passivamente as ajudas exteriores à escola e aos profissionais diretamente ligados à educação. Ao longo do seu percurso, observamos que a professora pretende promover atividades extraclasse que possam fugir do currículo estruturado da escola



e abram espaço para diferentes oportunidades de construção do conhecimento, com vista a potencializar a educação das crianças.

"Começo a refletir muitas vezes o que é que mais vamos fazer, quando já utilizamos a multimédia para os motivar, quando muitas vezes fazemos uma hora de conto diferente, colocamos a dramatizar coisa que eles mais gostam": a voz da professora evidencia que há a tentativa de renovar os conteúdos e os métodos pedagógicos dentro do sistema formal de educação.

A procura de mesclar estes sistemas de educação e integrar a educação formal à informal em contextos não-formais de educação é intensa por parte da professora, que compreende ser esta articulação produtiva para os alunos, multiplicando as suas dimensões de aprendizagem. Todavia, os enfrentamentos colocados no caminho de uma metodologia que busque esta interseção muitas vezes tornam-se obstáculos para que ela seja realmente de facto efetuada:

> Tirá-los da escola hoje em dia é muito difícil, mas eu vou tentado fazer, nós tentamos pedir uma boleia que seja gratuita, porque o transporte é assim não há… para tirar esses miúdos da escola é muito difícil hoje em dia devido a situação económica, porque a Câmara não ajuda, a escola não tem dinheiro e os pais também não tem possibilidade, os pais não têm! (discurso da professora)

Alguns projetos de educação não-formal passam a ser vistos como oportunidade para diversificar esta oferta da escola. Em parceria com empresas, envolvendo-se em projetos e criando suas articulações, a professora reflete que isto contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos:

> Nós ainda no outro dia na nossa área de projeto fomos visitar o ecocentro aqui perto, eles gostam, outra estratégia que eu faço e que eles gostam muito normalmente são os projetos (...) e isso eles gostam muito e acho que isso é uma forma que eles aprendem mais facilmente e aí que eles tem mais dificuldade também podem participar e vê-se mais motivados. (discurso da professora)

Além da questão do não-formal e do informal serem muito importantes no desenvolvimento que é assumido como prioridade pela educação formal vinculada na escola, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, talvez, salienta-se aqui que a educação informal e não-formal pode contribuir para o desenvolvimento da própria profissão da professora. Os conteúdos da formação de base e da formação contínua ajudam a desenhar a identidade profissional e a dar contornos à prática de cada docente, mas não estão protagonizando sozinhos essa profissão. A própria prática reflexiva possibilita dimensionar o trabalho docente e a partilha entre pares de experiências, por exemplo, feita em uma conversa num intervalo entre aulas ou em um cenário completamente distinto da sala de aula ou da escola, com caráter informal, pode permitir o enriquecimento profissional e a construção de conhecimentos que levarão à prática mudanças significativas e estarão contribuindo para a uma identidade que se constrói em distintos âmbitos.



Considerações finais

Este estudo permitiu, entre outros aspetos, ressaltar o discurso da professora como uma abordagem teórico-metodológica quando se pretende investigar a relação que a própria estabeleceu com a sua prática profissional face às dificuldades de aprendizagens dos seus alunos. Neste âmbito, a literatura mostra que as diversas lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem poderão estar relacionadas com diversas áreas, mas o trabalho do professor e a sua reflexão da sua prática (antes, durante e depois) faz diferença. São eles que muitas vezes se apropriam das condições pedagógicas e sociais disponíveis, criando assim possibilidades de conseguirem inverter o quadro do insucesso, mesmo que os outros fatores a volta não estejam a favor.

Percebemos também, neste caso específico, que muitas vezes o valor do trabalho é referencial básico para uma construção identitária profissional, no discurso da professora. Pois muitas vezes se sente incapaz de conseguir levar os alunos a atingirem os objetivos por falta do apoio tanto dos pais, como também do lado institucional. A motivação não deve ser olhada apenas para o lado do aluno, mas também o professor, ao ser desmoralizado ou desmotivado face ao seu desempenho profissional, não se disponibiliza em avançar ou criar novos métodos de ensino porque tem sempre em mente que não será reconhecido o esforço disponibilizado. A ausência de uma valorização reclamada, se não for acompanhada por uma reflexão crítica faz com que o professor, então, possa restringir-se apenas ao básico e ao exigido na educação formal, ou meramente no que é de caráter obrigatório que tem que ser feito, não olhando a planificação e sua ação pedagógica pela importância do estímulo ou da diferença que poderá fazer quando o informal ou o não formal fazem parte das estratégias de ensino.

Referências bibliográficas

Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português. Abordagens, conceções e políticas. *Análise Social, XXV*, 715-733.

Carvalho, Arsélio Pato (s/d). *Educação não formal e informal no IEC*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=364%3Aeducaca o-nao-formal-e-informal-no-iec&catid=42%3Anoticias-e-cne&lang=en

Correia, José A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada.* Porto: Legis Editora.

Dubet, François (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa, 34*, 539-555.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (E)feitos de um processo de investigação-ação. *Educação, Sociedade & Culturas, 22*, 109-132.

Lopes, José & Silva, Helena S. (2010). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos.* Lisboa: Lidel edições técnicas, Lda.



Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artemed.

Formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, no Brasil.

Ivo José Both
Centro universitário Internacional Uninter-Curitiba-Paraná (Brasil)
ivoboth1@gmail.com

Este trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida junto a professores do ensino fundamental que atuam em ilhas e em regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, com objetivo de desvendar experiências docentes adquiridas de formação não- formal e informal em seus meios de atuação. Entende-se por não-formais experiências educativas adquiridas em serviço, a partir do desenvolvimento de ações com motivação criativa. Por informais, entende-se experiências educativas emanadas de ações não intencionalmente organizadas, mas a partir de vivências espontâneas casuais e empíricas. Foram 25 os professores observados e entrevistados que forneceram informações que caracterizam formação não-formal e informal da qual esses profissionais se valem na implementação de sua docência no ensino fundamental. São estes alguns dos autores que se posicionam com relação à educação não-formal e informal: Afonso; Gadotti; Gohn; Trilla. A par das orientações educativas que os professores vem recebendo de órgãos formais ao longo de suas carreiras, pode-se citar igualmente alguns dos resultados da pesquisa, que caracterizam complementação educativa não-formal e informal assimilada pelos docentes no decurso de suas atividades e na convivência em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas. Pode-se citar nessa direção: perene influência sofrida de valores culturais, usos e costumes de populações indígenas e de moradores ribeirinhos; contato direto com a realidade social das populações sugere respeito às suas tradições; a convivência com as populações pressupõe respeito e incentivo à criatividade com relação a valores culturais, usos e costumes; a realidade social das populações ribeirinhas é permanente incentivo à contradição da educação formal externa que aí insiste se impor.

Palavras-chave: formação não-formal; formação informal; ensino fundamental.

Apresentação

O presente texto procura desvendar influências não-formais e informais sofridas por professores do ensino fundamental em sua formação e atuação em ilhas e em regiões ribeirinhas do Rio Amazonas.

Tais influências compõem-se de valores culturais que, não-formal e informalmente, vão sendo assimilados pelos professores, a par dos valores e orientações que formalmente lhes são apresentados por autoridades educacionais, sejam elas de ordem administrativa pública ou privada.

Formação não-formal e informal de professores manifesta-se e firma-se pela avaliação

Presta-se a avaliação, além do seu objetivo de beneficiar a aprendizagem, igualmente para identificar e colaborar na seleção de componentes culturais não-formais e informais

assimilados por professores do ensino fundamental que atuam em ilhas e em regiões ribeirinhas do Rio Amazonas.

Este item compreende as principais variáveis que permitem estabelecer pontos de assimilação de influências culturais oriundas de culturas indígenas e de populações ribeirinhas na formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental.

A avaliação da aprendizagem vem sofrendo conotações e interpretações as mais diversas ao longo dos tempos. Agora, por exemplo, vem sendo visualizada a avaliação sob a ótica da competência. Não é que a questão da competência esteja constituindo novidade, no entanto, a sua percepção e valorização ao nível da avaliação é que preconiza o novo.

Procura-se, todavia, alargar os horizontes da avaliação, não permanecendo somente ao nível da competência, mas juntando-lhe outros componentes como a percepção da realidade social em que professores, alunos e a população em geral convive.

Avaliação e aprendizagem no contexto da interação dos níveis escolares estão a requerer íntima relação filosófica, de objetivos e pedagógica, de vez que são responsáveis pela formação de profissionais em todas as áreas de conhecimento e pela sua educação continuada. Por isso mesmo, a avaliação entendida como conteúdo e a instituição como continente, relacionam-se numa interdependência qualitativa muito intensa, pois, certamente, um bom conteúdo está a exigir um bom continente, e vice-versa.

Uma excelente infraestrutura e condições técnico-científicas de trabalho oferecidas por uma instituição de ensino são caminho aberto para um ensino igualmente de qualidade necessária.

Dessa forma, capacidade de pensar e de intervir na realidade também pressupõem aptidões cognitivas e atitudinais amplas para a convivência em sociedade. Em consequência, a busca e a construção de sentido para o mundo se tornam o foco principal de um processo educativo.

A aprendizagem torna-se um desafio, de vez que o aluno não pode ser visto como um depósito de conteúdos. Por isso, não bastam ao professor a competência técnica, o domínio dos conteúdos, mas também se faz necessária a sua competência pedagógica. Assim, facilitar a aprendizagem certamente:

- não é repetir somente os conteúdos do programa de uma disciplina, mas a partir deles;
- significa provocar o aluno a ajudar o professor a dar atualidade e aplicabilidade aos conteúdos;
- é provocar mais dúvidas do que soluções.

E a aprendizagem somente ocorre quando há vontade política e acadêmica em dispô-la. Essa vontade de aprender amadurece em decorrência de um aprendizado a partir da implementação de aprendizagem com investigação, como compromisso entre educador e educando. E aprendizagem com investigação por certo:

- é descobrir com o aluno o significado e a aplicação dos conteúdos;
- significa saber perguntar com o aluno;
- é saber indagar com o aluno;
- é ser curioso com o aluno;
- é ser criativo com o aluno;
- é procurar alternativas de solução com o aluno.

Quando da necessária correlação a ser feita entre qualidade de aprendizagem, avaliação e condições da instituição escolar, vislumbra-se de imediato o bom profissional a atuar com competência, capacidade e habilidade em função de uma boa convivência em um ambiente social, escolar ou empresarial.



No século XXI somente prosperará a instituição, seja qual for a sua natureza:

- que tiver em seus quadros profissionais com positividade, profissionais não negativistas;
- que tiver em seus quadros profissionais flexíveis, que saibam mudar rapidamente de situação;
- cujos profissionais saibam pensar globalmente e agir localmente;
- que estiver melhor organizada, a empresa de estrutura "enxuta", a empresa do tamanho certo;
- que tiver espírito de criatividade e de inovação, aquela cujos profissionais se comprometem com a educação continuada;
- que tiver um bom banco de informações;
- que tiver foco, que souber o que produzir e para que mercado produzir.

Ao se falar em avaliação e aprendizagem, por certo se estará igualmente falando em educação e trabalho. E, ao se tratar de educação e de trabalho, trata-se, consequentemente, de competência, de capacidade, de habilidade, em que competência pressupõe domínio amplo e profundo de conhecimentos, capacidade requer saber aplicar e correlacionar os conhecimentos, ao passo que habilidade sugere criatividade próspera no domínio e na aplicação prática dos diferentes conhecimentos.

Tem sido comum ao professor avaliar o desempenho e os avanços do aluno a partir de conteúdos e conhecimentos, precisamente. No entanto, agora ele se apercebe de ainda outros componentes importantes a serem considerados na docência -respeitadas as características de cada nível escolar-, podendo valer-se dos fatores competência, capacidade e habilidade no processo avaliação-ensino, o que lhe permite ainda maior visibilidade do potencial e do nível de progressão do aluno.

Avaliar requer do professor aperceber-se, além do domínio de conteúdos e conhecimentos, da capacidade de alternativas de solução que o aluno sabe identificar ante às dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem lhe impõem. A habilidade do aluno neste contexto de avaliação-ensino se caracteriza pela identificação de soluções rápidas, eficientes e eficazes no processo educacional.

A questão da educação que se apresenta é posta sob dois aspectos: um, envolvendo a programação das disciplinas ofertadas, e outro, o enriquecimento pessoal propiciado pelas disciplinas e pelas demais atividades programadas e a consequente mudança comportamental a partir daí manifestada pelos estudantes.

Normalmente a bibliografia mundial trata mais da questão da educação a partir do que ela não é e muito pouco de sua concepção. Os posicionamentos genéricos em torno da concepção de educação são plenamente compreensíveis, visto ela apresentar facetas diversas segundo as diferentes realidades em que ela é requisitada a intervir.

E as exigências educacionais da sociedade como um todo são inúmeras e diversificadas, segundo as diferentes realidades em que são requeridas. No entanto, de forma universal, os níveis escolares, dentro de suas características, procuram aguardar da formação de seus estudantes aspectos como:

- consciência e compromisso com os problemas sociais de seu tempo e meio;
- capacitados para enfrentar o mundo do trabalho;
- preparados para o ingresso em níveis subsequentes do ensino;
- informados para o exercício participativo e responsável da cidadania;



- competentes, capazes e hábeis na implementação de ensino com investigação nos níveis escolares que lhes competem.

O papel do educador ante o educando é o de lhe mostrar e o de ajudá-lo a interpretar a realidade social que se apresenta e levá-lo a compreender, a reagir e a identificar alternativas de solução. Outro papel do educador é o de fazer o educando enxergar e compreender mais e melhor aquilo que pretende e deve ser visualizado segundo a proposta contida nos objetivos das diversas disciplinas, na sua individualidade e do programa como um todo.

O educador igualmente fomenta a promoção de novos conhecimentos com o educando, principalmente através de atividades de investigação, de estudos, de eventos, de leituras, de debates.

Neste contexto, possivelmente seja viável conceber educação sob o panorama de cada nível escolar. Assim sendo, a educação pode ser concebida como conjunto de aprendizagens colocadas à disposição dos educandos que, a partir de sua autonomia de decisão, sejam capazes de redimensionar o seu modo de pensar e de agir, bem como de interpretar a realidade social, apontando-lhe alternativas de solução.

A avaliação-aprendizagem interage neste contexto educacional, na dimensão de avaliar ensinando e de ensinar avaliando. E assim entendida a avaliação-ensino, possivelmente se torne mais fácil a percepção do encaminhamento das tendências teórico-práticas da educação que estão ocorrendo, hoje, já em presença do século 21.

As crescentes exigências de toda ordem a serem satisfeitas pelo desenvolvimento, provocam sempre maior surgimento de conhecimentos postos rapidamente à vista das populações pelos meios de comunicação, por deferência da mundialização ou da globalização.

Entende-se que, ao longo do século XXI, novos conhecimentos triplicarão a cada dois anos. E dentro deste contexto encontra-se o educador, a quem cabe, em especial, saber discernir e agir como profissional da educação em meio a um volume tão intenso de saberes colocados à sua disposição.

Sabe-se que "o despreparo pedagógico de muitos professores, a emergência das novas tecnologias e a necessidade de mais competência no gerenciamento da educação são elementos que se somam para tornar cada vez mais urgentes medidas capazes de romper as barreiras que hoje amarram o ensino brasileiro e comprometem o próprio futuro da nação." (Souza, 2000) Tal situação clama por reações rápidas por parte dos educadores, apreendendo um nível de conhecimento requerido de forma ao menos mínimo socialmente. E como diz o cientista social Lester Thurow (Editorial, 2000), é o conhecimento "a única fonte de vantagem competitiva sustentável a longo prazo".

A educação superior ainda não consegue ofertar cursos com qualidade minimamente uniforme. Em praticamente todos os cursos há discrepâncias quanto à formação que oportunizam. Para fins de exemplificação, apenas, há profissões de elevada relevância social, guindadas por cursos no âmbito da educação superior. Em outras palavras, um mesmo curso consegue formar profissionais com excelente domínio em alguns aspectos, mas que em outros deixam a desejar, o que, muitas vezes, compromete a atuação do novo profissional. Tal fato muito se deve à deficiência no domínio de conhecimentos no âmbito interdisciplinar.

Praticamente todos os cursos em nível superior demonstram pontos fortes de competência, capacidade e habilidade, mas paralelamente também mostras fragilidades por vezes comprometedoras ao bem-estar e até à sobrevivência humana. Cite-se, por exemplo, a área de construção civil, detentora de obras de imensa qualidade, espelhando conforto e benefício social, mas que, por vezes, oferece serviços que vão da precariedade à desgraça social:



- são obras de boa qualidade e edifícios que sucumbem e matam;
- são estradas de primeira linha e estradas perigosas, com declives/aclives, oferecendo lençóis de água mortíferos;
- são estradas excelentes e estradas mal sinalizadas;
- são estradas que oferecem conforto e segurança, e estradas sem acostamentos que permitam refúgio seguro;
- há pontes que levam ao bom caminho, mas também existem pontes construídas em curvas fechadas, com degrau em cada uma de suas cabeceiras.

A medicina é outra área que beneficia imensamente a humanidade, mas que também demonstra precariedades de toda a ordem, em alguns setores:

- há acesso qualificado para uma minoria de pessoas, mas há grandes dificuldades no atendimento a uma grande maioria da população guindada com menos recursos;
- muitas das doenças são de domínio da comunidade médica, mas um grande contingente delas está sendo acolhido pelo século XXI ainda sem solução para a medicina.

O trabalho do educador não desaparece, ainda que por vezes não se revele na devida dimensão. O trabalho do educador é como o de pedreiro que constrói uma casa, mas quando aparece o decorador, a sua obra fica esquecida. Após a casa decorada, poucas ainda se lembram do pedreiro, mas do decorador, sim.

A competência, a capacidade e a habilidade do educador investem na formação continuada do ser humano, cuja demonstração de progresso é lenta, não salta rapidamente aos olhos. Ao passo que o trabalho do decorador em pouco tempo torna-se vistoso e admirado.

O educador atua junto a seres humanos, cuja mudança comportamental é lenta. Assim sendo, o homem é o único animal que precisa ser ensinado. O patinho, quando nasce, sai nadando. O homem, quando nasce, precisa ser ensinado a andar.

Para o homem é preciso perguntar o que pretende ser no futuro. Para o patinho não é necessário fazer tal pergunta, pois, para ele, o futuro já está presente.

Com certeza, toda a iniciativa avaliativa com bons princípios deve ser aplaudida, pois avaliar é preciso sempre, ainda mais quando a partir daí se torna possível desencadear a identificação da realidade qualitativa da Instituição com vistas ao seu redimensionamento com medidas consequentes.

Toda a vez que a Universidade, por exemplo, é chamada à responsabilidade procura ela reagir e, normalmente, com determinação de qualidade. E qualidade é a palavra-chave necessariamente presente em toda a ação a implementar, ainda que não seja nada fácil dar-lhe uma definição de forma acabada.

Qualidade é a razão de ser da Universidade, apesar da subjetividade que o termo possa conter, principalmente em sua definição. Qualidade não ocorre quando se é razoável, apenas. A qualidade tem grandes possibilidades de ocorrer quando é bem feito tudo o que deve ser realizado, especialmente havendo envolvimento universal dos recursos qualificados disponíveis.

Qualidade é questão de sobrevivência da Universidade. Qualidade não pode ser gratuita, mas certamente custa muito menos do que a não-qualidade. A não-qualidade redunda em perda de tempo, de dinheiro, de esperança e de paciência. A qualidade necessariamente se encontra também no processo e não somente no produto. Qualidade ocorre com grande probabilidade quando existe adequação da ação ao uso. Enfim, a conquista da qualidade é uma questão de caminhada progressiva, permanente e de participação plena, com horizontes consequentes.



A Universidade constrói-se no dia-a-dia, em ritmo próprio. E ela sabe de suas limitações e do que lhe cabe fazer. Sabe que a sua lógica é a da verdade e não a do mercado de trabalho. Sabe que o caminho para a sua afirmação é o do exercício solidário do ensino e da pesquisa.

No entanto, a Universidade também sabe do que lhe cabe fazer. Sabe ela que não pode ficar submissa à sociedade, adaptando seus currículos às constantes tendências e flutuações da demanda de profissionais no mercado de trabalho. Sabe ela que os currículos devem ser bons, e que seu sucesso depende principalmente de quem os desenvolve, por isso não constitui disparate afirmar que o melhor do currículo advém do professor.

O currículo é um guia para o desenvolvimento do ensino, não sendo somente o que consta do papel, mas passa ele fortemente pelo coletivo dos professores e alunos, como também pela lógica da sociedade e do mercado de trabalho. Sabe ela que o desenvolvimento dos currículos -principalmente o dos cursos de licenciatura- exige qualificação, criatividade e sincera mudança da prática pedagógica por parte dos professores.

As Universidades não estão a lutar por privilégios reservados, mas por um maior reconhecimento no cumprimento de suas funções internamente e no meio social. Por outro lado, menos mal estar-se firmando mais e mais nas IES um agente que basicamente só depende delas: a criatividade.

Desenvolver aprendizagem é preciso; avaliá-lo torna-se imprescindível; saber avaliá-lo, melhor ainda. A sua mútua colaboração representa um passo a frente quando se entende que se ensina avaliando e se avalia ensinando com competência, capacidade, habilidade e convivência.

A concepção de aprendizagem e avaliação certamente está a permitir não uma avaliação diferenciada, mas uma avaliação diferente no seu sentido e em sua prática. Não permitir o agora ensinar e o depois avaliar assegura ao processo educativo uma performance de dinamicidade e de atualidade no contexto do desenvolvimento e da realidade social.

Argumentação literária e resultados

A literatura que trata de educação não-formal e informal mais se caracteriza pela contundência e afinidade conceitual do que pela amplitude numérica.

Sabe-se que a influência de valores oriundos de vivências e experiências culturais que ocorrem repetidamente nos meios de convivência das relações humanas, contribui fortemente na concepção de novos conceitos e na afirmação dos já existentes como contribuição para o enriquecimento de educação não-formal ou informal.

Aqui no caso, os professores do ensino fundamental residentes em ilhas ou em regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, segundo depoimentos dos mesmos, sofrem profundas influências de usos e costumes culturais das populações de sua relação diária.

Tal fato faz com que os professores firmem a sua identidade regional, o que favorece em boa parte desempenho ajustado às circunstâncias culturais próprias dos seus alunos.

Percebe-se que as orientações educacionais formais oriundas de entidades educativas municipais, estaduais e federais, aliadas às influências socioculturais do meio social em que os professores atuam, fazem com que tais profissionais tenham à disposição um grande contingente de conhecimentos para orientação educativa dos seus alunos.

Se por um lado as possibilidades orientadoras por parte dos profissionais da educação sejam grandes e diversificadas, por outro lado as suas responsabilidades educativas



lhes aumentam na mesma proporção, por conta da identificação dos valores que mais e melhor favoreçam aos alunos.

Em posicionamento com relação a esse contexto de possibilidades educativas, Trilla (1996) expressa que,

> a distinção entre educação formal, não-formal e educação informal pode ser dividida em dois grupos. (...) tal divisão se dá primordialmente pelo fato de haver um caráter metódico e sistemático, além de uma intencionalidade tanto na educação formal quanto na não-formal, ao passo que a educação informal não é planejadamente intencional (p. 86).

Para Afonso (1992)

> por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas porém das escolares) e possa levar uma certificação (...), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (p. 86)

Ao falar sobre a importância que as diferentes modalidades de educação não-formal obteve em anos recentes, Gohn (1997) diz:

> a maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de conhecimentos novos. O agir comunicativo dos indivíduos voltado ao entendimento dos fatos e fenômenos sociais do cotidiano, baseia-se em convicções prático-morais, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de um certo tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas face aos problemas que o dia-a-dia (sic) coloca nas ações dos homens e mulheres. (p. 4)

La Belle citado por Gadotti (1982) apresenta a educação não-formal como "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (p. 2).

O principal teor dos resultados das entrevistas com professores do ensino fundamental que atuam em escolas cujos alunos são oriundos de ilhas e de regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, demonstra grande afinidade com os conceitos de educação não-formal e informal apontados neste texto.

Assim sendo, a par das orientações educativas formais que os professores recebem de órgãos educacionais oficiais (municipal, estadual e federal) ao longo de suas carreiras, complementações culturais de usos e costumes igualmente são assimiladas, fazendo parte do dia a dia da docência.

Dentre as principais influências de ordem cultural e educativa não-formal e informal assimiladas e incorporadas pelos professores ao longo dos tempos citam-se:

a) valores culturais, usos e costumes de populações indígenas e de moradores ribeirinhos;



b) contato direto com a realidade social dessas populações sugere respeito às suas tradições;
c) a convivência com essas populações pressupõe respeito e incentivo à criatividade com relação a valores culturais, usos e costumes;
d) a realidade social dessas populações representa permanente incentivo à contradição da educação formal oficial externa que aí insiste em prevalecer, sem se propor a ser permanente aliada educativa.

Este trabalho, conforme depoimento de professores participantes da investigação, poderá servir de ponto de inspiração e apoio a outros estudos educativos que se queira formular sobre a temática: "formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, no Brasil".

Considerações finais

O texto não se esmera em legar preferência unilateral às influências culturais sofridas pelos professores de tribos indígenas e de povoações ribeirinhas, mas, entende que tais experiências devem ser contempladas nos planos de ensino e nas grades curriculares em desenvolvimento pelos docentes.

Percebe-se que as orientações educativas recebidas pelos mestres por parte de órgãos oficiais, somadas às experiências sociais assimiladas de populações ribeirinhas e indígenas, pode contribuir em muito para a oferta de educação de boa qualidade, ao menos, segundo depoimentos dos próprios professores.

É evidente que, educação de boa qualidade, aqui no caso, é aquela que representa ao menos algum acréscimo em função de uma melhor qualidade de vida das populações ribeirinhas, genericamente, e das populações indígenas, especificamente.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In António Joaquim Esteves & Stephen R Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento. Biblioteca das ciências do homem* (p. 86). Porto: Edições Afrontamento.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. In Institut International des Droits de l'Enfant (IDE), *Séminaire International Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion, 18 au 22 octobre 2005. Disponível em http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf.

Gohn, Maria da Glória (1997, novembro). Educação não-formal no Brasil: Anos 90. *Cidadania/Textos, 10*, 4.

Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela: Âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

CULTURAS, TURISMO E LAZER

Cultura e diversidade de públicos: Panóias. Um estudo de caso.

Rute Teixeira
Universidade Portucalense Infante D. Henrique
ruteateixeira@gmail.com

Isabel Vaz de Freitas
Universidade Portucalense Infante D. Henrique
ifc@uportu.pt

Orlando Sousa
Direcção Regional de Cultura do Norte
osousa@culturanorte.pt

O estudo dos públicos da cultura tem constituído um dos aspetos centrais da abordagem cultural no nosso país, pressupondo uma reflexão sobre a heterogeneidade do público em geral – em termos da sua composição social, dos seus níveis de interesse, das suas competências e dos seus interesses – implicando pensar tudo isto num quadro de mudança das práticas e das representações a que assistimos nos dias de hoje.

O trabalho de investigação aqui enunciado, levado a cabo no âmbito da temática a "Cultura e a Diversidade de Públicos – Panóias um estudo de caso", só foi possível num espaço culturalmente enriquecido por um legado histórico de extremo valor, como o Santuário de Panóias, localizado em Vila Real que durante alguns anos recolheu informação sobre o perfil dos visitantes, as suas motivações e satisfação. Este estudo concretizou-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique em parceria com a Direção Regional de Cultura do Norte.

Este trabalho teve como principais objetivos caraterizar o Público que visitou o Monumento entre 1996 e 1999 e entre 2006 e 2011 e ouvir as suas opiniões e propostas de melhoria. Para concretização destes objetivos foram construídos três instrumentos de investigação. Inquérito por questionário em uso no Centro de Interpretação e aplicado a todos o visitantes no fim da visita ao Monumento; Inquérito por entrevista; Grelha de observação, utilizada para observar no "terreno" aspetos relevantes. A investigação desenvolveu-se entre a análise quantitativa e qualitativa e o cruzamento de dados mostrou-se fundamental em todo este processo.

Tendo em conta o objetivo da Investigação, concluímos que o público que maioritariamente visitou o Santuário de Panóias, no período analisado, foi o que Lopes (2004: 45) designou nos seus trabalhos como público habitual. Assim, analogamente ao que Lopes (2004: 46) referencia nos seus estudos, o Público do Santuário de Panóias caraterizou-se por possuir habilitações académicas elevadas, profissões qualificadas e ser detentor de um forte Capital Cultural já intrínseco e enraizado.

Ficou patente que quanto mais elevado for o nível de formação académica e estatuto socioprofissional, mais regulares são os consumos culturais.

Palavras-chave: cultura, públicos, sociedade.

A literatura dos últimos anos permite-nos entender claramente que os autores contemporâneos se têm debruçado consideravelmente sobre os conceitos de cultura e de valorização cultural, devido ao valor intemporal que estes mantêm na sociedade atual, produto de um mundo em constante mutação.

Esta bibliografia permite-nos constatar que atualmente existe uma maior consciência do valor histórico e da riqueza etnográfica do Património coletivo, espelho de uma identidade cultural.

Dada a relevância que estas temáticas possuem na nossa sociedade, torna-se fundamental consciencializar os indivíduos para a importância da conservação e valorização do património cultural.

Ao nível da temática da cultura encontramos autores como Ruíz (2006, p. 190) e Jorge (2000, p. 6) que entendem a valorização da cultura e do património cultural como um "elo de sustentação, de identificação, de herança e de riqueza histórica, bem como um suporte de diferenciação, atratividade e singularidade de uma região".

De acordo com estes teóricos, interessa preservar o património como forma de perpetuar a memória coletiva, como forma de dar a conhecer os valores culturais que transcendem a nossa sociedade, como relíquias que trazem consigo o legado histórico e a identidade de uma sociedade.

Ruiz (2006) considera que a grande finalidade da cultura é a "orientação crítica para o desenvolvimento da vida intelectual, sendo os seus valores: verdade, beleza, justiça, santidade, realizados como produtos culturais concretos". (p. 160)

Ainda debatendo este tema, Ruiz (2006) entende que "a cultura diz respeito a todas as criações positivas do homem, quer sejam de caráter material ou de índole espiritual, e a sua transmissão se processa simultaneamente das gerações mais velhas para as mais jovens, sendo muitas vezes geradora de conflitos e de resistência por parte dos indivíduos que constroem a nossa Sociedade" (p. 166). Neste sentido, conclui-se que a cultura diz respeito a toda a criação diária que o Homem concretiza e que foi fruto das suas aprendizagens enquanto ser social.

Ao analisarmos as atitudes e os comportamentos da sociedade atual, verificamos que os indivíduos exigem cada vez mais a proteção cultural do seu património, bem como a transmissão destes valores às gerações vindouras, como forma de perpetuar um legado histórico que confere uma identidade social e cultural a cada cidadão.

Neste âmbito, o património cultural tem cada vez um maior impacto na mobilização da população, sendo importante que a cultura, enquanto elemento transmissor de conhecimento e de valorização do indivíduo esteja á disposição de todos os públicos como fator de inclusão e de igualdade social.

De acordo com a UNESCO (2001) "as políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz". Só uma cultura inclusiva é que contribuirá para um efetivo desenvolvimento da sociedade e respetivos cidadãos. Seguindo esta perspetiva "o desenvolvimento social ocorre, em primeiro lugar, pela valorização dos cidadãos que constituem uma sociedade, pelo respeito às suas práticas culturais e pelo acesso ao conhecimento" (Brant,2002, p. 18). Assim sendo, cultura e sociedade estão inteiramente interligadas. No entanto, não podemos deixar de referir que as práticas culturais e as representações sociais estão sujeitas a uma variação própria dos fenómenos sociais.

É neste campo que a Sociologia da cultura terá de desvendar essa realidade, "reconstruindo o mundo social onde as produções culturais têm uma enorme relevância nas mutações da nossa Sociedade" (Fernandez, 1988, p. 31).



Se cultura diz respeito a tudo aquilo que envolve o homem enquanto ser social, ficando este sujeito, à transmissão de valores morais e éticos, e de um legado histórico que por um lado, condiciona o seu desenvolvimento enquanto pessoa, e por outro, define a sua identidade, não se pode dissolvê-la do conceito de "públicos da cultura", na medida em que as dinâmicas sociais vão sofrendo mutações em função das variações culturais que emergem na sociedade.

Torna-se, desta forma, fundamental entender a questão dos públicos da cultura, pois segundo Santos (2004) esta perceção permite "que as instituições culturais e as instâncias políticas possam encontrar respostas adequadas para a momentosa questão dos novos públicos". (p. 80)

Para vários teóricos da atualidade, o conceito de públicos da cultura, em termos genéricos, diz respeito a todos aqueles e aquelas suscetíveis de consumir atividades culturais. No entanto, cada autor aborda a temática de acordo com a sua perspetiva, verificando-se uma evolução em termos sociológicos deste conceito, ao longo dos tempos. Falemos primeiramente de Bourdieu (2005), que "identifica o público da cultura na capacidade intelectual que têm na descodificação dos bens artísticos" (p. 100). O autor limita os públicos culturais a uma classe social dominante que, independentemente do seu perfil socioeconómico (apesar de dar mais enfoque às classes mais abastadas da sociedade), domina um maior capital social e/ou educacional por comparação com outras camadas da sociedade.

Gomes (2004, p. 33) partilha da ideologia de Bourdieu (2005, p. 101), na medida em que concorda que "os lugares de classe correspondentes a recursos escolares elevados, bem como a elevada qualificação profissional se associam a uma maior probabilidade de consumo cultural regular e de frequência de eventos e equipamentos culturais" (Gomes, 2004, p. 33).

Partindo deste pressuposto, Santos (2003, p. 80) considera a existência de duas posições relativas aos públicos da cultura. A primeira apoia-se "de democratização do acesso aos patamares mais seletivos da criação e dos consumos culturais, que permanecem estreitamente correlacionados com o nível de instrução, e, por essa via, com a condição socioprofissional" (Santos,2003:82). A segunda posição apoia-se na "disseminação, do lado da oferta e da procura, das formas culturais mais próximas da cultura de entretenimento, audiovisual e mediática é, neste quadro, entendida como demonstrativa de uma reprodutibilidade pesada da "cultura de arte", cujo combate requererá o aperfeiçoamento dos processos de familiarização precoce e prolongada com os campos culturais mais seletivos" (Santos,2003, p. 82).

Outra ideia a ter em conta é a de Costa (2004), na medida em que considera que o conceito de públicos da cultura "pode ser caraterizado, de maneira simples, mas precisa, como designando um tipo específico de relação social" (p. 95). Que tipo de relação social é essa? Segundo o autor, "refere-se essencialmente às relações sociais das pessoas com as instituições", que por sua vez têm sofrido algumas alterações devido a mudanças societais em termos educativos, económicos e comunicacionais (Costa, 2004, p. 97). Ou seja, "assiste-se hoje a uma mudança profunda nos modos de relação das pessoas com as instituições" (Costa, 2004, p. 100).

Outro investigador da área entende que os públicos da cultura, "pressupõe uma relação entre um conjunto de recetores mais ou menos ativos e o campo da cultura objetivada e legitimada" (Lopes, 2004, p. 44). Na opinião deste "assiste-se a uma rutura face a um modelo estático e hierarquizado de classificação das Culturas, modelo este assente numa oposição entre indivíduos cultos ou cultivados e incultos. A grande massa de camadas populares era, assim, vista segundo um padrão de negatividade em oposição ao das camadas cultas, que eram vistas de um modo hierarquicamente superior" (Lopes, 2000, p. 35).



As tipologias criadas para definir públicos são variadas, como podemos comprovar após a análise de alguns estudos já efetuados por investigadores do Observatório das Atividades Culturais. Gomes (2004, p. 32) a partir da análise de estudos realizados anteriormente, como o Festival Internacional de Teatro de Almada e no Evento Porto 2001 – Capital da Cultura, distingui três categorias de públicos da cultura. Esta categorização foi efetuada com base na análise entre os capitais escolares dos públicos e as suas práticas culturais. Em primeiro lugar diferencia os públicos cultivados, que segundo o autor dizem respeito "a parcela do público em que é mais clara a articulação entre elevados recursos qualificacionais e a regularidade das práticas culturais" (Gomes, 2004, p. 33). São públicos que frequentam de uma forma mais intensiva a cultura em prol das suas elevadas qualificações académicas. Um segundo perfil diz respeito aos públicos retraídos, estes são compostos pela população com "recursos qualificacionais relativamente reduzidos e frágeis hábitos culturais" (Gomes, 2004, p. 33). Ou seja, são públicos cujos hábitos culturais são extremamente reduzidos, estando estes relacionados com a diminuta qualificação escolar. Por fim, o autor define um terceiro perfil, públicos disciplentes "caraterizados por elevadas qualificações, designadamente escolares, hábitos de saída convivial regulares, que se ligam a uma forte juvenilidade, e, ao mesmo tempo, pela rara frequência de eventos e equipamentos culturais" (Gomes, 2004, p. 34). O autor define este público, como um "potencial público relativamente ao consumo de bens culturais" (Gomes, 2004, p. 34).

Ainda sobre esta temática, abordaremos outro autor de grande relevo na caraterização dos públicos da cultura. Lopes (2004, p. 44) classificou os públicos da cultura em três categorias. Um primeiro perfil, designado como habituais, "são os que têm menor representatividade na população portuguesa" (Lopes,2004, p. 45). Dizem respeito, no geral, a indivíduos altamente escolarizados, qualificados e jovens, "prevalecendo disposições estéticas fortemente interiorizadas, fruto de um capital cultural consolidado" (Lopes, 2004, p. 45). Para Lopes (2004, p. 46) os públicos irregulares são essencialmente "jovens que frequentam de forma irregular os eventos culturais". O autor entende que "a escolaridade é uma condição necessária mas não suficiente para a prática cultural regular" (Lopes, 2004, p. 47). Estes jovens estão mais relacionados com as formas mediáticas de cultura, e estão sujeitos aos fenómenos de regressão, por duas vias: a familiar, através do retorno a situações de convivência com gerações muito menos escolarizadas; e a posicional, com tarefas rotineiras que desmobilizam potenciais competências de inovação e criatividade. Por fim, os públicos retraídos (denominação idêntica em ambos os autores) movem-se quase exclusivamente fora da esfera cultural. Estes caracterizam-se pelo seu baixo capital escolar, e reduzida frequência nos eventos culturais. Estes públicos "movem-se quase exclusivamente na esfera das práticas doméstico-recetivas e de sociabilidade local" (Lopes, 2004, p. 49). E acrescenta que estas "categorias são ideias-tipo, que podem eventualmente ser transversais, ou seja, um "público retraído face à cultura erudita, pode ser um público habitual de um outro tipo de cultura (popular, massificada, etc.) " (Lopes, 2004, p. 49).

O mesmo autor refere a necessidade de "alargar e fidelizar novos públicos", no sentido de alcançarmos "patamares mínimos de democratização cultural" (Lopes, 2004, p. 52). Um conceito importante e debatido – o da democratização social – que permite pensar sobre estratégias de chegada a novos públicos e de envolver toda uma sociedade no processo cultural e de valorização da cultura como fenómeno de valorização pessoal.

Se analisarmos o cerne desta questão, poderemos questionar "Quem são os Novos Públicos da Cultura?" Pelo que temos analisado na literatura, "novos" significa "mais dos mesmos". No fundo trata-se de um esforço em trazer mais pessoas aos eventos culturais. De facto, um grande desafio é colocado aos profissionais da cultura e à sociedade em geral.



Como refere Vlachou (2011) um dos desafios dos ambientes culturais será o envolvimento das pessoas como proposta individualmente enriquecedora. O público terá de entender que o envolvimento com a cultura permitirá o desenvolvimento pessoal e social e os profissionais da cultura terão de encontrar as melhores soluções para o fazer

O santuário de Panóias

A Investigação que foi levada a cabo no âmbito da temática a "Cultura e a Diversidade de Públicos – Panóias: um estudo de caso", só foi possível ser concretizada num espaço culturalmente enriquecido por um legado histórico de extremo valor, como o Santuário de Panóias, em Vila Real.

O Santuário de Panóias, durante muitos anos denominado por Fragas de Panóias, está classificado como Monumento Nacional desde 1910, é propriedade do Estado, e está afeto à Direcção Regional de Cultura do Norte. É conhecido desde o séc. XVIII (Argote, 1734). Foi objeto de estudos e investigação até aos nossos dias, por parte de investigadores nacionais e estrangeiros, sendo que com os trabalhos e a interpretação de Géza Alfoldy (1997) que foi possível de fato identificar este espaço como um espaço sagrado, um Santuário, da época romana, dedicado a Serápis, divindade oriental. Conservam-se hoje no lugar várias rochas talhadas, tendo três delas tido templos. Também se conservam numa delas quatro inscrições, uma em grego e três em latim, dedicadas a divindades. De notar também a referência a um culto anterior à romanização no lugar.

Metodologia

O grande intuito desta Investigação foi averiguar: "Qual o Público visitante do Santuário de Panóias, e qual a sua opinião sobre o Monumento?".

O Estudo de Caso foi a estratégia de investigação utilizada no desenvolvimento deste estudo. Para Yin (1993) "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos".(p. 32)

Para concretização deste estudo foram construídos instrumentos de investigação que se adaptassem aos objetivos da investigação. Esses instrumentos foram: Inquérito por questionário (aplicado a todos os visitantes do Santuário de Panóias);Inquéritos por entrevista (aplicado ao Responsável e respectivo Guia do Santuário de Panóias) e Grelha de observação direta ao Santuário de Panóias (utilizada para observar no "terreno" aspetos de grande relevo).

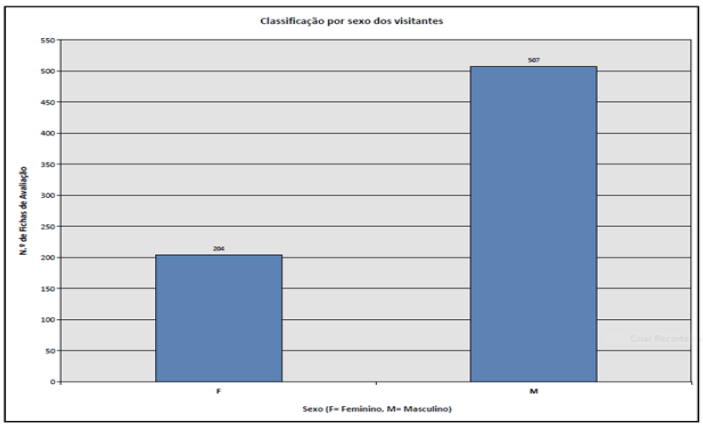
Para o tratamento dos dados, foram utilizados como métodos de análise de dados a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

Caraterização da amostra

A amostra para esta investigação foi recolhida entre 1996 e 1999 e entre 2006 e 2011 e contou com 711 inquiridos, aos quais foi aplicado o Inquérito por questionário, após o término da visita guiada ao Santuário.

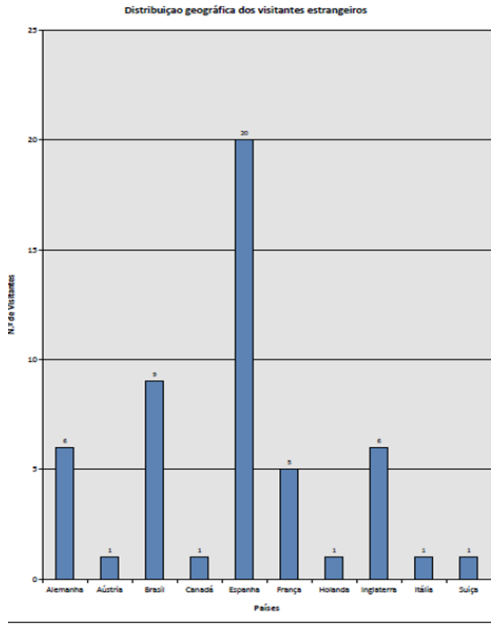


Gráfico nº 1: Classificação por género dos inquiridos



Num universo de 711 questionários analisados entre 1996 a 1999 e 2006 a 2011, confere-se que 204 dos visitantes pertencem ao sexo feminino e 507 ao sexo masculino. Desde já notamos uma grande discrepância que foi melhor entendida nas entrevistas realizadas. Ou seja, não havia preocupação do monumento em solicitar a participação de todos os visitantes, assim quando viajavam em grupo, geralmente quem preenchia o inquérito era o elemento masculino. Embora não se retirem dados concretos sobre o género dos visitantes, a análise deste gráfico e o entendimento da diferença entre o género dos visitantes, permitiu que no futuro a preocupação aumentasse quanto ao preenchimento dos questionários.

Gráfico nº2: Distribuição geográfica dos visitantes estrangeiros

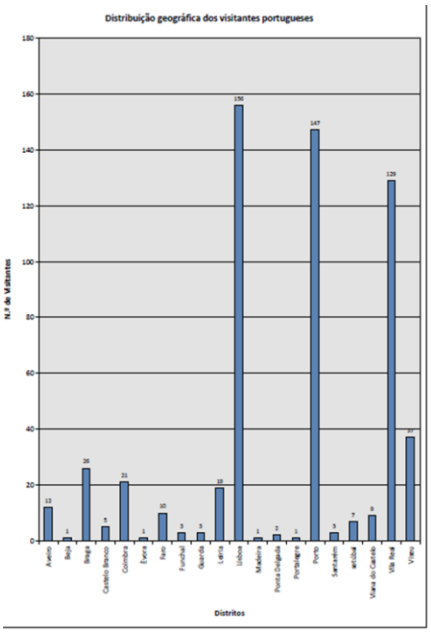


No que concerne à nacionalidade dos inquiridos, constata-se um predomínio de visitantes portugueses (83,2%), em contraponto com 16,8% de visitantes de nacionalidade estrangeira. Dos 119 inquiridos de nacionalidade estrangeira, apenas 45 divulgaram o seu país de origem, dos quais destacamos 20 espanhóis, 9 brasileiros, 6 alemães, 6 ingleses, 1



austríaco, 1 canadense, 1 italiano e 1 suíço. Note-se que a visita de estrangeiros é muito parca pelo que nos aponta para uma diminuta informação nas redes turísticas locais, regionais ou nacionais.

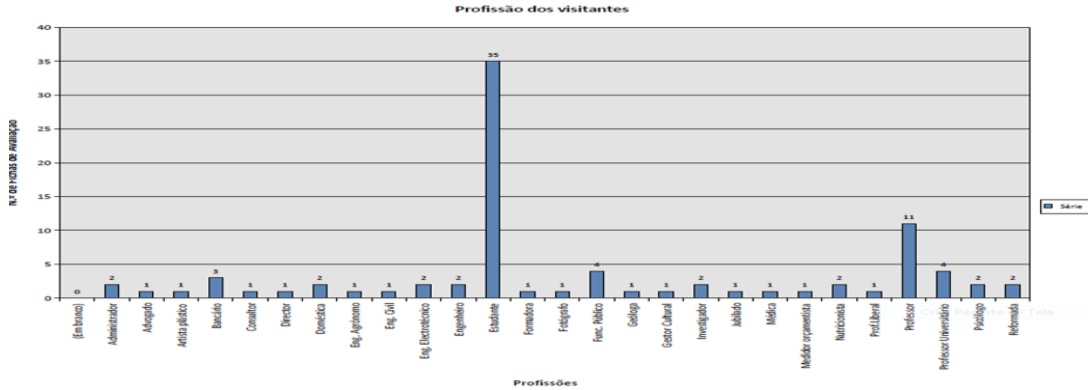
Gráfico nº3: Distribuição geográfica dos visitantes portugueses



Dos 592 visitantes portugueses constata-se que 156 provém do distrito de Lisboa, 147 do distrito do Porto, 129 do distrito de Vila Real, 37 do distrito de Viseu, 26 do distrito de Braga, 21 do distrito de Coimbra, 19 do distrito de Leiria, 12 do distrito de Aveiro, 10 do distrito de Faro, 9 do distrito de Viana do Castelo, 7 do distrito de Setúbal, 5 do distrito de Castelo Branco, 3 do distrito de Santarém, 3 do distrito da Guarda, 3 do distrito do Funchal, 2 do distrito de Ponta Delgada, 1 do distrito de Portalegre, 1 do distrito de Évora, 1 do arquipélago da Madeira.

Observa-se, assim, uma predominância de visitantes das grandes áreas urbanas, Porto e Lisboa, e do próprio distrito onde o monumento se localiza. O público das restantes áreas nacionais é muito restrito. Novamente a questão da informação e da sua distribuição pelo território nacional ou, por outro lado, a falta de interesse do público fora das grandes áreas urbanas.

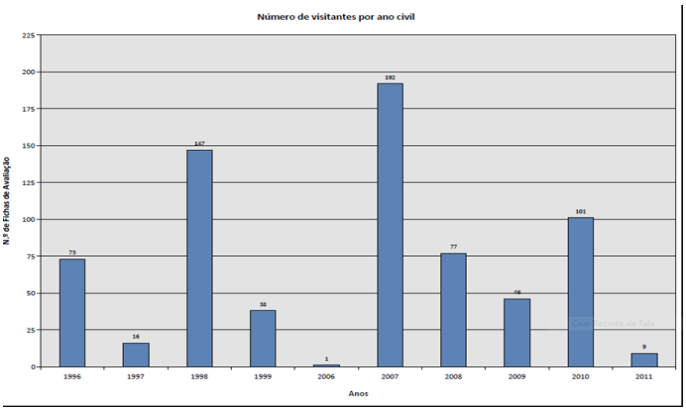
Gráfico nº4: Profissão dos inquiridos



Dos 711 visitantes que contemplaram o universo da amostra, 624 não mencionaram a sua profissão. Note-se que a enorme lacuna que acompanha esta situação e permite, mais uma vez, concentrar a atenção no preenchimento dos questionários e na sensibilização do público para os mesmos.

Dos restantes que responderam, pode-se constatar que existe uma vasta variedade em termos de estrutura profissional dos visitantes. De acordo com o Gráfico nº4, 35 dos inquiridos são estudantes, 11 são professores, 6 são engenheiros, 4 são professores universitários, 4 são funcionários públicos, 3 são bancários, 2 são psicólogos, 2 são reformados, 2 são nutricionistas, 2 são investigadores, 2 são domésticos, 2 administradores, 1 é profissional liberal, 1 é medidor orçamentista, 1 é médico, 1 é jubilado, 1 é geólogo, 1 é gestor cultural, 1 é fotógrafo, 1 é formador, 1 diretor, 1 consultor, 1 artista plástico e 1 advogado.

Gráfico nº5: Número de visitantes por ano civil



O período de análise contemplado ocorreu entre os anos de 1996 e 1999 e entre 2006 e 2011. Este interregno na aplicação dos questionários, deveu-se ao facto de terem ocorrido no monumento algumas mudanças em termos logísticos, que contribuíram para uma total ausência de respostas neste período, e para uma variação considerável da aplicação do mesmo, ao longo dos restantes anos.

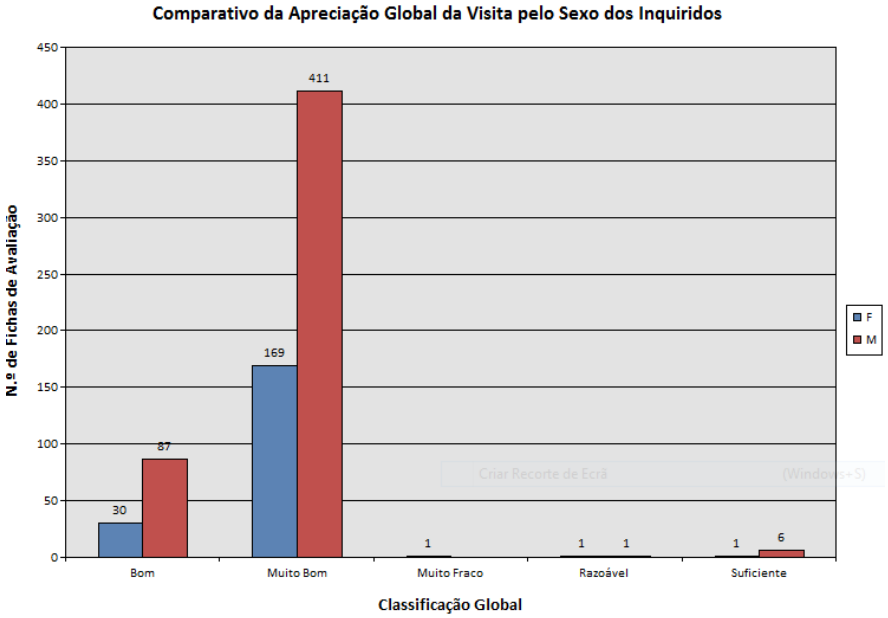
Constatou-se que no ano de 1996 visitaram o Santuário de Panóias 73 visitantes, em contrapondo com o ano de 1997, em que apenas 16 visitantes estiverem presentes no monumento.

Em 1998, o número de visitantes aumentou significativamente para 147; já em 1999 verificou-se uma quebra para 38 visitantes.

Em 2006, o Santuário de Panóias contou apenas com a presença de 1 visitante; este número disparou em 2007 para 192 visitantes. Voltou a sentir-se uma quebra nos anos de 2008 e 2009, onde o monumento contou apenas com 77 e 46 visitantes prospectivamente.

Em 2010 estes valores voltaram a subir para 101 visitantes e, em 2011 apenas de verificou a presença de 9 visitantes.

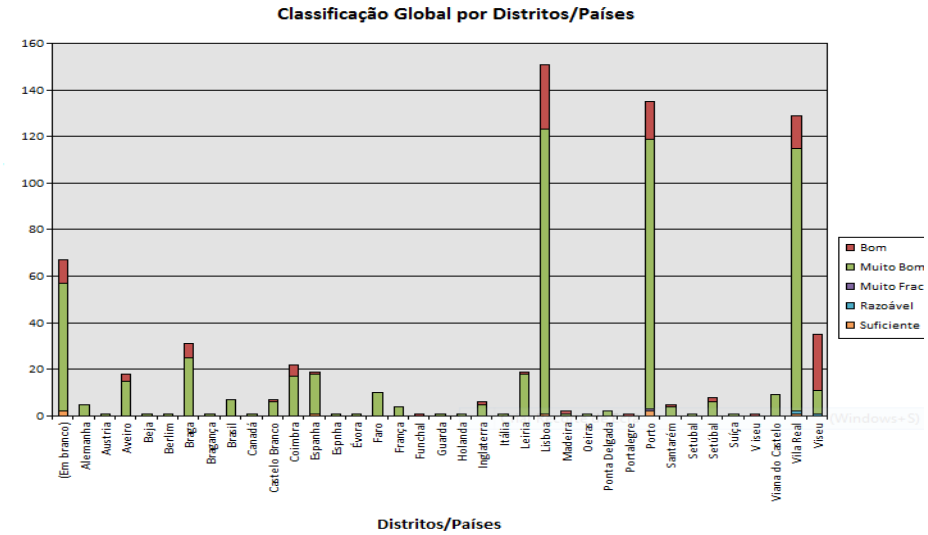
Gráfico nº6: Análise da apreciação global da visita



Concluímos que é coincidente a opinião dos 411 dos inquiridos do sexo masculino e 169 do sexo feminino, avaliaram o Santuário de Panóias como sendo muito bom.

Por outro lado, 87 dos inquiridos do sexo masculino e 30 do sexo feminino, consideraram o monumento como sendo bom. Por fim, 6 inquiridos do sexo masculino e 1 do sexo feminino julgaram o Santuário como sendo suficiente; 1 elemento do sexo masculino e outro do sexo feminino como razoável e apenas 1 inquirido do sexo masculino avaliou o Santuário de Panóias como sendo muito fraco. Proporcionalmente parece que homens e mulheres mantêm o mesmo nível de avaliação e de exigência perante a visitante, não transparecendo maior a exigência nuns que noutros, no entanto, a conclusão não é de forma alguma fiável dada a diferença de amostragem.

Gráfico nº7: Análise da apreciação global por área de residência dos inquiridos



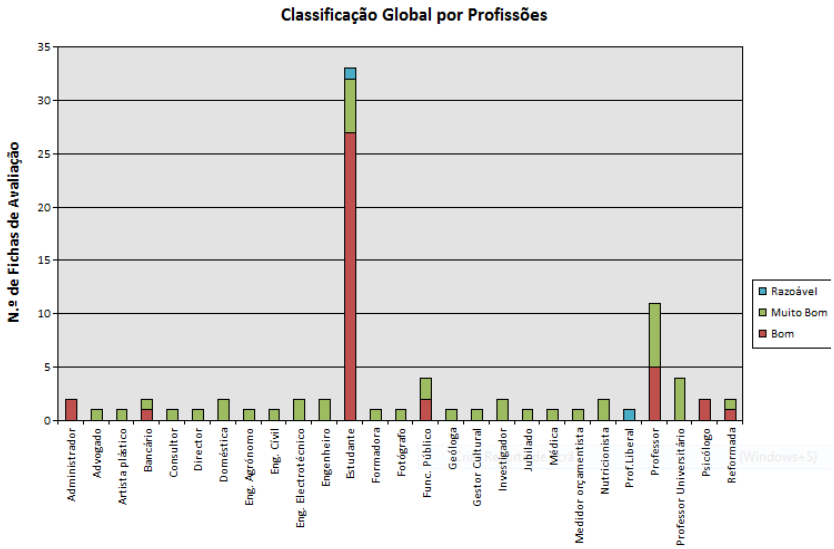
A partir da análise do gráfico, foi possível concluir que os 711 inquiridos que constituíram a amostra, avaliaram o monumento em termos de classificação global. Sendo assim, 60 visitantes consideraram-no como muito bom, 7 como bom e apenas 2 como suficiente.

Analisando os visitantes de origem portuguesa destacam-se primeiramente aqueles que avaliaram unanimemente o Santuário como sendo muito bom e bom. Estes provêm de Beja, Bragança, Évora, Oeiras, Ponta Delgada, Setúbal, Guarda, Viana do Castelo, Aveiro, Braga, Castelo Branco, Coimbra, Santarém, Vila Real, Viseu e Faro.

Destacam-se os públicos oriundos do Porto que classificaram-no na sua generalidade como muito bom (126 visitantes), 18 como bom, 2 suficiente e 1 como razoável e os inquiridos provenientes de Lisboa que avaliaram maioritariamente o Santuário de Panóias (125 visitantes), de muito bom, 30 destes inquiridos classificaram-no como bom e 1 como suficiente. Note-se que entre os públicos provenientes de Lisboa, Porto e Viseu, se encontram os elementos mais exigentes.

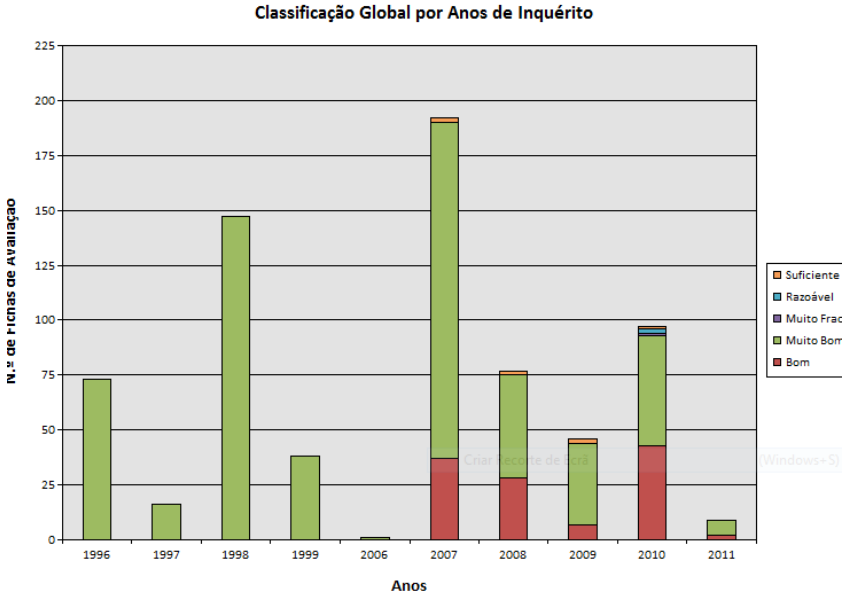
Relativamente aos visitantes estrangeiros destacamos 9 brasileiros, 6 alemães, 5 franceses, 1 austríaco, 1 canadense, 1 holandês, 1 italiano e 1 suíço, uma vez que avaliaram o Santuário de Panóias como sendo muito bom. Dos 20 inquiridos oriundos de Espanha, destacamos 18 que consideram o monumento muito bom, 1 como bom e outro como suficiente. Dos 6 visitantes ingleses, apenas 1 avaliou o Santuário como bom e os restantes como muito bom. O público estrangeiro demonstrou apreciar o monumento.

Gráfico nº8: Análise da apreciação global por profissões dos inquiridos



Destacamos que todos consideraram o monumento de muito bom ou bom. Apenas uma pessoa registou como razoável. Pretendemos destacar a opinião do público escolar e verificar se esta tendia em sentido inverso à generalidade das classificações. Verificou-se que se mantém inalterável a classificação de muito bom e bom, registando apenas uma opinião de razoável.

Gráfico nº9: Análise da Classificação Global por ano civil



Mediante a análise do gráfico, concluímos que nos anos de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2006 o Santuário de Panóias foi avaliado unanimemente por todos os visitantes como sendo muito bom, em termos de classificação global.

No ano de 2007, 153 visitantes avaliaram o monumento como muito bom; 37 como bom e apenas 2 visitantes como suficiente. O mesmo fenómeno ocorreu em 2008, 2009, 2010 e 2011.

Conclusão:

Tendo em conta o objetivo da investigação, concluímos que o público que maioritariamente visitou o Santuário de Panóias, no período analisado, foi o que Lopes (2004, p. 45) designou nos seus trabalhos como públicos habituais, aquele que tem menor representatividade na população portuguesa, um público escolarizado e qualificado. Assim, analogamente ao que Lopes (2004, p. 46) referencia nos seus estudos, o público do Santuário de Panóias caraterizou-se por possuir habilitações académicas elevadas, profissões qualificadas e ser detentor de um forte capital cultural já intrínseco e enraizado.

Esta conclusão vem, também, ao encontro do que Santos (2003, p. 77) salienta nos seus estudos: "os consumos culturais permanecem estreitamente correlacionados com o nível de instrução, e, por essa via, com a condição socioprofissional" (Santos, 2003, p. 77). O mesmo autor, nos seus estudos obteve uma conclusão muito pertinente para o presente estudo: "os perfis sociais dos públicos mantêm-se tendencialmente inalterados, mesmo quando, no geral, se pode verificar um aumento do volume dos mesmos" (Santos, 2003p. 7). A incrementação de uma maior proximidade entre os públicos menos habilitados e a "cultura da arte", requererá segundo Santos (1993) "um aperfeiçoamento dos processos de familiarização precoce e prolongada com os campos culturais mais selectivos". (p. 78)

Ainda como conclusão anota-se que o público que visitou este local cultural demonstrou um elevado nível de satisfação, o que demonstra que a visita cultural é do agrado de quem a visita.



Referências bibliográficas

Alfoldy, Géza (1997) Die mysterien von Panóias (Vila Real, Portugal). *Madrider Mitteilungen*, *38*, 176-246 .

Argote, Jeronymo Contador de (1734). *Memorias para a historia ecclesiastica do arcebispado de Braga, primaz das Hespanhas, dedicadas a Elrey D. Joaõo V. Nosso Senhor* (Tomo II). Lisboa Occidental: Officina de Joseph Antonio da Silva.

Bourdieu, Pierre (2005). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.

Brant, Leonardo (2002) Faces da cultura: Desenvolvimento social e investimento cultural privado. *Revista Ide Estudos Históricos*, *50*, 1-31.

Costa, António (2004). Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: Algumas questões teóricas e metodológicas param uma agenda de investigação. In AAVV, *Públicos da cultura* (pp. 93-121). Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

Fernandez, Alonso (1999). *Introducción a la nueva museologia*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Gomes, Rui (2004). A distinção banalizada? Perfis sociais dos públicos da cultura. In AAVV, *Os públicos da cultura* (pp. 31-41). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Jorge, Virgolino (2000). Património e identidade nacional. *Engenharia civil*, *9*, 1-8.

Lopes, João (2000). *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, João (2004). Experiência estética e formação de públicos. In AAVV, *Públicos da cultura* (pp. 43-54). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Ruiz, Ramon (2006). *Historia y evolucion del pensamiento cientifico*. Disponível em http://www.monografias.com/trabajos-pdf/historia-pensamiento-cientifico/historia pensamiento-cientifico.pdf.

Santos, Helena (2003). A propósito dos públicos culturais: Uma reflexão ilustrada para um caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *67*, 75-97.

Santos, Helena (2004). Labirintos: Alguns contextos actuais dos públicos da cultura, com ilustração empírica portuguesa. In R. Gomes (Coord.), *Públicos da cultura* (pp. 153-162). Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

UNESCO (2001). Declaração universal sobre a diversidade cultural, Adoptada pela 31ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO. Paris: UNESCO. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf.

Vlachou, Maria (2011, Fevereiro 14). Por falar em 'novos' públicos… [Web blog post]. Disponível em http://musingonculture-pt.blogspot.pt/2011/02/por-falar-em-novos-publicos.html

Yin, Robert (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Hegemonias e contra-hegemonia simbólicas na educação para a viagem: Uma análise da interpretação patrimonial à luz da não-formalidade e informalidade educativas

Jorge Freitas
jorgeclfreitas@gmail.com

Partindo do mote lançado no âmbito do colóquio, pretendemos por em causa, à luz das ideias de não-formalidade e informalidade educativas, as hierarquizações que habitualmente se estabelecem entre centros e periferias. Mobilizamos, para tal, uma instância educativa ela própria marginal, difusamente diluída na tessitura do quotidiano humano: a educação na (e para a) viagem, tematicamente inserida no colóquio no âmbito das culturas, turismo e lazer.
Fazendo ancorar os critérios definidores da educação na experiência problematizamos, com vista a transcendê-las, as oposições restritas entre modos educativos formais, não-formais e informais. A possibilidade dessa ultrapassagem teórica encontra-se, cremos, na análise da educação enquanto mobilização, criação, incremento e transformação de significado. Para além de permitir importantes ligações operativas com as ideias de educação e/ou aprendizagem significativas, a ideia de significado permite-nos, através de um interface com as teorias estruturalista e pós-estruturalista da linguagem, inserir a educação naquele que achamos ser o seu campo natural: a cultura.
Assim, e através da localização central do topo da viagem no âmbito da cultura, construímos uma abordagem da educação concetualmente arquitetada em redor de uma dialética da alteridade, em que as noções de não-formalidade e informalidade são debatidas à luz da noção agregadora de uma educação pedestre: a interação, em trajetórias de deslocação, entre os sujeitos em processos educativos e os símbolos tangíveis e intangíveis da cultura comummente definidos como património. Estes símbolos são, em diversas instâncias, educativamente (isto é, simbolicamente) apropriados por vários atores que os utilizam na veiculação de significados que lhes possibilitam a manutenção de uma determinada hegemonia simbólica. Esta constatação permite-nos inserir as noções de não-formalidade, informalidade e, necessariamente, de formalidade na dinâmica sempre provisória das lutas de, e por, poder. Rejeitando divisões estanques e lendo (n)as (entre)linhas de continuidade que entre estes três modos de ênfase educativa se estabelecem, veremos (através da interação qualitativa em entrevistas não-diretivas com atores que se movem no campo da interpretação do património) que os critérios definidores da formalidade, não-formalidade e informalidade se relacionam invariavelmente com lógicas hegemónicas e contra-hegemónicas, centrais e periféricas, de manutenção e desafio do poder.

Património interpretação poder

As noções de formalidade, não-formalidade e informalidade educativas partem de uma disposição intelectual que analisa a realidade em termos hierarquizantes construídos em torno da oposição centro-periferia. Há inúmeros exemplos dessa disposição no campo das chamadas ciências sociais e humanas: de facto, organizar os fenómenos a explicar a partir de um centro que funciona como uma espécie de núcleo-gerador que determina o resto é um dos paradigmas críticos fundamentais do pensamento (um paradigma a que o presente colóquio, a julgar pelo mote dado no seu nome, claramente alude). No essencial, mantemo-nos nesse paradigma; enfatizamos, contudo, o elemento fulcral dessa dualidade: a noção de poder. De facto, a característica fundamental do centro é, neste sistema, o poder de determinar as suas periferias: daí a sua disposição hierárquica. O exemplo mais evidente desta oposição centro-

periferia talvez seja a política, nomeadamente na sua articulação com o território e, por inerência, com as pessoas que o ocupam. Os países, por exemplo, têm capitais que normalmente o são em função de nelas se localizarem os centros de uma determinada forma de poder: económico, legislativo, mediático, financeiro, etc. A tendência do poder é procurar garantir a sua legitimidade através da contínua acumulação de mais poder, o que necessariamente resulta no esvaziamento progressivo do poder das periferias. Os centros são, deste modo, invariavelmente *formalizantes* (no sentido de *normativos*), na medida em que continuamente procuram projetar o seu poder para esferas onde este ainda não se faz sentir. A formalidade do centro é dinâmica e pró-ativa; a não-formalidade é, ao invés, largamente passiva e, quando muito, meramente reativa. Em educação, o não-formal define-se tradicionalmente em função do contraste com o formal, procurando o primeiro afirmar-se nos espaços periféricos que o segundo ainda não tomou (cf. Coombs & Ahmed, 1975). A capital da educação é, prosseguindo a metáfora, evidentemente, a escola: trata-se de uma capital altamente centralizadora que afirma o seu poder em províncias educativas aparentemente longínquas. Já a informalidade é de uma natureza inteiramente diferente. Na sua relação com o poder ela é o próprio espaço em que a formalidade é continuamente desafiada. A informalidade é a circunstância empírica em que o poder normativo da formalidade continuamente procura inscrever-se, apenas para ser negado pela força inexorável da realidade; ao que se sucede uma nova e mais sofisticada investida da formalidade, que rapidamente enferruja face ao desgaste provocado pela exposição à informalidade. No espírito da nossa metáfora, tudo aquilo que se opõe ao domínio de uma capital sobre um território, como montanhas intransponíveis, idiossincrasias locais, restrições de meios, etc.

O desafio que esta metáfora lança sobre o modelo clássico dos três modos educativos parece-nos, portanto, relativamente simples: trata-se de pensar as divisões entre formalidade, não formalidade e informalidade educativas não tanto em termos de uma (sempre ilusória e, em todo o caso, provisória) sistematização das características metodológicas de cada uma delas, mas sim com referência ao sistema de relações de poder que entre elas se estabelecem. A simplicidade de tal exercício é, contudo, apenas aparente: a dificuldade emerge, essencialmente, do facto de qualquer discussão sobre estes assuntos partir já de uma determinada posição e traduzir, de *per se*, um exercício de poder: quanto mais não seja, o poder de pensar e de concetualizar. A análise intelectual é, ela própria, um exercício de formalização: de fixação, numa síntese mais ou menos estática, de realidades que o investigador encontra num estado bem mais fluido do que as suas conclusões muitas vezes admitem. Qualquer campo de investigação apresenta relações dinâmicas que, por se encontrarem em permanente mudança, resistem elas próprias à formalização: trata-se, em suma, da inexorável recorrência da informalidade. Assim, o nosso objetivo de análise passa inicialmente pela delimitação possível de um campo de investigação mais restrito: educação, sim, mas numa abordagem mais específica, isto é, a educação na (e para a) viagem. Pretendemos, nesta designação, agrupar aqueles terrenos concetuais e empíricos onde a educação se cruza com as noções de cultura, turismo e lazer, mas também, e tendo em conta aquilo que se procura em viagem, na lógica dos territórios e, mais especificamente, dos símbolos presentes nesses territórios, bem como dos serviços educativos que a esses símbolos são apostos: resumidamente, a educação que se faz, e que ocorre, no, e a propósito do, património cultural, ou seja, em lugares como museus, monumentos, paisagens culturais, etc. Num segundo momento, e após alguma delineação teórica dos conceitos fundamentais que estruturam e educação em geral e essa forma de fazer educação em particular, procuraremos ilustrar as nossas posições recorrendo às perspetivas abertas pela experiência de campo por nós acumulada durante uma investigação recente (Freitas, 2012).



O que esta necessidade de ancorar devidamente a análise da educação na experiência deixa desde já transparecer é a importância de a enquadrar em contextos empíricos. De facto, a educação não existe no vácuo, sendo estéril analisá-la em abstrato; ao invés, ela é fundamentalmente determinada pela sua decorrência, enquanto fenómeno analisável, no âmbito da experiência humana, na complexa tessitura das relações sociais quotidianas em que os indivíduos se movem. Trata-se de uma assunção já clássica no âmbito do empirismo educativo: Dewey (1938, p. 33-50) sistematiza-a na forma de um critério bilateral que subentende dois princípios: o princípio da continuidade, por um lado, e o princípio da interação, por outro. O primeiro estabelece a experiência como um contínuo, em que cada experiência radica nas experiências anteriores e determina as experiências subsequentes: a educação ocorre, assim, quando uma experiência possibilita a ocorrência de mais experiências, podendo ser definida como o elo significativo que as liga. O segundo princípio (Dewey, 1938, p. 42-44) aponta para o enquadramento dessas experiências no âmbito das relações do indivíduo com o todo social: as experiências educativas resultam, assim, da interação entre 'condições internas' (referentes a estados, inclinações, desejos, etc., específicos do sujeito, ou seja, ligados à sua subjetividade) e 'condições objetivas' (os determinantes exteriores da experiência, como o ambiente, os objetos, as subjetividades dos outros sujeitos, etc.). A conjugação destes dois princípios permite-nos concluir que o critério da experiência de Dewey é, *grosso modo*, uma elaboração esquemática que aponta para dois factos fundamentais: por um lado, a educação pressupõe a mobilização de significados, isto é, ela própria *é* significado mobilizado; por outro, ela nutre-se de um contínuo confronto com múltiplas formas de alteridade, catalisadores empiricamente enquadrados da mobilização desse mesmo significado.

Posto isto, é conveniente fazer uma pequena referência àquilo que entendemos por significado. Etimologicamente, a palavra não levanta grandes problemas: significar é traduzir o mundo em signos, unidades básicas de agregação e produção de sentido. Essas unidades são intelectualmente manuseáveis, podendo ser combinadas entre si na construção de novos edifícios simbólicos. O catalisador do processo de significação é a própria experiência humana, o simples facto exclusivamente humano de existir conscientemente no mundo e, por conseguinte, de nele continuamente ser obrigado a um permanente trabalho de decifração de símbolos. A existência, essa, é diacrónica, estendendo-se no tempo e, desse modo, conferindo continuidade à experiência e contiguidade aos símbolos. O Homem existe, assim, através da sua experiência plasmada em símbolos, pelo que a sua existência depende, em última análise, da sua capacidade de significação. Não compreender, não ser capaz de criar significado a partir da sua experiência, equivale a não existir. Adotamos, aqui, de um modo bastante evidente, uma perspetiva largamente filiada no interacionismo simbólico, um paradigma crítico que radica em três pressupostos fundamentais. Em primeiro lugar, o significado que as pessoas atribuem às coisas é o fator determinante do seu comportamento social: é precisamente por termos a capacidade de interpretação, criação e mediação simbólicas que nos organizamos socialmente, sendo o símbolo um pré-requisito fundamental na criação de qualquer espaço social. Em segundo lugar, esta atividade de interpretação simbólica processa-se continuamente, é fluida e constantemente sujeita a alterações: trata-se de um contínuo que se consubstancia com a contiguidade da própria existência empírica humana, que configura o indivíduo agindo, constantemente, em função do significado que atribui à sua experiência. Em terceiro lugar, este processo desenrola-se num contexto social, com os indivíduos agindo em função das ações dos outros, numa espécie de jogo de espelhos simbólico em que as atitudes individuais são moldadas pelo que se acha que os outros esperam de nós, pela previsão constante daquilo que se crê que serão as reações alheias, assim configurando uma



permanente troca de perspetivas simbólicas entre indivíduos (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, p. 24). É neste último pressuposto do interacionismo simbólico que mais claramente se faz notar o seu potencial especificamente agonístico, ou seja, em que medida essa interação é uma luta, uma luta que se processa sobre os próprios símbolos e em que o prémio para o vencedor é o poder de definir o significado desses mesmos símbolos e de o impor aos outros.

Qual é, posto isto, a consequência do interacionismo simbólico para os próprios símbolos? Muito simplesmente, que os símbolos não têm, em última análise, um significado intrínseco, ou seja, a denotação *stricto sensu* não existe. Qualquer ilusão, ou reivindicação, de um significado inerente às coisas traduz apenas mais uma marcação de posição, permanecendo no discurso apenas como uma ilusão útil à manutenção de certas formas de hegemonia simbólica por parte de certos atores em determinados contextos: a denotação, em suma, faz parte do jogo linguístico pós-moderno em que vários discursos procuram legitimar-se em detrimento de outros discursos (cf. Lyotard, 1984). A teoria pós-estruturalista da linguagem expõe claramente, na sua crítica à sobrevalorização estruturalista da denotação, os interstícios da linguagem presentes na conotação: fendas simbólicas que abrem caminho à introdução, nos símbolos, de significados de segunda ordem, tais como cargas ideológicas, emocionais ou psicológicas que um olhar puramente *objetivo* não descortina. Isso transforma, muitas vezes, a denotação em pouco mais do que uma fraude: uma fraude que apenas o gesto interpretativo pode denunciar. É este, *grosso modo*, o caminho proposto por pensadores como Gramsci ou Stuart Hall. O primeiro articula uma análise da cultura baseada na noção de que existe sempre, em todas as épocas, uma classe culturalmente hegemónica: uma classe que, através da universalização da sua representação do mundo, mantém os seus privilégios materiais fora de qualquer possibilidade de questionamento (cf. Gramsci, 1971, p. 5-14); o segundo, através da concretização e operacionalização desta visão na noção de "luta pela significação": o poder, constantemente disputado e permanentemente disputável, de significar coisas e eventos de uma determinada forma em detrimento de outras (cf. Hall, 1982). Este tipo de ideias acrescenta à noção de cultura uma qualidade intrinsecamente dinâmica: com efeito, e como Lewis (2008, p. 55) sugere, a cultura nunca é um mero espelho passivo da sociedade, mas antes um espaço figurativo de experimentação contínua. Um espaço, acrescentamos nós, permanentemente moldado em função do gesto interpretativo.

Assim, e sendo o gesto interpretativo tão fundamental na perspetiva da análise dos símbolos culturais, não deixa de ser sugestivo que os monumentos utilizem, na sua comunicação com os visitantes, serviços habitualmente denominados como "centros de interpretação"; o outro nome habitual para esses serviços é, de um modo igualmente sugestivo, "serviço educativo". Esta associação de nomes permite-nos compreender que, na verdade, interpretação e educação são uma e a mesma coisa. Dewey (2011) aproxima-se decisivamente desta fusão de conceitos quando afirma que ela a educação é " (…) a reconstrução ou reorganização da experiência que acrescenta ao significado da experiência e que aumenta a capacidade de comandar o rumo da experiência subsequente" (p. 45). Este trabalho de reconstrução e de reorganização experienciais mais não é do que um contínuo esforço de interpretação simbólica, executado sobre si próprio e em permanente interação com o mundo. Assim sendo, e de uma forma empiricamente consubstancial com a existência e, simbolicamente, configurando-se como fulcro funcional dessa mesma existência, a educação é uma arma na 'luta pela significação', um exercício agónico de legitimação de si mesmo face ao mundo, uma práxis de emancipação simbólica. Educar-se significa, assim, simplesmente incrementar a própria capacidade de se significar a si próprio e ao mundo; educar alguém equivale, correspondentemente, a ajudar esse alguém a emancipar-se simbolicamente. Há,



neste ponto da argumentação, uma noção que, de tão evidente, se torna quase gritante: a noção de poder.

A adoção de uma perspetiva empirista sobre a educação sugere, pelo confronto com a alteridade que ocorre em qualquer experiência, a recorrência do poder. Analisar a educação com referência às relações de poder dilui, por outro lado, as impressões iniciais, sugeridas pelas categorizações clássicas (cf. Coombs & Ahmed, 1975), de uma divisão muito marcada entre os três modos educativos (formalidade, não-formalidade e informalidade. É largamente essa abordagem que Allan Rogers (2004, p. 233-263) adota quando aponta para uma sistematização baseada em continuidades (em vez de oposições) polarizadas em função de critérios especificamente operativos: em vez do enquadramento institucional ou da metodologia subjacentes a um ou outro ato educativo, são sugeridas características como a flexibilidade (mais presente no não-formal do que no formal e por nós especificamente entendida em termos de dispersão de poder) analisáveis através de parâmetros como a participação dos sujeitos nos processos educativos e a contextualização destes. No âmbito da participação (Rogers, 2004, p. 251-253) há, assim, três graus progressivos numa escala, da mera presença (educação escolar tradicional, por exemplo) ao controlo dos processos educativos pelos próprios participantes, passando pela possibilidade intermédia de uma conceção do ato educativo que nele envolva a participação ativa dos seus utilizadores; já quanto ao contexto (Rogers, 2004, p. 257), temos um contínuo que vai da forma escolar tradicional (em que a educação decorre de forma completamente descontextualizada), passando por intervenções educativas centralmente definidas em que existe uma certa sensibilidade ao contexto, continuando com outras em que já é o contexto que passa a ser determinante e terminando, no outro extremo, naquelas situações em que a conceção da intervenção educativa emerge contextualmente. É legítimo, cremos nós, estender esta noção de contexto de modo a fazê-la abranger uma certa ideia de informalidade, no sentido de uma tessitura experiencial fortemente localizada, sobre a qual se pretende projetar um conjunto de figurações simbólicas, ou seja, uma realidade informal que se pretende formalizar. Em ambos os critérios, participação e contextualização, o marcador fundamental dos diversos modos educativos é, deste modo, a dosagem relativa entre o poder de cada um dos atores que intervém no ato educativo, sendo que essa dosagem exclui invariavelmente a possibilidade de um ato educativo concetualmente puro: não existe, com efeito, educação puramente formal, informal ou não-formal. Formalidade, não-formalidade e informalidade são ênfases concomitantes num mesmo ato educativo (cf. La Belle, 1982). Regressando ao contexto que escolhemos, e apontando já para os casos concretos que escolhemos para ilustrar este argumento, aquilo que, na perspetiva do programador cultural de um museu, é profundamente formal pode, ao invés, ser vivido, do ponto de vista educativo, de uma forma essencialmente informal pelos visitantes desse mesmo museu; um monumento pode, por outro lado, ser fixado num discurso que educativamente o formaliza por certas autoridades ao mesmo tempo que a vivência prática desse monumento se concretiza em formas de apropriação de significado (por outras palavras, formas educativas) firmemente não formais. Lugares educativos que, de acordo com a definição original de Coombs e Ahmed (1975), são exclusiva e rigidamente não-formais tornam-se, numa análise das relações de poder que sobre eles se estabelecem, manifestamente mais policromáticos.

Comecemos pelo museu. Manifestamente educativo, o museu (especialmente o tipo de museu mais tradicional) é um local tradicionalmente formal: não sendo, evidentemente, um local de educação formal, a verdade é que a formalidade o marca sobremaneira. Por um lado, a presença *in loco* de uma multiplicidade de peças não chega para as descontextualizar enquanto símbolos; por outro lado, a participação dos visitantes resume-se frequentemente à



sua presença no local. Educativamente permanece, portanto, uma supremacia da formalidade materializada na hegemonia cultural do discurso especialista, um discurso que tem, na maior parte dos casos, uma manifesta relutância em dialogar abertamente com os visitantes. O reconhecimento da importância da interpretação das peças é habitualmente, nos museus, inversamente proporcional à efetiva prática de uma interpretação facilitadora da apropriação simbólica das peças pelos visitantes. A cultura é amiúde entendida como barreira, como tratamento descontextualizado da vida e como separação, ao mesmo tempo que um discurso elitista, baseado na atribuição de uma certa aura (Urry, 2002, p. 76) ao espaço, garante que o poder de atribuir significado às peças é uma prerrogativa de especialistas. Será, porventura, em função desta isotopia em termos de relações de poder que o museu e a escola se configuram como realidades que marcadamente se atraem uma à outra: as escolas visitam amiúde os museus, ao passo que os serviços educativos destes pululam de ex-professores. A relação é bilateral, mas o objetivo encontra-se claramente definido: no essencial, sobrevém para o museu uma função de suplência cultural à escola, uma instituição que, pela sua alegada massificação, tem vindo progressivamente a ser caracterizada como culturalmente incompetente, não porque não consiga transmitir cultura de todo, mas sim porque começa evidentemente a falhar na imposição simbolicamente violenta da sua própria cultura, a cultura legítima (cf. Bourdieu & Passeron, 1970), socialmente sancionada e socioeconomicamente útil.

Nem todos os museus são necessariamente assim, nem tão pouco esta configuração formalizante é por definição uma característica do museu enquanto instituição educativa. Na verdade, nem sequer é perfeitamente claro o que é que distingue o museu de todos aqueles locais patrimoniais a que genericamente chamamos monumentos. O segundo local que visitámos demonstrou-nos, portanto, a possibilidade de fazer, nesses lugares, uma educação de índole mais não-formal (porque mais participada e dependente do contexto), mais excêntrica e, por isso mesmo, mais difusa no que às relações de poder diz respeito. O local (um mosteiro de certa forma musealizado) é fortemente definido em função da sua localização rural (logo, longínqua face aos centros irradiadores de poder, mesmo aquele poder especificamente educativo). A intencionalidade educativa do local centra-se não só na divulgação da história letrada do local, mas também no estudo e desenvolvimento do significado que o mesmo teve, e tem, para a comunidade que o rodeia. Enquanto local de síntese entre dois mundos, o mosteiro procura fazer jus à sua história enquanto ponto de encontro entre formas diversas de cultura: o local, enquanto materialização de uma experiência educativa, procura suscitar o confronto significativo entre alteridades culturais. A agenda, claramente enunciada, é ultrapassar uma socialização meramente marcada pelo respeito dos símbolos já existentes fazendo da cultura, em vez disso, um meio ao serviço do desenvolvimento da cidadania. No fim de contas, e aqui transcendemos a ideia restrita de uma educação patrimonial para abraçarmos a educação no seu todo, a cultura só é um fim em si mesma no âmbito da imposição funcionalista do respeito generalizado por um determinado estado de coisas. Essa forma de tratar a cultura priva-a da sua própria natureza enquanto espaço de experimentação social e lugar de apropriação simbólica de si próprio face ao mundo: em suma, enquanto lugar de educação.

A visita a estes contextos, no âmbito de um estudo sobre a educação de adultos, levanta claramente uma questão especificamente política. A educação deve processar-se na lógica de uma emancipação simbólica gradual do indivíduo. No entanto tais considerações não são, nem podem ser, limitadas à esfera simbólica da existência: ao invés, elas têm implicações diretas na esfera material. Em momentos de profunda renovação e de intensa experimentação social, os símbolos têm necessariamente de se configurar como caixas de



reverberação social. Quando as velhas centralidades se esgotam, quando as formas costumeiras deixam de funcionar, é nos espaços informais e não-formais que a um olhar mais se atento se oferecem novas perspetivas. Olhemos, então, para as margens, para as periferias onde o futuro se inventa.

Referências bibliográficas

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les Éditions de Minuit.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Research methods in education.* Abingdon, Oxon: Routledge.

Coombs, Philip H., & Ahmed, Manzoor (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal.* Madrid: TECNOS.

Dewey, John (1938). *Experience & education.* New York: Touchstone.

Dewey, John (2011). *Democracy and education.* Milton Keynes: Simon & Brown.

Freitas, Jorge (2012). *Turismo cultural e educação de adultos: Encontros e desencontros.* Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks.* London: Lawrence & Wishart.

Hall, Stuart (1982). The rediscovery of ideology: The return of the repressed in media studies. In M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran, & J. Woollacott, *Culture, society and the media* (pp. 52-86). London: Methuen.

La Belle, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, *28*(2), 159-175.

Lewis, Jeff (2008). *Cultural studies. The basics.* London: SAGE Publications.

Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge.* Manchester: Manchester University Press.

Rogers, Allan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Urry, John (2002). *The tourist gaze.* London: SAGE.

Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal

Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
jrrbjunior@gmail.com

Os Pontos de Cultura são uma ação do Programa Cultura Viva instituído pelo Governo Federal Brasileiro durante a gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2004. Frutos de uma nova forma de política pública pautada em concepções mais amplas do conceito de cultura, os Pontos de Cultura consistem em ações culturais diversas, dentre as quais se destacam as ações de caráter formativo, desenvolvidas por instituições do terceiro setor que executam em convênio com o poder público geralmente em comunidades de baixa renda cujas populações não possuíam acesso a bens culturais. Atualmente, os pontos de cultura estão contabilizados em mais de três mil projetos e estão presentes em mais de mil municípios do país.
O presente trabalho pretende, então, através de levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir do conceito de ação cultural apresentado por Teixeira Coelho, discutir o caráter educativo desta ação e demonstrar sua aproximação ao setor não-formal, trazendo assim autores deste campo como Jaume Trilla e Maria da Glória Gohn. Refletindo, assim, a respeito das funções das instituições convenentes perante o Estado, e sobre como as mesmas têm auxiliado para a formulação de políticas públicas para a cultura no Brasil e a eficácia do no que diz respeito à garantia da conquista dos direitos culturais e a maior participação social na esfera pública. Esta comunicação é uma prévia de dissertação de Mestrado que versará sobre as metodologias de ensino em três pontos de cultura da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, e sua relação com o saber.

Palavras-chave: educação não-formal, cultura, pontos de cultura.

Introdução

Os Pontos de Cultura são frutos do Programa Arte, Cultura e Cidadania – Cultura Viva direcionado pela Secretaria da Cidadania Cultural, órgão vinculado ao Ministério da Cultura. O programa Cultura viva, foi criado pelo governo do ex-presidente Lula em sua primeira gestão através das Portarias n.º 156, de 06 de julho de 2004 e n.º 82, de 18 de maio de 2005 do Ministério da Cultura, e que segundo o site oficial do órgão, "surgiu para estimular e fortalecer no país a rede de criação e gestão cultural, tendo como base os Pontos de Cultura."

O Programa, no entanto, era formado por mais quatro outras ações, sempre integradas com os Pontos de Cultura: Escola viva, Griôs, Cultura digital e Cultura e saúde. O programa evoluiu e também passou a abrir editais para a execução de projetos que visassem a uma maior busca por apoios e parcerias para as ações dos pontos de cultura, seu desenvolvimento e manutenção.

Atualmente, está reforçado pelos objetivos e metas do programa Mais Cultura, que inseriu "a cultura na agenda social do Governo Federal, transformando o acesso aos bens culturais em política estratégica de Estado para reduzir a pobreza e a desigualdade social." (Ministério da cultura, s/d), e atua de forma transversal com outras áreas como Saúde, Trabalho e Meio Ambiente e em integração com outro programa governamental, o Brasil plural, cujo objetivo é:

> garantir o acesso a recursos de artistas, grupos e comunidades populares; povos e comunidades tradicionais (indígenas, ciganos, pescadores artesanais); imigrantes; grupos etários (crianças, jovens e idosos); movimentos sociais (LGBT, pessoas com deficiência física, luta antimanicomial. (Ministério da cultura, s/d[1].)

Os Pontos de Cultura são, portanto, projetos constituídos através de convênios realizados desde 2004, entre ONG´s e as mais variadas instâncias de governo (Federal, Estadual e Municipal) e estão contabilizados em cerca de três mil e quinhentos presentes em mais de mil municípios do país, segundo dados do IPEA (Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Do ponto de vista financeiro, o Ponto de Cultura, recebe um repasse de cento e oitenta mil reais[2] para a realização de atividades durante o período de três anos, divididos em custeio e capital. As despesas de custeio são aquelas relacionadas a recursos humanos, serviços e materiais de consumo e as de capital, são aquelas destinadas à aquisição de bens mobiliários, equipamentos, entre outros.

Os projetos acontecem, geralmente, na própria instituição convenente ou em espaços parceiros como escolas, igrejas e/ou associações de moradores. Nesses locais é que costumam ocorrer as suas atividades que vão desde a apresentação de espetáculos teatrais, de dança, exibições de filmes até as atividades de formação geralmente oferecidas gratuitamente para populações de baixa renda da comunidade do entorno.

Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal

Como vimos, os Pontos de Cultura podem trabalhar com diversas formas de ação, desde a produção tão-somente de obras de arte ou cultura quanto às atividades de formação na área da cultura. Do ponto de vista da ação cultural em si, os pontos de cultura contemplados pelos editais municipais, estaduais ou federais, lidam com uma diversa gama de linguagens artístico-culturais e nas mais diferentes etapas da ação cultural.

Coelho (1997) nos apresenta o conceito de ação cultural como um conjunto de procedimentos que envolvem tanto recursos humanos quanto materiais no sentido de efetivar uma política cultural e para isso ela costuma recorrer a agentes culturais preparados e ser direcionada a um público determinado, estabelecendo a conexão entre este público e a obra de arte ou cultura. Para o autor, esta ação pode se voltar para as quatro principais fases/etapas do sistema de produção cultural: Produção, distribuição, troca e uso/consumo.

Entretanto, é sobre a última etapa: Uso/Consumo que pretendemos nos ater e ela se refere à atividade que:

> procura promover o pleno desfrute de uma determinada obra, o que envolve o entendimento de seus aspectos formais, de conteúdo, sociais e outros; para tanto, recorre à elaboração de catálogos, programas de apresentação de espetáculo ou filme, palestras, cursos, seminários, debates, etc... (Coelho, 1997, p.32)

[1] Trecho retirado do site oficial do Ministério da Cultura.

[2] No caso de convênio com o governo do estado do Rio de Janeiro. Em convênios com outras instâncias, o valor pode variar.



Neste sentido, estamos levando em consideração as atividades desenvolvidas pelos Pontos de Cultura que lidam com o entendimento dos aspectos formais e de conteúdo das linguagens artístico-culturais promovidas pela instituição responsável. Logo, podemos concluir que se a ação cultural a ser analisada prevê a participação de agentes culturais determinados estabelecendo uma conexão entre o conteúdo a um público específico, ela também é uma ação educativa.

Para confirmar a sua existência, de acordo com recente publicação do IPEA (Fundação Instituto de Economia Aplicada): Cultura Viva – As práticas de pontos e pontões, que analisa a prática dos pontos de cultura no Brasil, as "práticas de educação são uma recorrência em todos os pontos pesquisados" e não há uma homogeneidade nas ações educativas, pois têm caráter pluralista e uma extensa heterogeneidade metodológica (IPEA, 2011). Com este levantamento, fica claro que grande parte das atividades dos pontos de cultura tem esse caráter educativo e uma diversidade abrangente que merece ser pesquisada.

Este aspecto é, inclusive, ressaltado pelo artigo 2º da portaria que instituiu o programa Cultura viva. Nele, há a afirmativa que essas ações educativas são parte da proposta: "- O Programa estimulará a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados que possam ser disponibilizados para a ação cultural." Quando lemos apropriação dos códigos e linguagens artísticas, podemos também concluir a existência de processo educativo, já que para nos apropriarmos de determinados códigos precisamos entendê-los.

As ações culturais que envolvem o entendimento de obras artísticas e seus aspectos são, portanto, também ações educativas, já que possuem conteúdos bem definidos: as técnicas de determinada linguagem. E como ação educativa, é necessário fazer a distinção entre os três principais campos de atuação dos processos educacionais existentes. Há, a princípio, três distintas tipologias de espaços que variam de acordo com o pesquisador, mas que comumente costumam se agrupar assim: Educação Formal, Não-formal e Informal.

A educação formal seria aquela oferecida pelas instituições escolares regulares e amparada por lei específica, ou seja, "sistema educacional institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado", a educação informal, aquela que não é uma instituição em si, mas está vinculada a outras como a família, o trabalho, a vida como um todo que também é um meio de educação pelo qual adquirimos conhecimento a partir de experiências diárias e da relação com o meio, e a educação não-formal, que se aproxima do nosso objeto de estudo, por motivos que veremos adiante (Trilla, 2008).

A Educação não-formal, muito embora sempre tenham existido atividades desse caráter antes mesmo da formal, só ganhou popularidade nos estudos científicos a partir do livro "The World educational crisis" de 1968 de autoria de P.H. Coombs onde o autor enfatizava a necessidade de se desenvolver meios educacionais diferentes dos escolares. Na obra, contudo, todas as ações não escolares receberam rótulos indistintamente tanto de não-formais quanto de não-formais. Entretanto, Coombs se ateria somente às atividades organizadas intencionalmente com o propósito de alcançar objetivos educacionais e de aprendizagem. (Trilla, 2008, p. 32)

Com o desenvolvimento de sua pesquisa e um olhar diferenciado diante dos mais variados meios educacionais, Coombs e seus colaboradores chegaram a essas três definições citadas anteriormente, onde a educação não-formal se referiria a "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis" (Coombs citado por Trilla, 2008, p.33)



Para Trilla (2008), a educação não-formal não é uma metodologia em si, ela se utiliza de diversos mecanismos diferentes daqueles propostos pela escola com estruturas organizacionais mais flexíveis, embora possa acontecer também dentro dos espaços escolares. Para o autor, a educação não-formal pode acontecer em diversos âmbitos, como, por exemplo, na formação ligada ao trabalho, na educação social a partir de programas destinados a setores da sociedade em conflito social, dentro da própria escola e a que mais se aproxima do assunto abordado: aquelas com ênfase no lazer e na cultura.

Para Gohn (2010), outra proeminente pesquisadora na área, a pesquisa sobre educação não-formal é um campo em constante expansão, porém a autora salienta as diversas lacunas ainda existentes neste sentido, como: a formação do educador social, as funções e objetivos da educação não-formal, sistematização das metodologias, instrumentos metodológicos de acompanhamento, avaliação, análise do trabalho realizado e dos egressos e com ênfase a questão da metodologia.

Segundo a referida autora, a educação não-formal pode desenvolver uma série de processos, dentre os quais assinala:

> consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção (s) de mundo e sobre o mundo; a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; formar o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho); quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificadamente, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.); os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (Gohn, 2006[3])

Como nossa análise é mais substancial e referente ao programa em si que instituiu os Pontos de Cultura, algumas das passagens citadas já corroboram esses objetivos. Todo o cenário em que se dá a inserção do programa como política pública também nos aponta para essa direção na medida em que suas resoluções advêm de novas concepções de organização interna do Ministério da cultura à época dessas decisões e principalmente devido ao novo conceito de Cultura apresentado pelo governo federal.

Como prova da primeira afirmação, é a criação da própria Secretaria de Cidadania Cultural, por exemplo, durante a gestão da época do ex-ministro Gilberto Gil, que partiu dessa concepção mais abrangente de Cultura. Em 2003, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva aprova a reestruturação do Ministério e a criação deste órgão que atualmente recebeu um acréscimo chamando-se de Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural.

Enquanto a gestão anterior enfatizava o conceito de cultura apenas no campo das artes em si, a concepção atual é de Cultura sob três dimensões: econômica, simbólica e cidadã. Não vamos nos depreender nessa discussão, pois o espaço que nos cabe aqui não nos permite, mas é importante citar esse contexto histórico para entendermos em que cenário se dão essas mudanças.

Para entender de que forma os Pontos de Cultura, ação desenvolvida por organizações não-governamentais a partir de convênio com o poder público, trabalham com essas

[3] Sem indicação de página, por tratar-se de um documento eletrônico.

intencionalidades da educação não-formal, podemos partir a princípio do primeiro artigo que deu sua origem. Referimo-nos ao primeiro artigo da portaria nº 156, onde fica explícito o objetivo de promover o acesso aos meios de difusão cultural, "assim como de potencializar energias sociais e culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade." Embora saibamos que a distância entre o que o documento de criação do programa prega e sua real efetivação dentro de uma metodologia bem definida pode ser grande, vamos nos apoiar na discussão a respeito da própria funcionalidade do terceiro setor diante dos aparelhos públicos.

De início, há um dilema em relação à função dessas instituições do terceiro setor e o próprio conceito de participação da sociedade civil na esfera pública. Teixeira (2002) traz três tipos de encontro entre projetos da sociedade civil com o Estado: O "encontro pressão", o "encontro prestação de serviço" e "encontro participativo". No encontro prestação de serviço, seria aquele em que a organização se restringiria a executar um projeto com base em um edital, onde o Estado se relaciona com a instituição de forma semelhante a uma Empresa contratada para realizar determinada função. Neste sentido, esta afirmativa, a princípio, poderia ser corroborada já que os Pontos de Cultura são um convênio entre o setor público e a sociedade civil para a implementação de uma política cultural. Há um subsídio financeiro para o projeto, e há que se esclarecer isso já que não é um subsídio para a instituição, a fim de proporcionar atividades a uma dada população. Se de um lado há o aumento da participação da sociedade neste processo com aumento do número de pessoas com acesso aos meios culturais assim como o programa previa, por outro se questiona a respeito de outra concepção de participação do terceiro setor na esfera pública: instrumentalizar o Estado para novas medidas do setor público.

Essa análise chega aqui a um ponto interessante já que as ações que podem ser tidas como "prestação de serviço", por adquirirem maior organização e notoriedade apontam novas demandas e novas necessidades para a instrumentalização do Estado. Através de uma mobilização entre estes Pontos, articulada ou não com os Pontões de Cultura, outra variação do programa, há diversos encontros e espaços de discussão.

Esses encontros são realizados em períodos específicos, as chamadas Teias. Elas acontecem em diversos âmbitos, desde o municipal, passando pelo regional, sendo a maior delas a Nacional. A última realizada em âmbito nacional aconteceu em 2010 na cidade de Fortaleza/CE e mobilizou milhares de pontos de cultura no Brasil inteiro.

Há também a Comissão Nacional dos Pontos de Cultura, uma organização autônoma que se articula através da Rede Nacional dos Pontos de Cultura que atua representando as demandas das iniciativas de todo o Brasil, cobrando o Estado e "ao mesmo tempo, contribui com ele, abrindo canais de diálogo para avançar nas políticas públicas; com destaque para o Programa Cultura Viva, Mais Cultura e Sistema Nacional de Cultura" [4] É a instância que organiza o Fórum Nacional dos Pontos de Cultura, evento realizado dentro das teias nacionais.

Prova da demanda crescente de participação da sociedade civil e de uma real instrumentalização do Estado, é a proposta de lei de autoria da deputada federal Jandira Feghali de 2011 que pretende tornar o programa Cultura Viva garantido por lei, e assim, por conseguinte, a política dos Pontos de Cultura.

A Lei, que atualmente tramita no Congresso Nacional, visa criar a Lei Cultura Viva que pretende garantir os direitos da produção comunitária por meio de oito principais programas, dentre eles, os Pontos de Cultura, e tem em seus principais artigos seus princípios

[4] Trecho extraído do site oficial do evento Teia Nacional 2010 – Tambores digitais realizado em Fortaleza/CE.



norteadores como a garantia dos direitos culturais ao cidadão brasileiro estimulando o protagonismo social e a participação social, e reforça a importância da dimensão educativa como podemos ver em seu artigo IX: "Estimular a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados disponibilizados para a ação cultural."

Podemos verificar, desse ponto de vista, a possibilidade de uma real intencionalidade cidadã neste programa, não só no que se refere à sua concepção, mas também aos seus impactos ao analisar as demandas surgidas de seus movimentos recentes dos últimos anos.

No que se refere à outra lacuna mencionada, a da metodologia em si, esta carece de sistematização, pois como podemos perceber não há nenhuma interferência na ação desenvolvida por esses espaços nem prevista por lei nem sendo profundamente debatida. Desse modo, as ações executadas pelos Pontos de Cultura assemelham-se, de fato, ao conceito já apresentado de atividade oriunda da educação não-formal, por ser flexível e não obedecer a uma estrutura hierárquica. Soma-se a isso, inclusive, o fato de ser desenvolvida na prática por organizações do terceiro setor que, em sua maioria, como Gohn afirmara, não possui sua metodologia sistematizada.

No entanto, o que podemos perceber baseados na nossa observação é, no que se refere à apropriação dos códigos e das linguagens artísticas, que ela não se dá apenas por meio da mera fruição cultural. Para que haja essa apropriação de fato, é realmente necessária a etapa da ação cultural que Coelho nos apresenta e que afirmamos anteriormente que é a de Uso/Consumo. Conforme o autor afirma, como exemplos da ação cultural, e que aqui definimos como ação educativa de caráter não-formal, muito presentes podemos citar as oficinas, como essas ações costumam ser chamadas.

As oficinas não costumam ter caráter de curso, pois não prevêem formação específica na área - o que a levaria a ser chamada de educação formal - mas geralmente trazem noções de determinada linguagem artística e seus processos de criação correspondentes. Ou seja, ensinam um modo de saber fazer a partir de determinada teoria e/ou prática se utilizando de uma metodologia nem sempre bem sistematizada ou sequer definida. Há uma infinidade de linguagens, mas destacamos, e isso é importante lembrar, as oficinas de teatro, de música, de dança, que para além de usufruir da arte, aproximam as pessoas dos modos do fazer artístico.

Como há uma heterogeneidade de ações e a idéia inicial do programa é de abranger a diversidade cultural existente em nosso país, o contrato realizado para a execução do convênio não prevê, de forma alguma, tanto a interferência do ponto de vista metodológico quanto do conteúdo, apenas o controle financeiro relacionado à prestação de contas e na questão burocrática da execução do plano de trabalho proposto, contendo nesse sentido apenas relatório descritivo das atividades com a comprovação de realização através de fotos e um relatório quantitativo através do envio de uma lista de participantes.

As atividades que nos referimos são, portanto, as de caráter formativo onde há a identificação clara de um agente educador, que faz a ponte entre a obra (e suas técnicas) a um público determinado e ao qual Gohn chama de educador social. Por mais que não haja uma centralização ou uniformização de metodologias, percebe-se neste processo a importância fundamental da figura do educador social, pois grande parte do sucesso ou insucesso da empreitada se deve às experiências adquiridas pelo mesmo e que vão repercutir diretamente na relação com os alunos de determinada atividade.

Para Manica e Caliman (2010), do ponto de vista da Pedagogia Social, o trabalho desenvolvido pelo educador social exigiria "um conhecimento que extrapola o conhecimento acadêmico, bem como um planejamento e uma metodologia que não adquiriu em sua vida acadêmica, a qual não tem uma receita única que poderá seguir". Os autores salientam que



não há como esse educador se eximir da utilização dos seus saberes, sobretudo aqueles obtidos através do contato com os menos favorecidos, pois esta seria uma das características principais de um profissional em um contexto de sociedade industrializada.

A participação do educador social, segundo Gohn (2004), é de extrema importância para "dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade". O educador social não seria apenas um animador cultural, mas exerceria um papel ativo e numa perspectiva da educação não-formal, não só ensinaria como também aprenderia no decorrer desse processo, captando sempre a cultural local e trabalhando na intenção da criação de uma cultura política.

Cultura política é um conceito amplo e que ajuda a entender a intencionalidade desta atividade não-formal. Ele é apresentado por Gohn (2011) como:

> valores que os indivíduos e grupos desenvolvem em relação à polis e à área pública de uma forma geral; está presente nas estruturas mentais e nos comportamentos dos indivíduos e grupos sociais a expressar as representações e o imaginário simbólico-cultural incorporado pelos indivíduos ao longo da trajetória de suas experiências individuais e coletivas. (Gohn, 2011, p.41)

O educador social, sendo o responsável direto pelas oficinas, imbuído dessa intencionalidade estaria atuando no sentido de criar ou incentivar a cultura política naquela dada comunidade. Essas ações educativas, assim, podem contribuir diretamente para a consecução dos objetivos do Programa Cultura Viva.

No que diz respeito à criação de uma nova cultura política, ainda segundo a autora em seu texto "A educação não-formal e a relação escola-comunidade", é a partir da Constituição de 88 que há o surgimento de leis orgânicas que regulamentam o direito constitucional à participação social por meio de conselhos ou estruturas colegiadas, visto que seu princípio geral é a Cidadania via a democracia participativa. Estas novas concepções agregadas às mudanças no setor público e à própria economia, acabaram criando um conceito diferenciado de comunidade onde este não estaria restrito apenas à sociedade civil, mas representaria um campo multifacetado onde todos os agentes se articulam através de programas.

Esse tem sido, por sinal, o sentido do programa Cultura Viva, já que articula o setor público e a sociedade civil, responsável pela execução do referido programa. Entendemos aqui, sociedade civil, assim como a autora apresenta, ou seja, como as ONG´s, as associações, os movimentos sociais, as instituições não estatais em geral localizadas territorialmente junto às experiências e as relações concretas dos indivíduos e dos grupos.

O objetivo da sociedade civil não seria o de substituir o Estado, mas sim lutar para que este cumpra seus objetivos. E esta luta pode se dar de diversas formas: desde o acompanhamento das políticas públicas, da contribuição para a formulação dessas políticas até a sua execução.

Considerações finais

Diante do exposto e da incipiência de pesquisas neste campo, faz-se necessário ainda um levantamento maior de dados referentes a essas metodologias. Por isso, para fins de aprofundamento da pesquisa, iremos a campo para verificar de que forma esse pensamento se efetiva na prática. Não buscamos aqui, aliás, entrar a fundo na metodologia empregada por elas, mas tentar entender de que forma a educação não-formal está incluída no pensamento das políticas culturais e como têm importância no repasse da cultura e de valores locais e



nacionais e principalmente na criação de uma cultura política. Isso pode ser visto quando analisamos as ações decorrentes da organização desses pontos de cultura, o que ocasionou uma mobilização nacional pela aprovação da Lei Cultura Viva.

O debate a respeito deste programa e, sobretudo tendo nos pontos de cultura seu principal pilar, se torna cada vez mais necessário visto que o programa atualmente tramita, como vimos, rumo ao Congresso para aprovação em forma de lei e já se expandiu para outros territórios da América Latina. Há cerca de quatro anos, correntes de criação e fortalecimento da cultura local baseadas nas premissas dos pontos de Cultura, chamados de cultura viva comunitária ou por nomes afins, surgem na América Latina. Esses encontros tendem a discutir a real participação da população na produção de cultura em suas comunidades. Exemplos vivos dessa política podemos citar os eventos realizados em países como Argentina, Peru, Bolívia e Colômbia que claramente se inspiram no modelo adotado pelo Brasil para referenciar suas ações.

Esses resultados apontam para uma hipótese de que as ações educativas empreendidas pelos pontos de cultura, não só as oficinas, mas todas as instâncias deliberativas decorrentes: a rede nacional, a comissão e as teias, podem contribuir para a conquista dos direitos culturais previstos na constituição tendo como conseqüência uma maior participação social e autonomia dos sujeitos, visto que atuam com fins para o fomento de uma cultura política.

Referências bibliográficas

Coelho, Teixeira (1997). *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras.

Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Coordenação de Cultura (2011). *Cultura viva: As práticas de pontos e pontões*. Brasília: IPEA.

Gohn, Maria da Glória (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *ECCOS*, *2*(6), 39-65.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal na pedagogia social**.** In *Atas do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não-formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais* (1ª. ed.). São Paulo: Cortez.

Manica, Loni Elisete & Caliman, Geraldo (2010, Setembro/Dezembro). Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social. *Revista Educação Profissional, 3*(36), 43-51.

Portaria nº 156 de 06 de Julho de 2004, Ministério Cultura. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/11/portaria-156-de-2004.pdf

Projeto de Lei nº 757/2011. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=849998&filename=PL+757/2011.

Teia (2010). Comissão Nacional dos Pontos de Cultura. Disponível em: http://culturadigital.br/teia2010/sobre/comissao-nacional-dos-pontos-de-cultura/.

Teixeira, Ana Claudia Chaves. (2002). Atuação das organizações não governamentais: entre o Estado e a sociedade. In Evelina Dagnino (Org.), *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil* (pp.105-142). São Paulo: Paz e Terra.

Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. In Valéria Amorim Arantes (Orgs.), Elie Ghanem & Jaume Trilla, *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos* (p.15-58). São Paulo: Summus.



O turismo cultural como propulsor da educação não formal no meio rural paulista

Lívia Morais Garcia Lima
Bacharel em Turismo pela UNESP. Mestre em Gerontologia pela UNICAMP. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP e integrante do grupo de estudos e pesquisa em educação e diferenciação sociocultural/GEPEDISC-FE-UNICAMP. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP.
liviamglima@gmail.com

Na presente pesquisa de doutorado, saliento a possibilidade do desenvolvimento de uma educação não-formal, não estando restrita ao espaço urbano, e que vem sendo desenvolvida em espaço rural possibilitando a compreensão por parte dos educandos do contexto agrário cafeeiro no estado de São Paulo (Brasil) e do patrimônio material e imaterial por ele produzido. O objetivo central da tese é analisar as ações de educação patrimonial não formal realizadas no âmbito do meio rural paulista, voltadas para adultos e idosos, de diversas classes sociais, a partir da comparação de três fazendas históricas paulistas, selecionadas entre as participantes do projeto PPPP/FAPESP (07/55999-1). A metodologia da História Oral vem contribuindo para a construção do corpus da pesquisa, porque vem tratando a entrevista com os participantes da pesquisa como um momento de troca entre o pesquisador e o pesquisado, permitindo assim novas reflexões sobre o imaginário e o espaço rural paulista. Utiliza-se o caderno de campo e as fotografias realizadas in loco como aliados a metodologia da história oral. Para finalizar, observa-se que os visitantes/dia ou excursionistas ou os turistas de fim de semana tem buscado tais atividades no sentido de vivenciarem concretamente experiências que os remetem à histórias e memórias difundidas no âmbito familiar, referentes a avós ou bisavós que emigraram para o Brasil para trabalhar como colonos em fazendas cafeeiras. Estas apresentavam grande produção e obtinham muito lucro no final do século XIX e primeiras décadas do XX, exigindo para isso constante ampliação da mão-de-obra envolvida na produção cafeeira. Esse imaginário circulante no âmago das famílias originárias da população migrante encontra uma espécie de concretização nas visitas a tais propriedades que se voltam para as atividades turísticas e por isso recebem adultos e idosos que buscam entender, no concreto, suas histórias familiares.

Palavras-chave: educação não formal; turismo cultural; fazendas históricas

Introdução

O espaço empírico da presente pesquisa é o das fazendas históricas paulistas, selecionadas pelo projeto em Políticas Públicas em andamento denominado: Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo (Oitava Chamada para o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas – PPPP). O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em parceria com o Centro de Memória UNICAMP, no período de 2008 a 2012, ao qual a presente pesquisa está vinculada.

Foram selecionadas três fazendas entre as participantes do projeto PPPP/FAPESP, sendo até o momento duas propriedades pesquisadas:

- Fazenda Quilombo, localizada no município de Limeira – SP. A propriedade constitui-se também em um atrativo para todas as pessoas interessadas em conhecer a história do ciclo do café numa propriedade de café centenária e ainda em pleno funcionamento o que pode ser feito em visitas dia, denominadas excursionismo.

- Fazenda Santo Antônio da Água Limpa, localizada no município de Mococa – SP. A fazenda oferece passeios pela propriedade, piscina com água de mina, cachoeira, degustação de café, aula de culinária, cavalgadas, contato com projetos sociais e de preservação da natureza. A casa tem seis quartos e uma vila com dois quartos extras (antigas casas de colonos adaptadas ao turismo), fazendo com que seus hospedes se sintam em casa e muito bem acomodados. Denomina-se a visita realizada na propriedade como turismo de convivência.

Em relação aos depoentes da pesquisa, houve a priorização dos visitantes adultos e idosos na fase de coleta de dados, porque no projeto percebo que o que buscamos é o prazer de conhecer os patrimônios materiais e imateriais, em um processo de autoconhecimento dos sujeitos observados que só acontece depois da idade adulta. Por isso crianças e adolescentes que visitam as fazendas históricas, levados por uma exigência do currículo formal, não se coadunavam com o objetivo principal da pesquisa.

O universo das fazendas históricas, surgidas em decorrência da ocupação da região central paulista nos séculos XVIII e XIX, é fonte inesgotável para estudos e pesquisas e se apresenta como um território promissor, diante da constatação da grande diversidade de bens valiosos, e até mesmo raros, no que tange ao patrimônio histórico cultural material e imaterial.

O projeto PPPP/FAPESP reuniu dezoito propriedades em regiões significativas do Estado de São Paulo, sendo essas definidas pelos núcleos regionais compostos pelas cidades de Campinas, Limeira-Rio Claro, São Carlos-Araraquara, Itu, Mococa- Casa Branca e Vale do Paraíba. A Associação das Fazendas Históricas Paulistas atualmente é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) responsável por reunir essas propriedades históricas dos séculos XVIII, XIX, e início do século XX que trabalham com turismo no espaço rural. O projeto teve como objetivo principal disponibilizar um conjunto de instrumentos e de metodologias de gestão, de conservação e de difusão para os responsáveis por esse patrimônio cultural rural, tanto os proprietários quanto as respectivas instâncias públicas pertinentes à área da cultura, da educação e do turismo.

O pesquisador responsável pelo PPPP/FAPESP ainda ressalta que tal Patrimônio Cultural Rural possui um perfil múltiplo, em escalas e tipologias, que contemplam não só as fazendas históricas e os complexos produtivos antigos, mas também usinas e barragens para a implementação das pioneiras redes de produção e distribuição de energia elétrica do campo e da cidade, pontes, diques, ferrovias, enfim, registros edificados no território agrário que se somam aos acervos artísticos, bibliotecas, arquivos, equipamentos e máquinas, festas e arte popular, hábitos, costumes, crenças e modos de fazer.

Por se tratar de um quadro complexo de questões que exigem uma abordagem ampla e multidisciplinar o projeto propõe um grupo de pesquisa estruturado em três núcleos temáticos: Inventário e Catalogação, Preservação e Sustentabilidade e Educação Patrimonial e Turismo.

A atual pesquisa esta vinculada ao núcleo temático Educação Patrimonial e Turismo, sendo que o patrimônio é explorado como espaço turístico-educacional dentro de uma visão de educação patrimonial não formal no contexto rural, envolvendo os patrimônios materiais e imateriais, para adultos e idosos de formações educacionais e classes sociais diversas.



Para Barretto (2000, p. 19) a área do turismo que dialoga com o patrimônio cultural é justamente aquela do turismo cultural, estando relacionada a todo turismo cujo principal atrativo não seja a natureza, mas algum aspecto da cultura humana.

Complementando a autora, Santana (2009, p.127) afirma que o turismo cultural está relacionado atualmente com a atração exercida pelo que "as pessoas fazem", incluindo a cultura popular, a arte e as galerias, a arquitetura, os eventos festivos, os museus e os lugares patrimoniais e históricos, além da vivência de práticas e estilos de vida que diferem dos próprios.

O autor ressalta que o denominado "turista cultural", em sentido estrito, está superdimensionado, tratando-se de um pequeno número de viajantes individuais, e não de um turismo de massa. Assim, trata-se de clientes que podem estar ávidos por conhecimento que os leva a despertar o apego a lembranças, espaços e tempos mais imaginados que vividos, e por isso, capazes de promover qualquer elemento que possa ser incluído em sua experiência, como está sendo o caso dos "turistas culturais" da presente pesquisa.

A outra face da discussão que este projeto propõe é a da educação não-formal, que assim pode ser definida:

> A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori, por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessam ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e freqüentadores que podem exercitar e experimentar outro papel social, que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade (Simson, Park, Fernandes, 2007, p. 13).

Complementando o conceito acima, Afonso (1989) ressalta:

> A educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade) diverge ainda da educação formal; no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (p. 78).

Garcia (2009), autora da primeira tese brasileira sobre o surgimento e o papel da educação não formal, afirma:

> A educação não-formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente respeitar e valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpasse todas as relações (p. 53).

O termo não formal refere-se ao que não é formal, mas que também não é informal, e assim, visa enfocar o que está fora dos espaços escolares. Embora o termo indique uma contraposição ao que é formal/escolar não é neste sentido que quero entendê-lo. Também, algo não pode ser definido por uma negação, o que mostra uma tentativa não fértil de construir um conceito de educação, por meio de uma nova terminologia. Bastar-nos-ia tratar



da educação em contextos múltiplos e ampliados, sob muitas formas e com variados públicos[1].

Desse modo, as preocupações com o turismo cultural em espaço rural e com a educação patrimonial e suas possibilidades de desenvolvimento, via educação não-formal, surgiram a partir de um desdobramento de estudo anterior, a dissertação de mestrado, que configurou uma base para os novos estudos do doutorado. Pude perceber que o trabalho educacional não-formal nesses espaços históricos pode ser oferecido para diferentes faixas etárias e para grupos oriundos de classes sociais diversas, pois existem atividades turísticas e educacionais gratuitas.

Assim, salienta-se a possibilidade do desenvolvimento de uma educação não-formal, não estando restrita ao espaço urbano, e que será desenvolvida em espaço rural possibilitando a compreensão por parte dos educandos do contexto agrário cafeeiro paulista e do patrimônio material e imaterial por ele produzido.

Metodologia

A Metodologia da História Oral vem contribuindo para a construção do corpus da pesquisa, porque vem tratando a entrevista com os participantes como um momento de troca entre o pesquisador e o pesquisado, permitindo assim novas reflexões sobre o imaginário e o espaço rural paulista.

A História Oral como metodologia de pesquisa e de investigação busca conhecer o passado recorrendo à memória (lembranças e esquecimentos) e a fala do narrador ou do depoente. Nesse procedimento a rememoração de fatos é empregada no processo de reconstrução e resignificação – e não resgate - da realidade sociocultural (Simson, 1997). Para Brito (1989), o instante do rememorar implica o lembrar e o imaginar, pois apenas traços destas experiências podem ser construídos; elas nunca serão representadas, trazidas para o presente de novo, tais como ocorreram no passado. Essa rememoração pode ter um caráter mais pessoal e afetivo, mas pode ser também um instrumento político ou um critério de definição da verdade, sendo a memória uma ligação entre passado e presente. Sendo assim, envolve subjetividade, subjetivação e um tanto de ficção na construção narrativa, portanto, o que é considerado verdadeiro para os sujeitos ou os grupos sociais é que dá a definição de verdade – ainda que provisória.

As narrativas construídas pelos sujeitos tomam dimensão na medida em que são expressas – faladas - e escutadas e, para tanto, a situação ideal para isso é a da entrevista, em que os sujeitos – pesquisador e pesquisado – se encontram e interagem. Davis (2003) trata o momento da entrevista como um evento interativo, uma performance que envolve as atividades de ambos: o entrevistador e o entrevistado, permitindo compreender a entrevista como uma construção reflexiva.

Podemos encontrar maneiras distintas de conceber e encaminhar os procedimentos da Historia Oral em, pelo menos, dois centros-referência da Universidade de São Paulo: o CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos - e o NEHO. Na atual pesquisa utiliza-se o CERU como referência.

Lang, Campos e Demartini (2010, p.37) explicam de forma detalhada como o CERU concebe e trabalha com a Historia Oral, reiterando que os resultados de uma pesquisa não são

[1] Esta reflexão aparece em outras obras como Park; Fernandes; Carnicel (orgs) (p. 26, 2007); Park, M. B; Fernandes, R. S. (orgs). (p. 10, 2005); Park (p.67-89, 2005).

verdades absolutas e devem ser vistos como processuais. As autoras reiteram que a Historia Oral é um processo de construção conjunta entre pesquisador/pesquisado, não havendo receita pronta para a condução de um estudo.

As narrativas orais coletadas no trabalho de Historia Oral podem assumir formas distintas, segundo Lang, Campos e Demartini (ibidem, p.45):

- A historia de vida: é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, contando livremente sua vida, imprimindo ao relato suas próprias categorias. A interferência do pesquisador deve ser mínima;

- O relato de vida: é uma forma menos ampla e livre, dado que é solicitado ao narrador que aborde, de modo mais especial, determinados aspectos ou fases de sua vida, embora dando a ele liberdade total de expressão. É considerado também como uma historia de vida resumida;

- O depoimento oral: constitui uma modalidade bastante diversa das anteriores, à medida que se busca, através dele, obter informações e o testemunho do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou a participação em determinadas instituições que se quer estudar.

No caso da presente pesquisa o depoimento oral é utilizado tanto em entrevistas com os proprietários das fazendas selecionadas, quanto com turistas. Nas visitas técnicas que realizei as propriedades históricas selecionadas, faço uma rápida passagem pelo patrimônio arquitetônico preservado e escolho um local mais calmo e isolado solicitando então ao proprietário para colher seu depoimento oral na fazenda com o objetivo de saber o que fazem e como fazem para repassar a história da propriedade e entendam a importância de preservar o passado. Além disso, que tipo de experiências os visitantes esperam ter durante a visita e como o papel dos negros e dos imigrantes aparece na história da fazenda que é contada para os visitantes.

Também me preocupa saber se existem iniciativas, por parte do proprietário ou do poder público municipal, visando à divulgação do patrimônio intangível produzido localmente, para grupos de adultos e idosos que visitam a propriedade histórica, no intuito de rever aspectos do passado que foram importantes para familiares, amigos ou vizinhos de mais idade.

Ao entrevistar os turistas, em um momento pós visita a propriedade, seja na própria residência ou em outro local combinado, tenho como objetivo saber o interesse da visita a uma fazenda histórica e as experiências mais significativas vividas na propriedade. Além disso, busco entender como os aspectos do patrimônio intangível se fazem presentes nas ações de turismo cultural e de educação patrimonial, promovidas pelas fazendas históricas pesquisadas e o motivo pelo qual o visitante buscou conhecer as construções e os modos de vida do passado.

Como aliados a metodologia da história oral, utiliza-se o caderno de campo e as fotografias realizadas in loco. Lang, Campos e Demartini (2010), afirmam que muitas pesquisas procuram incorporar ou associar outras fontes não verbais para enriquecer o estudo e superar, de certa forma, as limitações de uma amostra reduzida, como é próprio da pesquisa qualitativa. Os suportes não verbais são definidos pela ausência de linguagem verbal e por independência comunicativa ou autonomia em relação a ela, mas como signos que são carregam mensagens e se dão a ler, assim como são portadores de memória e história, como é o caso da fotografia (Fernandes e Lima, s/data). Para Mauad (1997),

> (...) para se chegar aquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber: as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora, e principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural, no qual foi



> produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo... (p. 314).

Isso envolve pensar no autor da fotografia, nos fotografados, na tecnologia empregada e no observador que vê e analisa a fotografia, portanto, o que ela revela não é a verdade e, sim, uma construção e representação da realidade sob um determinado plano técnico-estético (tamanho, formato, suporte, tipo instantâneo ou posado, sentido, direção, composição, equilíbrio, foco, iluminação, autoria profissional ou amadora) e sob o plano do conteúdo (temática, local, objetos, sujeitos, inclusões, exclusões).

Um auxílio e aliado constante do pesquisador é o caderno ou diário de campo, instrumento imprescindível na coleta de dados e na observação participante, bastante usado em trabalho de campo antropológico e etnográfico.

Para Simson e Giglio (2001) são nas notas de caderno ou de diário de campo que estão registrados todos os aspectos da construção da relação entre entrevistador e os vários entrevistados, as percepções e os *insigths* que aconteceram durante a longa série de contatos e visitas ao campo. Ele é composto de uma parte descritiva e de outra (inicialmente) reflexiva.

> No caderno de campo são anotadas observações do contato e da própria entrevista: o ambiente, a conversação anterior e posterior, novos contatos. Do mesmo modo, é registrada a forma diversa de emoção que cerca a rememoração, como hesitações, silêncios, lapsos, associações, momentos de alegria ou tristeza. Há passagens que o entrevistado narra, mas pede que não sejam gravadas; são anotadas para facilitar o entendimento da entrevista, mas não poderão ser utilizadas, nem disponibilizadas no arquivo (Lang, Campos, Demartini, 2010, p. 44-45).

Winkin (1998) sugere o uso do caderno ou diário de campo como o lugar em que se faz idas e voltas entre prática e teoria que nos serve de embasamento. Ele sugere que se divida em duas colunas: a da direita para registro e descrição e a da esquerda para comentários – ou então, frente e verso -, e que se faça uso de cores diferentes para buscar os padrões ou configurações, no sentido de sistematização dos dados e que se atente para três funções: a) a função emotiva que envolve o registro de angústias, desabafos e outros sentimentos e sensações do pesquisador; b) a função empírica: que envolve o registro daquilo que chama a atenção, das recorrências, das particularidades etc. e c) a função reflexiva e analítica: em que aparece o rascunho de análises e pré-interpretações.

Considerações finais

Frente aos dados expressos nas falas dos depoentes que participaram das entrevistas já realizadas, estão aparecendo dois temas de importância para a pesquisa em andamento: gênero e imaginário. Observei especificação de funções durante o recebimento e atendimento dos turistas:

- A descrição da propriedade e do trabalho nela realizado que geralmente fica a cargo do proprietário, que também, muitas vezes, leva os visitantes no périplo pela propriedade.

- A função de recebimento dos hóspedes, sua acomodação e o zelo pelo seu bem estar, assim como a definição dos valores a serem cobrados pela estadia e alimentação dos mesmos fica a cargo das esposas ou filhas do proprietário que se encarregam também dessa cobrança.



Observo também que os visitantes/dia ou excursionistas ou os turistas de fim de semana tem buscado tais atividades no sentido de vivenciarem concretamente experiências que os remetem à histórias e memórias difundidas no âmbito familiar, referentes a avós ou bisavós que emigraram para o Brasil para trabalhar como colonos em fazendas cafeeiras. Estas propriedades apresentavam grande produção e obtinham muito lucro no final do século XIX e primeiras décadas do XX, exigindo para isso constante ampliação da mão de obra envolvida na produção cafeeira. Esse imaginário circulante no âmago das famílias originárias da população migrante encontra uma espécie de concretização nas visitas a tais propriedades que se voltam para as atividades turísticas e por isso recebem adultos e idosos que buscam entender no concreto suas histórias familiares para poder repassá-las com segurança às novas gerações.

Dessa forma, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para as discussões do campo da educação não formal e do turismo cultural voltadas para o atendimento de adultos e velhos, pois é no ato de realizar uma visita a uma fazenda histórica é que acontece o encontro, a socialização de vivências, dos interesses e das necessidades muitas vezes em comum, assim como o reforço de vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento através de suas histórias familiares.

Nesse sentido, as perspectivas da educação não formal ajudam a evidenciar o quão importantes e válidas se tornam as atividades turísticas, permitindo afirmar que a educação patrimonial não formal seja vista então, como mais uma possibilidade de vivência educativa e atuando em outros setores como o turismo cultural.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (1989). Sociologia da educação não formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves & S. R. A. Stoer (Orgs.), *Sociologia na escola* (pp. 83-96). Porto: Afrontamento.

Barretto, Margarita (2001). *Turismo e identidade local: Uma visão antropológica.* São Paulo: Papirus.

Cabral, Magali (2004). Memória, patrimônio e educação. *Resgate: Revista de Cultura*, *13*, 35-42.

Fernandes, Renata Sieiro (2007). *Educação não formal: Memória de jovens e história oral*. Campinas: ArteEscrita/FAPESP.

Fernandes, Renata Sieiro & Park, Margaret Brandini (2006, Janeiro/Abril). Lembrar-esquecer: Trabalhando com as memórias infantis. *Caderno Cedes*: *Filigranas da memória – intercâmbio de gerações*, *26*(68), 39-59.

Fernandes, Renata Sieiro & Lima, Lívia Morais Garcia **(**s/data) *A metodologia da história oral ou da história falada na pesquisa em educação não formal ou sociocomunitária*. Campinas: Papirus. (no prelo)

Garcia, Valéria Aroeira (2009). *A educação não formal como acontecimento*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Lang, Ana Beatriz Gordo; Campos, Maria Cristina & Demartini, Zeila (2010). *História oral, sociologia e pesquisa: A abordagem do CERU.* São Paulo: Humanitas.



Mauad, Ana Maria (1997). História, iconografia e memória. In O. R. M. Simson (Org), *Os desafios contemporâneos da história oral* (pp. 309-320). São Paulo: Editora da Unicamp/ Centro de Memória.

Park, Margaret Brandini; Fernandes, Renata Sieiro & Carnicel, Amarildo (2007). *Palavras-chave em educação não formal*. São Paulo: Editora Setembro.

Park, Margaret Brandini & Fernandes, Renata Sieiro (Orgs) (2005). *Educação não formal: Contextos, percursos e sujeitos*. São Paulo: Editora Setembro.

Park, Margaret Brandini & Fernandes, Renata Sieiro (2005). Educação formal versus educação não-formal: Impasses, equívocos e possibilidades de superação. In M. B. Park & R. S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal: Contextos, percursos e sujeitos* (pp. 67-90). São Paulo: Editora Setembro.



A educação para o turismo de voluntariado: Reflexões a partir do caso de Natal no Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Goretti Alves
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
goretti.alves@ifrn.edu.br

A problemática da educação para o turismo sustentável, baseada em ações de voluntariado, constitui um importante e novo objeto de estudo e de pesquisa. A comunicação que pretendemos apresentar refere-se a uma pesquisa baseada em inquéritos por questionário, aplicados a todos os finalistas do curso superior de turismo, de cinco instituições da cidade do Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Com isso procuramos identificar o grau de compreensão de um grupo de futuros profissionais face às potencialidades desta atividade numa região com sérios problemas (impactos ambientais, prostituição infantil, toxicodependência e desvalorização dos valores e história local). A análise dos resultados obtidos permite-nos perceber uma forte tendência das instituições formadoras de profissionais de turismo em valorizar o mercado e a satisfação dos visitantes, não levando em consideração um planejamento participativo das comunidades receptoras de turistas, tornam-se estas mais vulneráveis aos impactos negativos desta actividade, provocando, nalguns casos, uma desarticulação da cultura local e valores anteriormente presentes nas comunidades de acolhimento destes visitantes. Neste sentido, reflecte-se acerca da necessidade de um olhar solidário para esses destinos fragilizados, de modo a que as instituições de formação possam atuar numa óptica de respeito e valorização da autenticidade dos lugares e até, em alguns casos, do resgate da cultura e valores desses povos ou populações. É assim apresentada uma proposta de educação para o turismo de voluntariado, com a intenção de contribuir para o fortalecimento artístico, cultural, político e de educação informal das comunidades receptoras de fluxos turísticos, tendo como elemento integrador desta propostas os *Centros Comunitários de Base Informal.*

Palavras chaves: educação formal, não formal e informal, turismo, comunidade.

Introdução

O presente texto apresenta aspectos da atividade turística e sua formação, abordando a visão de uma amostra exploratória de estudantes da área de turismo (os concluintes dos cursos de formação superior nas faculdades da cidade de Natal, no ano de 2009) bem como tentando perceber os motivos que levaram a escolher a profissão, assim como sua compreensão a respeito das políticas públicas de turismo que garantam uma melhor relação entre comunidade e empresas que atuam neste campo. Mais concretamente, procuramos recolher alguns dados empíricos sobre: a) quais os motivos que levaram a escolha pelo curso de turismo; b) o curso correspondeu às expectativas; c) durante o curso teve conhecimento sobre o turismo solidário ou sustentável; d) como analisa esse tipo de turismo.

Configura-se uma pesquisa exploratória, cujo modelo metodológico baseou-se em estudos sobre turismo, educação e desenvolvimento local. O objetivo do texto é divulgar alguns alguns dos resultados da pesquisa em curso, intitulada "O desafio do desenvolvimento sustentável na prática dos profissionais de turismo – Uma proposta de dinamização do turismo de voluntariado para o Rio Grande do Norte-Brasil".

O estudo teve origem na preocupação com a formação dos profissionais de nível superior de turismo e sua percepção acerca de temas importantes para um desenvolvimento da atividade envolvendo questões sociais, culturais e ambientais,e visando buscar a compreensão dos concluintes frente ao desenvolvimento planejado da atividade respeitando os valores locais. O turismo tem sido foco de estudos e pesquisas para várias áreas disciplinares reconhecendo a necessidade de compreender seu rápido crescimento em todo o mundo, assim como seus impactos negativos e positivos na tentativa de favorecer uma melhor relação entre turistas e nativos ou comunidades locais.

A partir de 1995, o Ministério da Educação iniciou uma série de debates a respeito dos conteúdos para referenciar e orientar a estrutura curricular do sistema educacional brasileiro, propondo a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e orientação sexual que devem ser trabalhados transversalmente aos conteúdos tradicionais. Com esses temas busca-se desenvolver no educando: " o resgate da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa da sociedade e a co-responsabilidade pela vida social" (Araújo, 1999, p.10)

Assim, o proposito foi buscar subsídios para entender melhor esses aspectos articulando com conhecimentos que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de compreender a percepção dos estudantes sobre negócios e valorização da comunidade local. Nossa preocupação maior é chamar a atenção para que a formação venha dar condições a seus futuros profissionais preparando-os para explorar os aspectos positivos da atividade turística na perspectiva de ganhos qualitativos para as populações nativas com a atividade do turismo. E fazendo com que sua história de vida, suas tradições, cultura material e imaterial venham se tornar um atrativo significativo na vida dessas pessoas excluídas objetivando a emancipação e a condição de cidadão.

Ao refletir sobre a relação turista/comunidade local, se faz necessário compreender a situação em que cada individuo envolvido se encontra. Segundo Krippendor (2001, p.83), "a liberdade e o prazer de um são fardo e trabalho do outro". Afirmação esta que não se refere somente ao lazer dos turistas e trabalho da população local mas também aos aspectos negativos que afetam as comunidades que não dispõem de um planejamento integrado entre as duas culturas turistas e comunidade valorizando a história dos anfitriãs.

Turismo, educação e comunidade são temas muito abordados na literatura, entretanto na prática não percebemos essa relação de respeito apregoada na teoria. Vários autores trabalham destacando a importância desta integração entre formação e comunidade local. Panosso Netto (2003) evidencia que a construção de uma epistemologia do turismo deveria ser feita articulando múltiplas facetas do turismo e considerando não apenas as práticas como também as disciplinas que discutem aspectos sociais, culturais, psicológicos, econômicos, o planejamento turístico, educação patrimonial, ambiental, sociologia e psicologia do turismo.

O estudo ora apresentado preocupa-se em apresentar aos educadores, comunidade e empresários do turismo as lacunas encontradas na formação de turismo distanciando-se do real entendimento e satisfação da parceria entre comunidade e turistas de uma forma sustentável.

Ansarah (2002) afirma que:

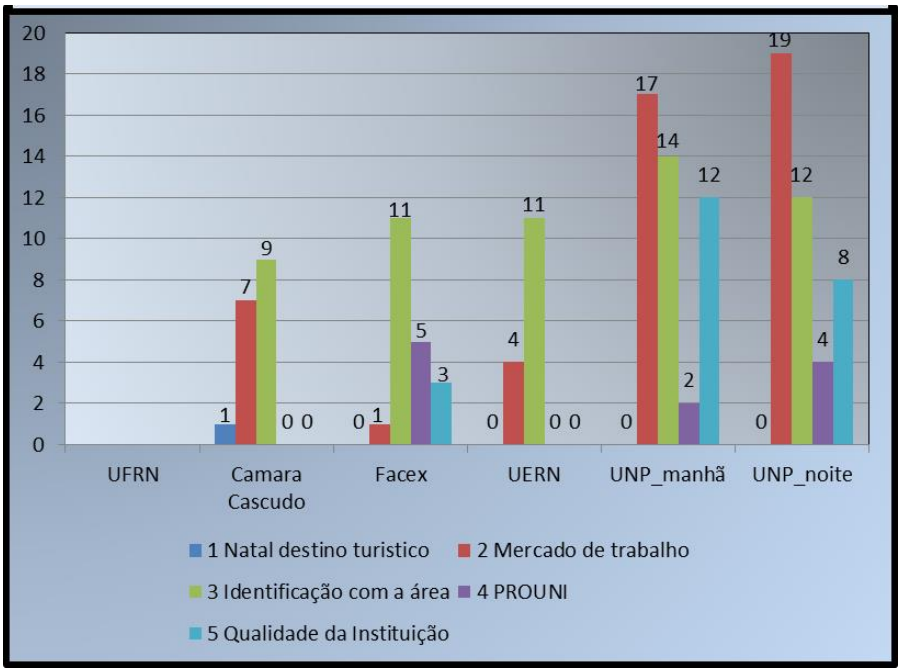
> A educação em turismo deve estar direcionada para uma reflexão multidisciplinar e para o trabalho em equipe, contemplando contextos multiculturais em que a criatividade combine o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. (p.23)



Nesse sentido, a educação em turismo é um processo que envolve todas as formas (formais, informais e não formais) e todos os contextos constituídos por escolas locais, centros comunitários, associação de moradores, turistas e profissionais responsáveis pela atividade local.

Para a comunidade alcançar os benefícios proporcionados pelo turismo, o trabalho não termina na fase do planejamento. Durante a implantação do plano de ação é necessário que haja uma forte coordenação e cooperação entre os diferentes setores públicos e privados (OMT,1998, p.15).

Gráfico 3: Quais foram os motivos que levaram você a escolher o curso de Turismo?



A maior expressividade com relação à questão referente aos motivos que levaram a escolha pelo curso de turismo, diz respeito ao mercado de trabalho ou seja os estudantes buscam o curso preocupados com a sua colocação no mundo do trabalho. Entretanto, os estudos mostram que o *negócio* da atividade turística sem respeito à população local, sua história, patrimônio social e ambiental não proporcionam satisfatoriamente o ingresso no mercado de trabalho. Porque os destinos com evidentes problemas sociais e falta de políticas públicas para o turismo se caracterizam por desenvolver uma atividade econômica debilitada, incluindo a não valorização desse profissional que permanece refém da realidade laboral limitada pela formação a serviço dos grandes empresários locais.

O Ministério do Turismo, analisando a atividade turística no Brasil constatou a necessidade de contextualizar a atividade capaz de gerar novos postos de trabalho pautados em princípios como da inclusão e participação social. Dessa maneira entendemos que a educação cidadã, participativa, solidária, popular, entre outras, fortalece esse encontro da inclusão do turismo e do respeito à população que está envolvida nesse processo.

Entretanto a qualidade dessa formação, respaldada nos princípios da solidariedade, sustentabilidade social e ambiental, e respeitando os valores das comunidades locais, deve ser incentivada nas cooperativas, nas escolas, nas universidades. Se faz necessário uma reflexão a serviço de quem os cursos de formação (e correspondente exploração da atividade) estão

comprometidos, ou seja, como é que esse corpo de formadores compreende as necessidades e o respeito das comunidades. O turismo se caracteriza, entre outros aspectos, como uma atividade de serviços, sendo assim a formação privilegia a operacionalização da atividade, ficando em segundo plano a reflexão da prática pedagógica e seus efeitos no mundo globalizado.

> [...] o turismo atual deve ser considerado basicamente como produto da cultura, no sentido amplo deste termo. Por isso, as explicações de caráter econômico que são utilizadas para compreender a transcendência do turismo são, evidentemente, insuficientes, ainda que significativas, porque não contemplam e tampouco consideram a diversidade de dimensões do fenômeno. (Molina e Rodrigues, 2001, p.9).

O nosso enfoque de estudo é direcionado para que a formação aborde o turismo significando cultura, história, tradição e modos de vida como elementos de valor de mercado e que esses aspectos sejam planejados na formação visando uma qualidade de vida para as populações locais. Não se fazendo necessário criar situações artificias, eventos e outras iniciativas do mesmo tipo quando as comunidades possuem suas tradições, seus rituais e comemorações, contextualizados com a sua história.

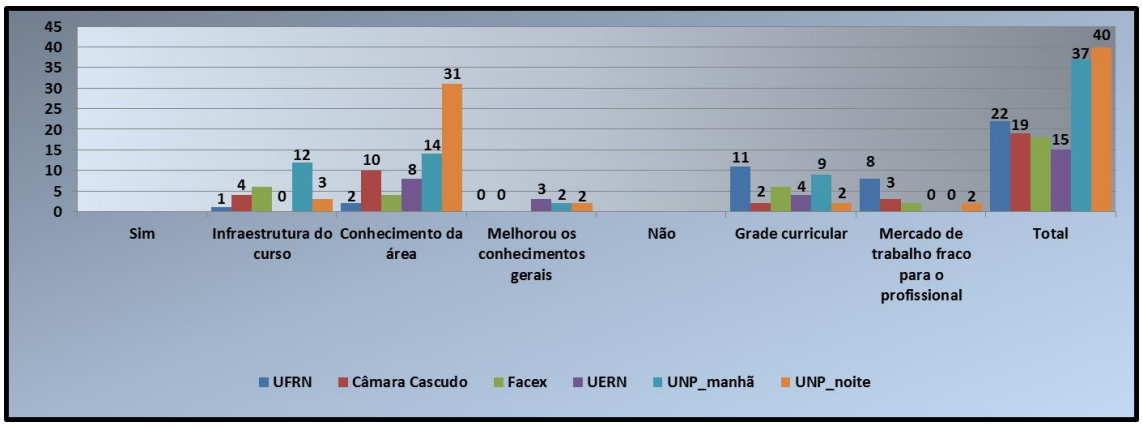
Necessitamos destacar a valorização humana na formação, o respeito, a ética, entre comunidades e turistas que não sejam vistos apenas como números mas que compreendam a complexidade deste cenário social.

Os impactos negativos da atividade turística, em sociedades fragilizadas economicamente, são visíveis. Por outro lado necessidade e urgência de uma outra formação em turismo envolvem problemas como prostituição infantil, degradação ambiental, e formação sócio-humanitária, as quais são prioritárias objetivando resgatar a dignidade das comunidades carentes para uma condição de vida justa.

Cooper et al. (2001) abordam essa questão destacando que existe uma diferença entre a educação e o treinamento:

> a educação deve fornecer ao estudante ferramentas para que estes possam interpretar, avaliar e analisar as diversas situações e conhecimentos em diferentes contextos; enquanto o treinamento é algo mais especifico que está concentrado na aplicação detalhada de uma habilidade (p.88).

Gáfico 4: Durante o curso, suas expectativas foram correspondidas?



Quanto à questão se as expectativas dos concluintes foram correspondidas com o curso de turismo, afirmaram ter obtido um bom conhecimento da atividade turística entretanto indicam que o mercado de trabalho para o profissional é fraco. Refletimos que a formação na cidade do Natal tem seu foco no modelo convencional operacional não havendo grandes oportunidades para os novos profissionais investigar o potencial existente nas comunidades na perspectiva da valorização da autenticidade das comunidades nativas.

Segundo documento da OMT (Ética e Turismo artigo 10, 1999): os agentes de desenvolvimento turístico reconhecerão o papel das organizações internacionais em primeiro lugar a Organização Mundial do Turismo e as organizações não governamentais competentes nos campos das promoção e do desenvolvimento do turismo, da proteção dos direitos humanos, do meio ambiente e da saúde, segundo os princípios gerais do direito internacional.

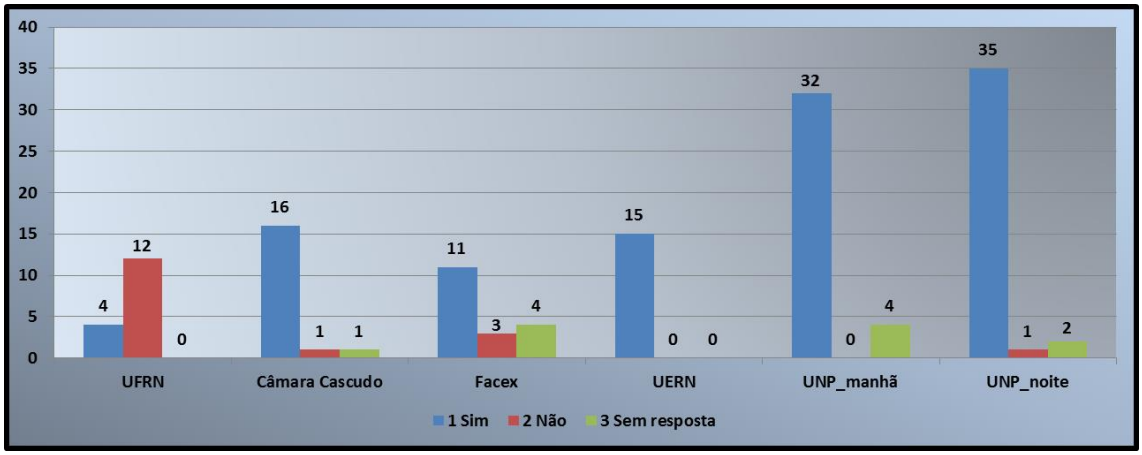
Sendo assim entendemos que a educação para o turismo deve trabalhar em consonância com os princípios da educação libertadora defendida por Paulo Freire, tornando não só o profissional de turismo um cidadão livre e consciente do seu papel na sociedade, assim como um agente a serviço do bem comum das comunidades turísticas.

Corazza (1997) argumentando sobre o planejamento de ensino:"Planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo "oficial" e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblematização e questionamento". (p.120)

Trazemos para as nossas reflexões a importância do papel do formador, seu compromisso político, sua responsabilidade de formar profissionais críticos e conscientes da problemática sócioambiental nesses territórios conflituosos. Não havendo espaço para a neutralidade e omissão na defesa de uma vida digna para residentes e profissionais que se relacionam com a atividade turística. O turismo é conceituado na sua prática como uma ocasião de prazer, de conhecer, descobrir novos lugares e modos de vidas, entretanto a falta de compromisso e posição política no espaço da formação (formal e informal) acarretam graves problemas que põem em riscos as vidas de pessoas desinformadas (turistas e visitantes) no tocante a sua exposição em um contexto globalizado.

Neste processo, que é sempre peculiar, vamos mapeando caminhos, buscando ler diferentes teóricos e autores, que nos sustentem com suas definições, conceitos e modos de organizar o nosso pensamento e nossas posturas. (Beauclair, 2007 p.33)

Gráfico 5: Durante o curso de Turismo você teve conhecimento sobre o turismo solidário ou sustentável?



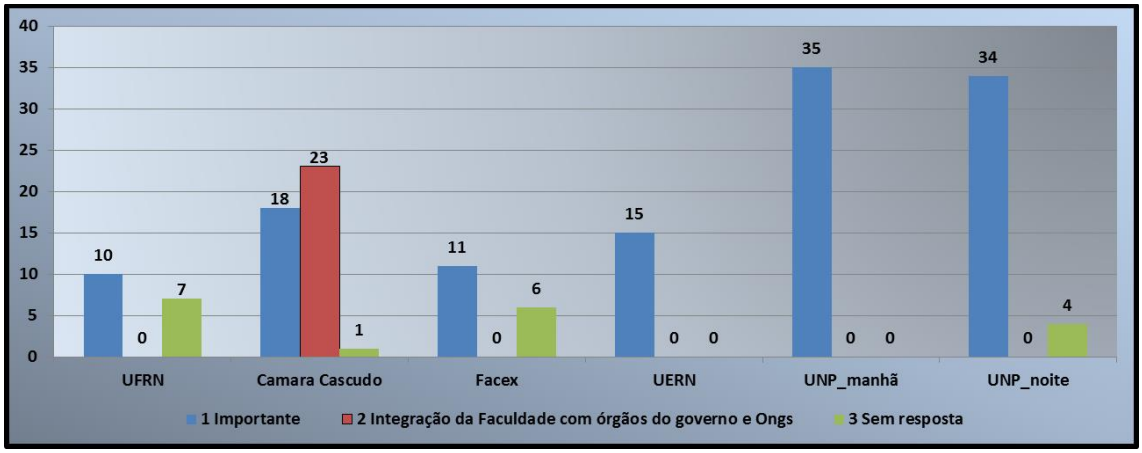
Os entrevistados foram quase que unanimes em declarar que receberam uma formação teórica sobre a importância da prática sustentável na atividade. Entretanto, os estudos indicam que embora tenha havido essa formação, quando chegamos às comunidades nativas é visível o distanciamento entre a prática profissional e a literatura ministrada nos cursos de turismo.

Nosso patrimônio material e imaterial nosso acervo vivo e potencialmente significativo para o turismo ainda não é tratado com a devida importância. Magalhães (2003) comenta:

> A cultura brasileira é apreciada internacionalmente por sua diversidade e beleza. A forma de ser brasileira se exprime no mundo com sua originalidade, seja através da musica, da culinária, do futebol, da literatura, do cinema, da arte popular, da dança, da capoeira. De fato, a cultura sempre representou a principal imagem do Brasil no exterior e consolidou, em cada esquina do seu interior, o sentimento de pertencimento a este país. A própria formação multicultural da sociedade brasileira e a sua "miscigenação" de crenças, ritos e tradições despertam o interesse do mundo em conhecer essa dinâmica de globalização cultural nesse vasto pais (p. 33).

O redirecionamento da educação buscando o empoderamento das comunidades locais no tocante a valorização das suas raízes como modo de viver sustentavelmente, incluindo nessa luta as instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e agências de governos internacionais buscando intercâmbios de práticas favoráveis ao desenvolvimento sustentável, se torna meta prioritária nessa discussão, Sua criação e implementação nos níveis local, regional e nacional, levando em consideração as condições sociais, econômicas e ambientais de forma relevante e culturalmente apropriada para cada contexto.

Gráfico 6: Como você analisa esse tipo de turismo?



Quando perguntamos na nossa pesquisa como os concluintes analisavam o turismo sustentável ou solidário, ficou evidente ser importante na opinião da maioria, entretanto apenas uma faculdade ressalta a importância de uma parceria do governo com organizações não governamentais. Nessa questão sentimos a ausência de uma maior compreensão das interfaces fundamentais na busca pela prática do turismo levando em consideração os princípios da sustentabilidade e respeito as comunidades locais.

Sentimos que os conceitos do desenvolvimento sustentável são bastante debatidos e informados da sua importância na teoria trabalhada na formação dos concluintes dos cursos de

turismo na cidade do Natal, ano 2009. A Assembléia Geral da Nações Unidas adotou, por consenso, a resolução estabelecendo a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A resolução designa o período de dez anos, de 2005 a 2014, e declara a UNESCO como a agência líder para promover a Década. A UNESCO terá o papel duplo a desempenhar: primeiro como agência líder na promoção da Década e segundo como um implementador susbstantivo da EDS.

Aumentar a qualidade e abrangência da educação e reorientar seus objetivos para reconhecer a importância do desenvolvimento sustentável deve ser uma das maiores prioridades da UNESCO. A educação para o Desenvolvimento Sustentável deve ser também atenta aos desdobramentos e reformas na educação, particularmente ao Plano de Ação de Dakar de Educação para Todos (EPT), a Década das Nações Unidas para a Alfabetização e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

O desafio para implantar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável requer parcerias entre governos, comunidades acadêmicas e cientificas, professores, ONGs, comunidades locais e mídia. A Década oferece uma oportunidade para a UNESCO e seus parceiros para reorientar a educação em direção à consciência de que todos nós compartilhemos um futuro melhor para as pessoas e o planeta.

Ao longo do tempo nossa representação social, nossas ações, posturas, posições nos declaram que mundo desejamos, que sociedade queremos. Muitas são as questões que se entrelaçam na construção da subjetividade humana, oriundas dos diversos campos do conhecimento que privilegiam o ser humano, tais como a Psicologia, a Psicanalise, a Sociologia, a História, a Antropologia e a Filosofia, que trazem complexas contribuições ao nosso tema (Beauclair, 2009 p.39)

Referências bibliograficas

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2002). *Educacion for Sustainability: From Rio to Joannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. UNESCO

Alarcão, Isabel (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época.

Andrade, José Vicente (1999). *Turismo fundamentos e dimensões*. São Paulo: Ática.

Ansarah, Maria Gomes Reis (2002). *Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: Reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil*. São Paulo: Aleph.

Araújo, Ulisses Ferreira (1999). *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.

Barreto, Margarida 2004). *Discutindo o ensino de turismo*. Campinas: Papirus.

Beauclair, João (2007). *Educação e psicopedagogia: Aprender e ensinar nos movimentos de autoria*. São José dos Campos: Pulso.

Cooper, Chris (2001). *Educando os educadores em turismo. Manual de educação em turismo e hospitalidade*. São Paulo: Roca.

Gohn, Maria da Gloria (1992). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Hall, Stuart (2003). *A identidade cultural na pos modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.



Ignarra, Luiz Renato (1999). *Fundamentos do turismo*. São Paulo: Pioneira.

Krippendorf Jost, 2001). *Sociologia do turismo: Para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph.

Lage, Beatriz Helena Gelas (2000). *Turismo aspectos econômicos e sociais turismo*. *Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas.

Lima, Licínio, C. (Org) (1998). *Da cidade ao campo. A diversidade do saber-fazer turístico*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.

Moacir Gadotti & Francisco Guitiérrez (Orgs.) (2005). *Educação comunitária e educação popular*. São Paulo: Cortez.

Molina, Sérgio & Rodrigues, Sérgio (2001). *Planejamento integral do turismo: Um enfoque para a América Latina*. Bauru: Edusc.

Moreira, Antonio Flávio (2001). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez.

Organização Mundial do Turismo [OMT] (1999). *Código de Ética Mundial para o Turismo.* Assembléia General em Santiago do Chile.

Organização Mundial do Turismo [OMT] (1998). *Desenvolvimento de Turismo Sustentável: Manual para Organizadores Locais*. Assembléia General em Santiago do Chile.

Ortiz, Renato(1986). *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

Panosso, Neto & Trigo, Luiz Gonzaga Godoi (2003). *Reflexões sobre um novo turismo: Política, ciência e sociedade*. São Paulo: Aleph.

Rejowski, Miriam (1996). *Turismo e pesquisa cientifica. Pensamento internacional x situação brasileira*. Campinas: Papirus.

Rios, Gilvando Sá Leitão (1994). *O que é cooperativismo*. São Paulo: Brasiliense.

Ruschmann, Doris (1997). *Turismo e planejamento sustentável: A proteção do meio ambiente*. Campinas: Papirus.



Formação informal pelo cinema: Diálogo com os mundos possíveis e/ou diálogos possíveis com o mundo

Rogério Almeida
Universidade de São Paulo/FEUSP
rogerioa@usp.br

Louis J. P. Oliveira
Universidade de São Paulo/FEUSP
ljpache@yahoo.com.br

Cesar A. Zamberlan
Universidade de São Paulo/FFLCH-USP
cesarzamberlan@uol.com.br

A interpretação de textos, quando pensada pela hermenêutica, encontra extremos com os quais tem de lidar, como a cientificidade de um método e a possibilidade de uma verdade decorrente da História, ou mesmo a relação entre proximidade e distanciamento. Essas questões foram tratadas por Paul Ricoeur (2008) e podem ser compreendidas como os diferentes posicionamentos que podemos ter diante de um texto. Um método criterioso de interpretação textual encontrará significados que retornarão para os próprios critérios, validando mais as bases de onde parte do que as possibilidades múltiplas de chegada. Em outras palavras, o sentido se torna dependente dos critérios que o sugam do texto. É o que Nietzsche (citado por Deleuze, s/d) pondera sobre o circuito valor/avaliação, em que um é determinado pelo outro, sem que um ou outro tenha fundamento ontológico, ou um *valor próprio*. Uma alternativa é a subordinação do texto à História, numa crença de que o encadeamento histórico seria a base para a compreensão textual. Essas duas abordagens estão na base da prática escolar de interpretação de textos. O método garante o levantamento das características "estéticas" de determinada obra/autor/movimento enquanto a abordagem histórica subordina o sentido do texto ao seu contexto. Perde-se, nessa abordagem escolar, o diálogo entre leitor e texto e a possibilidade de extrair o sentido desse diálogo (Todorov, 2009).

Como consequência, a literatura estudada nos espaços formais de educação perde seu sentido formativo para aderir ao método, alçando-se assim às condições de uma *cientificidade clássica* (Morin, 1999). Em decorrência, a literatura deixa de cumprir – e esse processo é mundial e suas causas múltiplas – sua função de fornecer ficção (Candido, 2002) e mesmo de *representar* o mundo. Quem ocupa esse espaço na arte? Acreditamos que o cinema seja, atualmente, o principal dispositivo fornecedor de ficção, capaz por vezes de *representar* o mundo contemporâneo ou de propor mundos (Ricoeur, 2008) com os quais possamos dialogar.

Partindo dessas considerações teórico-metodológicas, o objetivo desta comunicação é apresentar as condições formativas do cinema, suas possibilidades de atuar no fornecimento de sentidos possíveis, modos de vida possíveis, compreensões possíveis da experiência de existir contemporaneamente no mundo. Mesmo (ainda) informal (ou não-escolar), o cinema exerce um papel educativo e se constitui como um itinerário de formação possível (Ferreira Santos & Almeida, 2012).

Palavras-chave: itinerário de formação, cinema, hermenêutica

O objetivo deste estudo é compreender as possibilidades de formação humana por meio do diálogo estabelecido com os mundos possíveis projetados pelo cinema e os diálogos possíveis, portanto de interpretações múltiplas e abertas, que o cinema possibilita travar com o mundo, funcionando assim como uma mediação entre o homem e o real.

Diálogo com mundos possíveis porque cinema não é apreensão da realidade, mas proposição de mundos, sejam mundos de fantasia ou de extrema similaridade com nosso mundo real, mas ainda assim um mundo singular, mundo da projeção. Essa realidade do cinema pode tornar-se provocação, no sentido de cobrar um diálogo, um ajuste entre a dimensão do mundo que se apresenta na tela e a do mundo que se percebe como real.

É a partir desse hiato que se estabelecem os diálogos possíveis com o mundo ou com a percepção que temos do mundo. O cinema passa então a desestabilizar, a problematizar o mundo, ou a desnaturalizá-lo, operando como um *mediador formativo* – eis aqui sua realização educacional – ao deixar de ser a *representação* do mundo para ser sua *problematização*.

Estamos, portanto, no campo da hermenêutica, das possibilidades interpretativas de um *texto*, e de como esse processo de *leitura* se caracteriza de modo educativo, ainda que informal ou não-formal, porque efetivamente os processos educativos escolares evitam o que escapa ao campo didático, informativo e condizente com expectativas previamente traçadas.

As obras como discursos que propõem mundos

Em *A função hermenêutica do distanciamento*, Ricoeur (2008) busca contornar a antinomia entrevista por Gadamer entre a prática de uma atitude metodológica, com a qual se perde a densidade ontológica da realidade estudada, e a prática da atitude de verdade, com a qual se renuncia à objetividade das ciências humanas. De fato, ou estamos do lado do método, o que valida as ciências humanas e possibilita uma *objetivação* do objeto em estudo, ou estamos em relação estrita com a realidade vivida, com sua *verdade*, com o sentido emanado da pertença. Essa antinomia faz com que não haja, para Gadamer, alternativa entre o distanciamento alienante e a pertença.

Ricoeur propõe ultrapassar essa antinomia conduzindo a problemática para outro campo, o do texto. Para Ricoeur (2008) o texto é "muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação". (p. 52) O texto se apresenta como discurso, o discurso se efetua como obra e a obra projeta um mundo, "o mundo da obra", que para Ricoeur (2008) é a grande questão hermenêutica: "o deslocamento do problema do texto em direção ao do *mundo* que ele abre". (p. 53)

Num primeiro passo argumentativo, Ricoeur (2008) aponta que o discurso se caracteriza pela dialética entre o evento e a significação. Evento porque o discurso se realiza temporalmente e no presente, porque remete ao seu locutor (instância auto-referencial do discurso): "o evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra" (p. 54). Outra característica é que o discurso refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. Mas o discurso possui, além do mundo que expressa, o outro, outra pessoa, um interlocutor: "o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo" (Ricoeur, 2008, p. 55).

Mas o evento do discurso não se encerra em si, senão que é ultrapassado pela significação. O evento é fugidio, a significação é o que permanece. E a significação se desdobra entre o que efetivamente é dito (ato locucionário ou proposicional), a convenção do que se diz (ato ilocucionário), sua força: se é uma informação, uma ordem, um desejo... E,



finalmente, o ato que não se realiza na linguagem, mas *pela* linguagem (ato pelocucionário), ou seja, os efeitos do discurso, os resultados provocados por ele. Segundo Ricoeur (2008) a significação do ato de discurso não se limita ao correlato da frase (ato proposicional), mas engloba a força ilocucionária e a ação perlocucionária, "na medida em que esses três aspectos do ato de discurso são codificados e regulados segundo paradigmas". (p. 57),

É, portanto, da tensão entre esses dois pólos do discurso, o do evento e da significação, que o discurso se produz como obra. E o que caracteriza a obra? "Composição, pertença a um gênero, estilo individual" (Ricouer, 2008, p. 58), ou seja, uma sequência mais longa que uma frase e que suscita um problema de compreensão (composição); uma forma de codificação do discurso em relato, poema, ensaio (gênero literário); e, finalmente, a configuração única que caracteriza o estilo de uma obra.

De passagem, é importante ressaltar, no caso do cinema, o esforço de discussão e validação do seu aspecto autoral, pois a possibilidade de reconhecer nos filmes de determinado realizador seu *estilo*, sua *marca*, serve de condição para validar o cinema como obra de arte, já que possui um discurso, codifica-se como gênero e distingue-se pelo estilo de seus realizadores.

Para Ricoeur (2008), uma obra, por meio da efetivação de seu discurso, propõe um mundo: "o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único" (p. 66).

Sua ideia repousa, portanto, na negação de que a interpretação de um texto deva buscar as intenções ocultas do autor. Não devemos buscar o que está dissimulado por *detrás* do texto, pois "interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto" (Ricoeur, 2008, p. 65). Quem está diante do texto é o leitor (e diante da tela o espectador), de modo que é no diálogo do interpretante com a obra que o sentido emerge.

Mas o final do percurso hermenêutico não está na interpretação da proposição de mundo de uma obra, mas no fato de essa interpretação se constituir como uma mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos:

> Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra *atrás* do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas *diante* dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é *compreender-se diante do texto*. Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo (Ricoeur, 2008, p. 68).

Portanto, a minha compreensão de uma obra é a compreensão de mim diante da obra. Não raro, identificarmos nos textos de determinados críticos, principalmente nos menos competentes, o mesmo *olhar*, a mesma *leitura*, uma forma recorrente de abordar as obras, por mais diversas que sejam. A própria diferença de compreensão, por exemplo, de uma obra infantil, quando vista por um adulto e uma criança, é menos devido a uma capacidade cognitiva que a diferenças próprias da experiência de estar no mundo. A interpretação depende da experiência subjetiva.

Mas como diz o próprio Ricoeur (2008)

> precisamos dar um passo a frente: assim como o mundo do texto só é real na medida em que é fictício, da mesma forma devemos dizer que a subjetividade do leitor só advém a ela mesma na medida em que é colocada em suspenso, irrealizada, potencializada, da mesma



> forma que o mundo manifestado pelo texto. Em outras palavras, se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, não possui menos uma dimensão fundamental da subjetividade do leitor. Só me encontro, como leitor, perdendo-me. A leitura me introduz nas variações imagináveis do *ego*. (p. 68),

Do trecho, algumas considerações importantes a fixar: primeiro, não há oposição entre ficção e realidade. A obra concretiza-se como uma mediação com o real por meio da ficção. A obra não *apreende* o real. A imagem que vemos numa foto ou pela captação de uma câmera filmadora não é o real, mas uma imagem desse real, incapaz de apreendê-lo, ainda que possa indicá-lo com grande propriedade. Assim, um texto literário ou uma narrativa fílmica relaciona-se com o real por meio da ficção. No vocabulário de Ricoeur, uma obra propõe um mundo fictício como mundo possível, tornando o próprio mundo concreto como uma possibilidade discursiva entre outras.

A segunda consideração é que a subjetividade também é ficção, ou seja, é construída por meio de discursos. O contato com as obras nos auxilia na construção do *eu*. Há portanto, no contato com a obra, não apenas uma relação de distanciamento entre aquele que elaborou seu discurso e este que agora o interpreta, mas também "um momento de distanciamento até na relação de si a si" (Ricoeur, 2008, p. 69), por meio do qual questiono a narração que faço de mim. É por isso que a compreensão da obra conduz à compreensão de si diante da obra, pois respondemos subjetivamente às intimações do mundo proposto por essa obra, numa trajetividade recursiva (Durand, 1997). Um exemplo: se releio um livro ou revejo um filme depois de um longo hiato de tempo, observo que minha interpretação, minha compreensão da obra mudou e, de pronto, sou levado a observar o que em mim mudou confrontando os dois momentos da fruição.

Por fim, a terceira consideração é a dimensão formativa (ou educativa, se se quiser) do processo de diálogo, de interpretação e compreensão de uma obra e do mundo por ela proposto. Por meio das variações imagináveis do eu e do mundo que a leitura de uma obra suscita, somos levados a desestabilizar, a problematizar determinados discursos. No mínimo, enriquece-se o processo de compreensão da realidade – ou a compreensão do fato de que a realidade é construída numa tensão de discursos (ideológicos, por exemplo). Nesse sentido, a mediação ou o distanciamento que as obras de arte operam, principalmente as que se valem da estrutura narrativa, implicam um processo formativo, pois contribuem para que a pessoa se situe no mundo, o habite, transite por ele, seja na dimensão das convenções sociais, afetivas, ou mesmo no trato com o desejo, o instinto etc.

Evidentemente, o fato de Ricoeur ter pensado no texto escrito quando fez suas reflexões não invalida sua aplicação ao texto fílmico ou ao discurso cinematográfico. O processo hermenêutico e formativo é o mesmo.

Formação escolar e formação pela arte

A formação escolar não é ingênua em relação ao caráter múltiplo, desgarrado, fragmentário, pulsional e fictício do homem, seja definido como pessoa, sujeito ou educando. É a partir mesmo da constatação desse caráter disseminatório que busca homogeneizar seus procedimentos e investir numa limitação das possibilidades desses modos plurais de existência. Como afirma Deleuze, num estudo dedicado a Nietzsche,

> Não existe um acontecimento, um fenômeno, uma palavra ou um pensamento cujo sentido não seja múltiplo. (...) a avaliação disto e daquilo, a delicada pesagem das coisas e dos



> sentidos de cada uma, a estimativa das forças que em cada momento definem os aspectos de uma coisa e suas relações com as outras, – tudo isso (ou tudo isto) dimana da arte mais elevada da filosofia, a da interpretação. Interpretar e mesmo avaliar é pesar (Deleuze, s/d, p. 9-10).

Interpretar, pesar, dar valor ou colher um sentido é indissociável do caráter múltiplo, plural da própria vida. O que está em jogo aqui é o reconhecimento do que é inacabado, inconcluso, incerto, diferente, aberto, seja nas obras, seja na vida. Mas que, por outro lado, é negado no processo formativo escolar, que busca a homogeneização dos procedimentos e das respostas.

Quando a escola avalia, não põe em ação a (in) definição do valor, mas o pressupõe absoluto, fechado, cabendo ao aluno apenas reconhecê-lo e reproduzi-lo como tal; a escola ignora que avaliar é pesar, pensar, interpretar, convencionar valores, prefere compreendê-la como um ritual de verificação em que o valor se confirma pela repetição e não pela diferença.

É a diferença interpretativa, ou seja, o reconhecimento da pluralidade das pessoas que instiga o diálogo, que dinamiza as relações, que provoca posturas, que desestabiliza modos de existência, que possibilita, efetivamente, a educação, o processo formativo, ou autoformativo, pelo qual a pessoa se situa no mundo. Esse processo, sempre aberto, inconcluso e plural, pode ser compreendido como itinerário de formação, que se realiza pelos processos interpretativos e assimilatórios que perfazem o longo caminho de (auto) formação humana (Ferreira-Santos & Almeida, 2012). De modo contrário, a formação escolar busca emoldurar, enformar, enrijecer, padronizar tanto os comportamentos (instância disciplinadora dos corpos) quanto os pensamentos (instância reprodutora dos conteúdos).

Assim, a formação escolar, ancorada no conteúdo de suas disciplinas e no trabalho intelectual da reprodução de conceitos, formaliza-se tendo como referência o critério de verdade científica. É a aplicação formal do método, a tecnização do saber – tal qual os preceitos da cientificidade clássica, que, segundo Morin (1999) se estabeleceu por meio de procedimentos redutores, universais e voltados à especialização. A validação científica não é dada pelo objeto, mas pelo método segundo o qual se avaliou o objeto.

O predomínio desse crivo científico – em relação ao qual não nos opomos, embora reconheçamos a necessidade de reconduzi-lo aos seus limites – contaminou todas as práticas escolares, inclusive a da leitura, quando o espírito (ou *nous*) podia voar mais livremente, mais imaginativamente, mais criativamente. É o que constata Todorov (2009) ao alertar para o risco que a literatura corre no mundo contemporâneo e a responsabilidade da escola nesse risco, uma vez que privilegia as abordagens históricas e estruturais dos textos literários, em vez do sentido, ou do exercício de significação que operamos por meio da leitura.

O mesmo alerta já fora feito por Candido (2002) que apontava "o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica "subordinada à estrutura escolar, e de uma literatura com a força de iniciação à vida. Pois a literatura "humaniza em sentido profundo, porque faz viver". (p. 84-85)

No caso do cinema, objeto sobre o qual nos debruçamos nesta reflexão, o problema é ainda maior, uma vez que sua entrada no universo escolar se dá pela possibilidade didática que alguns filmes ou trechos de filmes possuem. Assim, quando o filme não aparece fragmentado na escola, entra subordinado a um tema, com a função de ilustrá-lo. É uma passagem histórica, um registro geográfico, político ou social que interessa. Não o mundo proposto pelo filme, não a obra reconhecida como arte, mas o detalhe didático-informativo.

A formação pela arte, cujos princípios e fins se diferem radicalmente do *modus operandi* escolar, ancora-se na reciprocidade do diálogo entre leitor e obra, na expressão



poética, inventiva, sensível, no que é da dimensão do devaneio, da fantasia, da ficção, mas que possibilita um enriquecimento da própria percepção da realidade, por meio do trato com os sentidos emanados dos diversos discursos postos em jogo.

No caso do cinema, trata-se da apropriação do mundo proposto pela projeção fílmica, de sua linguagem que se constitui como discurso, de seu discurso que resulta numa obra, dessa obra em seus sentidos possíveis. Assim, o filme move o espectador na busca de compreensão; primeiramente, compreensão do filme, mas que num segundo momento transforma-se em compreensão do que é cultural, social, do que faz parte do mundo concreto, real, com suas relações afetivas, com suas invectivas ideológicas, com suas hipóteses subjetivas, quando somos levados a nos perguntar o que faríamos se fosse conosco.

É por isso que a relação com a obra de arte, com a ficção, com o texto literário ou a projeção de um filme nunca é somente evasão do real, mas também um distanciamento que pode contribuir para melhor compreendê-lo. É por isso que Deleuze (1990, p. 18) entende que "o olhar imaginário faz do real algo imaginário, ao mesmo tempo em que, por sua vez, se torna real e torna a nos dar realidade".

Ao tratar da relação entre o cinema e o real, o filósofo francês Clément Rosset (1985) entende que o cinema não pode fixar o real, mas pode projetar, por meio de sua linguagem, olhares sobre o real. O cinema comporia sua própria realidade, evocando o real, sem jamais se confundir com ele.

Seguindo os desdobramentos da filosofia das formas simbólicas de Cassirer, podemos compreender o cinema e a literatura, assim como a ciência e a religião, como mediações do homem no trato com a realidade, com o outro e consigo mesmo.

> Tal como todas as outras formas simbólicas, a arte não é uma simples reprodução de uma realidade dada, pronta. É um dos meios que levam a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade (Cassirer, 1994, p. 234).

Portanto, podemos pensar o cinema como esse movimento de busca do real, não porque acreditemos que o encontraremos lá, projetado na tela, mas por sua possibilidade de mediação, por operar como um discurso, uma narrativa, um mundo possível em diálogo com o real. Assim, Deleuze (1985) reconhecerá que os grandes cineastas valem por pensadores, pois "pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos". (p. 5)

Essa atribuição conceitual às obras cinematográficas é desenvolvida pelo filósofo francês em duas obras: *Cinema: imagem-movimento* e *Cinema: imagem-tempo*, publicadas na década de 1980. No primeiro estudo, Deleuze (1985) trata da montagem no cinema clássico: a sequência dos planos criam a sensação de movimento, de uma imagem-movimento, característica fundamental do cinema. Já na segunda obra, Deleuze (1990) envereda pela montagem no cinema moderno, que rompe com a linearidade temporal. Na troca de planos, evidencia-se o tempo que passou, a imagem-tempo.

Em outras palavras, o cinema torna-se consciente de sua produção de imagens-movimento e imagens-tempo, da operação que realiza com esses dois eixos: o primeiro cria movimento (não só a movimentação dos atores no enquadramento da câmera, mas a própria movimentação da câmara e seus diversos planos, dispostos por meio do corte e da montagem); o segundo dispõe do tempo, não só com as grandes elipses, mas também com as mínimas, com pequenas subtrações de tempo, das quais o espectador é forçosamente levado a tomar consciência, numa explicitação clara de que o cinema é detentor de seu próprio tempo.

A imersão no filme faz com que o espectador, sem sair de si ou da realidade, possa ser outros, viver outras vidas, situar-se em realidades diferentes, distantes, inexistentes,



movimentar-se por espaços, emoções, tempos, pensamentos que, não sendo os seus, estabelecem diálogo, fornecem modelos, provocações, conceitos para pensar a vida.

Rosset (2010) afirma, em suas reflexões sobre o cinema, que a realidade cinematográfica se assemelha bastante à realidade vivida. A diferença é que o cinema apresenta a realidade situada provisoriamente em outra parte, fora do alcance do desejo e do temor de todos os dias. O privilégio da realidade cinematográfica é beneficiar-se de uma *extraterritorialidade.* Portanto, encontramos no cinema sempre *o mesmo*, mas situado em outra parte, um lugar onde não podemos chegar, mas que, estando lá, também nada pode nos alcançar. Estamos diante da realidade, mas mantida à distância. Seria esse distanciamento a fonte principal do prazer que o cinema oferece: gozar não o que a vida oferece, mas o que se oferece na tela, uma participação sem compromisso no que se apresenta de agradável ou de horrendo.

É evidente que poderíamos acusar o cinema de incitar à fantasia e imputar-lhe a responsabilidade por eventuais fugas da realidade. Mas como defende Woody Allen (citado por Lax, 2008, p. 322) mesmo que isso aconteça, no final a realidade sempre retorna, sempre volta para ocupar o seu lugar. É o que ocorre com seu filme *Meia-noite em Paris* (2011), em que Gil Pender fantasia uma viagem no tempo rumo a Paris da década de 20 para descobrir, no final, "que para ser escritor de v3erdade deve deixar as ilusões, inclusive a de que seja possível ser feliz no passado" (Almeida, 2012, p. 52). Assim, o filme encerra com a proposição de que a felicidade só pode ser vivida no presente, por meio do embate com o real, ainda que a fantasia – e o filme é uma demonstração disso, assim como *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985), do mesmo diretor – auxilie nessa descoberta do real. Portanto, se a ficção pode, num primeiro momento, funcionar como uma evasão do real, no final a realidade retorna e caberá a cada um dar conta do sentido desse retorno. E é esta a dimensão formativa do cinema: propiciar o diálogo com a obra de ficção como forma de se situar no mundo e compreender a realidade.

Referências bibliográficas

Almeida, Rogério (2012). Meia-noite em Paris. In R. Almeida & M. Ferreira-Santos, *Cinema e contemporaneidade* (pp. 39-52) São Paulo: Képos.

Candido, Antonio (2002). A literatura e formação do homem. In *Textos de intervenção* (pp. 77-92). São Paulo: Editora 34.

Cassirer, Ernst (1994). Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes.

Deleuze, Gilles (s/d). *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Editora Rés.

Deleuze, Gilles (1985). *Cinema: Imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, Gilles (1990). *Cinema: Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.

Durand, Gilbert (1997). *As estruturas antropológicas do imaginário.* São Paulo: Martins Fontes.

Ferreira-Santos, Marcos & Almeida, Rogério (2012) *Aproximações ao imaginário: Bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos.

Lax, Eric (2008). *Conversas com Woody Allen*. São Paulo: Cosac Naify.



Morin, Edgar (1999). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Ricoeur, Paul (2008). *Hermenêutica e ideologias*. Rio de Janeiro: Vozes.

Rosset, Clément (1985). *L'objet singulier*. Paris: Minuit.

Rosset, Clément (2010). *Reflexiones sobre cine*. Buenos Aires: El cuenco de Plata.

Todorov, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.



A formação da universidade popular invisível: A irracionalidade da censura em questão

Fábio Zanoni
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
zanonifabio83@gmail.com

No Brasil e em Portugal, na passagem dos regimes ditatoriais para os regimes democráticos, o cinema foi percebido cada vez menos como uma ferramenta política e pedagógica a serviço do Estado. Ora, nossa hipótese consiste em verificar se novas autoridades, a partir de novas modalidades de censura, passaram a controlar as práticas cinematográficas de maneira mais sutil e silenciosa, mas não menos eficiente. Mas, para tanto, será preciso problematizar a alegada irracionalidade da censura.

A despeito de o cinema figurar como lócus privilegiado no qual investigadores do campo educacional, afiliados aos mais diversos espectros políticos ou epistemológicos, vão buscar parte do seu substrato ora temático, ora metodológico, e inclusive conceitual (Loureiro; Della Fonte, 2003), raramente se imagina a hipótese de tomar o universo estético como ponto de partida para o esforço de inteligibilização das práticas que compõem o tecido social, incluídas aí as práticas educativas, sendo aquele universo frequentemente levado em conta a título de mero efeito, reflexo ou epifenômeno de outras estruturas sociais.

Dois autores bastante diferentes, Michel Foucault e Jacques Lacan chamam a atenção, em breves passagens, para a hipótese de que as artes, mais do que um eco de outras práticas sociais, transportariam no seu interior uma dimensão produtiva de realidade irredutível a outras esferas. *O que são as Luzes* de 1984, um dos últimos escritos de Foucault, focaliza Baudelaire e seu gesto de implementação de um novo *êthos* que teria inaugurado aquilo que nós, hoje, entendemos por modernidade, trazendo à baila o problema da dívida de "um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo" (Foucault, 2008, p.344). Décadas antes, em 1954, Lacan diz, num tom irônico, o seguinte a respeito de Rimbaud: "Os poetas, que não sabem o que dizem, como é bem sabido, sempre dizem, no entanto, as coisas antes dos outros" (Lacan, 1985, p.14).

O que nos interessa vincar não é tanto a anterioridade dos poetas ou dos artistas em relação ao restante dos mortais. O importante aqui é menos a expressão "antes do outros", e mais a ironia contida no enunciado "como é bem sabido". Claro, não se trata de trocar os sinais, afirmando que, mesmo sem ter consciência disso, as outras esferas sociais seriam tributárias das práticas artísticas e, especialmente, das cinematográficas, cujos segredos daquelas somente estas seriam capazes de pôr a descoberto. Muito ao contrário. Tratar-se-á, na presente investigação, de seguir uma hipótese-base: de que modo o cinema, a partir de certas práticas de regulação estatais, mas também e, sobretudo, não-estatais, foi se convertendo numa espécie de cinema-escola. Ou seja, tratar-se-á de perspectivar as relações de aliança que se firmaram entre os fazeres cinematográficos e o aporte pedagogizante próprio

da contemporaneidade, na esteira da teorização foucaltiana acerca dos processos de governamentalização das práticas sociais (Foucault, 2006a).

Que o cinema não seja uma simples nota de rodapé na história das práticas educativas é algo que se pode verificar já nas primeiras décadas do século XX. É verdade que, quando do desembarque do primeiro cinematógrafo brasileiro nos idos de 1885, o cinema era pensado apenas como um dispositivo pedagógico capaz de otimizar a eficiência das práticas educativas de então (Duarte; Alegria, 2008). Todavia, logo o cinema abandonará esse tipo de relação monogâmica com a instituição escolar. Sem demora, um vasto leque de autoridades irá enxergar no cinema uma ferramenta de pedagogização social que poderia e deveria se estender para muito além do alunado que se encontrava encerrado entre os muros da escola. E qual poderia ser então o seu novo alvo? Nada mais, nada menos do que a população brasileira no seu conjunto.

O primeiro benefício dessa nova ferramenta de gestão política era tributário da vastidão do território brasileiro. O cinema era um meio economicamente rentável para alcançar a galope objetivos políticos análogos àqueles almejados pela escolarização, sem que houvesse o altíssimo custo que envolvia a mobilização dos contingentes escolares. Assim, o maior benefício político e econômico que se esperava do espraiamento da oferta cinematográfica devia-se ao fato de o cinema dirigir-se a todos, mesmo aos analfabetos. Afrânio Peixoto assim o diz num pequeno artigo que remonta a 1929:

> Pelo cinema os homens podem se comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam (...). Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados (...). Todos os meios de comunicação humana à distância se faziam pelo alfabeto, o que exigia preliminarmente a instrução, a educação literária, ainda que rudimentar (p.5).

Cinco anos depois, em 25 de abril de 1934, é a vez de Getúlio Vargas proferir um discurso aos cinematografistas brasileiros sobre as relações entre cinema e educação:

> O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (citado por Schvarzman, 2004, p.135).

A importância do cinema para o Estado não representa um fenômeno exclusivamente brasileiro. Um ano depois do discurso proferido por Vargas, no dia 09 de março de 1935, ao pronunciar-se sobre as relações entre educação e cinema, o deputado João Duarte de Oliveira mostra como o cinema já fazia parte da agenda de preocupações políticas portuguesas. O seu discurso – uma resposta ao projeto do deputado Sr. Araujo Correia, que defendia a adoção do cinema como ferramenta pedagógica – vaiainda mais longe que Vergas na pedagogização do cinema

> Façamos nós o mesmo. Esgotemos todas os nossos recursos para ensinar metade da nação a ler. Quando o tivermos conseguido será sempre tempo de criar no País a Universidade popular invisível, vasta organização (...) post-escolar, acompanhada ou não de outros instrumentos culturais (Oliveira, 1935)

Nos primórdios do cinema brasileiro e português, a fim de que as políticas culturais funcionassem a contento e cumprissem seu papel de gerar ganhos políticos a um baixíssimo



custo para os Estados, não era permitido o espraiamento desgovernado de narrativas cujas finalidades fossem refratárias aos objetivos visados pelo Estado ditatorial. Era imprescindível, portanto, que se fizesse a clivagem entre os *bons* e os *maus* filmes. Daí a razão de a criação da Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB), em 1932, ter sido indissociável da implementação do primeiro projeto de censura no cinema brasileiro. Portugal, por sua vez, com a ascensão do regime salazarista, fez renascer[1], em 1933, a Mesa Censória, quando promulgada a liberdade de imprensa (Justino, 2010). À semelhança do Brasil, as autoridades portuguesas, ao inserirem o cinema nos movimentos educativos dos anos de 1930, não puderam fazê-lo sem o recurso à censura.

A vergonha de censurar: A irracionalidade da censura

Na introdução do seu livro *Princípios da Filosofia do Direito*, Hegel lança a seguinte proposição: "o racional é real e o real é racional" (1997, p.56). Foucault se apropriará dessa identificação entre racionalidade e realidade, não para propor novas meditações de cariz ontológico, mas para contornar a idéia de irracionalidade que amiúde acompanha a leitura de certos acontecimentos históricos, evidenciando como, mesmo fenômenos sociais violentos, à moda dos suplícios descritos em Vigiar e Punir, possuem racionalidades específicas que visam atingir determinados objetivos políticos. Palavras de Foucault.

> Inexplicável, talvez, mas certamente não irregular nem selvagem. O suplício é uma técnica e não deve ser equiparada aos extremos de uma raiva sem lei. (...) a morte-suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em "mil mortes" e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisite agonies*. O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. Mas não é só: esta produção é regulada. O suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos cm a gravidade do crime, o nível social de suas vítimas (1987, p.31)

Em suma, trata-se de desmentir a afirmação de que haveria um desacordo de natureza entre violência e racionalidade:

> Meu trabalho não tem como objetivo uma história das instituições ou uma história das idéias, mas a história da racionalidade (...). A racionalidade é um programa que orienta o conjunto da conduta humana (...). O mais perigoso na violência é sua racionalidade (...) Entre a violência e a racionalidade não há incompatibilidade. Meu problema não é fazer o processo da razão, mas determinar a natureza dessa racionalidade que é tão compatível com a violência (2006b, p. 319).

É sabido que os argumentos que se costumam aduzir para explicar o funcionamento das censuras de Estado aportam sempre na idéia de irracionalidade. Assim, em 1926, ao analisar a censura pré-pombalina, presidida então pela igreja católica, Antonio ferrão lamenta a "obscuridade e ignorância em que se ficou pela supressão das obras notáveis e úteis a cultura" (Ferrão, 1759).

[1]O termo renascimento não é empregado aqui à toa. A institucionalização do ato sensório em Portugal data do século XVI. Com o Concílio de Trento, entra em cena o *Index Librorum Prohibitorum* (1564). Em 1768, Pombal confiscará o poder de censura da inquisição, ao promulgar a Real Mesa Censória, que será em seguida abolida por Dona Maria em 1787, antes de ser reativada pelo regime ditatorial de Salazar.



O plano qualitativo dos conteúdos livrescos importava aos censores. Havia temas proibidos. Consideradas excessivamente eróticas, certas passagens do livro *Os Lusíadas*, de Camões, não podiam permanecer tal e qual: eram reformuladas ou suprimidas (Critérios e Métodos de Censura em Camões). Frequentemente, ao plano temático juntavam-se preocupações de estilo. Censor literário durante o período de 1707 a 1736 e membro fundador da academia Real de História, D. António Caetano de Souza, tinha alta consideração por questões estilísticas:

Porque sendo este um tempo em que Vossa Majestade tanto favorece as letras com sua Real proteção não se devem imprimir obras que não sejam dignas de estimação dos eruditos. (apud Rodrigues, 1980a, p.25)

Mais a frente continuava:

> As palavras descomposturas, despropósitos (...) Ferrabraz de jornal (...) são palavras impróprias de um estilo que não deve ser medíocre mas sublime (apud Rodrigues, 1980b, p.26)

Censor entre 1824 a 1829, Agostinho de Macedo, por sua vez, dirá que:

> O opúsculo de que esta petição trata é de tal natureza e tão bem escrito, são tão sólidas as razões, tão bem deduzidos os argumentos, tão manifesta a boa fé e tão castigado o estilo, que eu o desejaria ter feito (apud Rodrigues, 1980c, p. 55)

Desprezo pelo saber? A julgar pelo o que vimos nesses pareceres, os censores pareciam ser grandes admiradores das letras, além de possuírem uma elevadíssima formação intelectual. Isso nos leva a repensar se teria sido de fato o desconhecimento da qualidade dos escritos de autores como Voltaire, por exemplo, que estava na base da obstacularização da circulação de tais idéias, ou se, ao contrário, não teria sido precisamente a aguda consciência da potência de certos escritos que presidia os vetos perpetrados pela Real Mesa Censória.

Não raro nos esquecemos de que a obscuridade e ignorância de que fala Ferrão não atingem os próprios censores, nem os indivíduos portadores de licenças emitidas pelo órgão de censura. Isso significa que determinados agentes sociais, a fim de traçarem a linha divisória que separava o jogo entre o permitido e o proibido, punham-se, ao menos num primeiro momento, acima da partilha que seria, em seguida, imposta aos demais jogadores sociais que, forçosamente, desconheceriam o processo de produção do campo de possibilidades discursivas no qual seriam jogados. A idéia de que a censura religiosa errava o alvo e condenava à fogueira, numa espécie de trapalhada cognitiva, obras "notáveis e úteis a cultura", parece-nos equivocada. Longe de ser uma falta de destreza intelectual da parte dos censores religiosos, é preciso ver, aqui, o objetivo maior dos procedimentos de tal modalidade de censura: a formação de monopólios de saber[2].

Isso talvez explique porque mesmo obras alinhadas às expectativas do Estado tenham sofrido o veto da censura – o ponto de partida para as acusações de irracionalismo que Ferrão dirige à censura religiosa, mas que foram posteriormente repetidos por autores que se debruçaram sobre o mesmo problema. João Lúcio Azevedo afirma que:

[2]Durante o período que desempenhou o papel de censor, Frei Bartolomeu Ferreira vistoriou 160 livros, o que correspondia a 4/5 da produção impressa em Portugal (Anselmo, 1982)



> Pombal só fizera menção de libertar as inteligências por agravar aos Jesuítas. O seu espírito estava longe, muito longe, das idéias que naquele tempo agitavam a Europa. Com aprazimento seu, a Mesa Censória proscreveu os filósofos Espinozas, Hobbes, La Mattrie, Voltaire, Diderot, e quantos outros!(Azevedo, 1969, p.341)

Em seus escritos, Voltaire, um dos autores a compor a lista dos livros proibidos no governo de Pombal, não apenas defendia a legitimidade das religiões (o pensador francês não era irreligioso, era anticlerical), como também a necessidade de subordinação da igreja aos poderes do Estado, à moda da conduta política do próprio Marquês de Pombal. Se este era a exata materialização dos escritos daquele, o que explicaria então o bloqueio desses escritos? Não foi, portanto, o desconhecimento da qualidade de certos autores que movia os censores de Pombal, nem tampouco uma vontade de libertação e iluminação das consciências portuguesas, tal como o defendem, em larga medida, António Ferrão, Luiz Soriano e Teófilo Braga, mas a vontade política consciente de reservar certos saberes para poucos, nomeadamente para o imberbe Estado em vias de laicização.

Já em1897, contra os que maldiziam o controle da imprensa pela igreja católica, acusando-a de obscurantismo, o autor do livro *Direito contra direito* sentenciava:

> Porém aqui, como nos outros assumptos, a Egreja não aborrece a sciencia, nem tampouco atormenta os gênios humanos, sendo pelo contrário quem os incita, mudando os pulsilames e pequenos em gigantes (Figueiredo, 1897a, p.24)

Depois de citar bulas papais favoráveis à imprensa e relatos de alianças bem-sucedidas entre a igreja católica e os cientistas, o autor desfere o golpe letal sobre os que insistem em considerar a igreja católica a título de amante das trevas:

> Para que se pudesse dizer que o juízo da Egreja sobre a imprensa tyranisa sua liberdade, seria necessário provar que ela não refreia nem dirige simplesmente, senão que lhe nega a liberdade absoluta (Figueiredo, 1897b, p.37).

A afirmação de que a censura religiosa nunca se contrapôs à promoção dos saberes, mas visou transformar pequenos saberes em gigantes, bem como a demonstração de que a direção e o freio não resultaram na eliminação total das narrativas, já que havia certa quantidade de livros em circulação nos tempos da censura pombalina, testemunha como os defensores da censura, laica ou religiosa, não se viam como partidários das trevas – não há sequer menção aos mistérios divinos, tão freqüentes em reflexões dessa natureza –, mas como advogados da verdade divina. Encurtando razões, era o apreço pelo *verdadeiro* saber divino que movia os censores da Igreja de Roma, não uma vontade obscurantista.

A irracionalidade da censura não encontra, pois, justificação histórica, não apenas pelos procedimentos dos censores acima citados, mas também se nos recordamos de que os projetos de censura foram indissociáveis da implementação de projetos educativos. A instituição da Real Mesa Censória caminhou ao lado da criação da Imprensa Régia e da reforma do ensino português. Mesmo antes da entrada do Marquês de Pombal em cena, quando a Inquisição ainda presidia a censura, a companhia de Jesus, essa espécie de milícia catequizadora subordinada à igreja católica, lutou pela criação e disseminação de escolas – a despeito das inúmeras resistências próprias a uma época que não via com bons olhos a instituição escolar (Franco, 2006) como também lutarão as ditaduras portuguesas e brasileiras pela formação das escolas de massa.



A título de conclusão, podemos asseverar que a censura não teve interesse em manter a ignorância para melhor dominar a população, sobretudo porque destituir os sujeitos de qualquer apresentação subjetiva significaria abdicar da gestão política da população e deixar nas mãos de outras instâncias sociais a formação dos sujeitos. A censura pombalina – essa primeira modalidade de censura assumidamente laica – visava, antes de tudo, ligar os sujeitos a certos enunciados considerados verdadeiros. Em certo sentido, José Cardoso Pires estará coberto de razão quando afirma que a censura salazarista foi uma "máquina de torturar palavras", desde que não nos esqueçamos de que a finalidade de toda tortura consiste exatamente em extrair a verdade do sujeito torturado: a intolerância da censura, religiosa ou laica, teve sempre a ver com a fixação de verdades insofismáveis: a intolerância não é o saldo inevitável da disseminação da mentira, é o resultado necessário da própria natureza da verdade[3]

Portanto, tal vontade obscurantista só existe na ótica do olhar retrospectivo, que rebate os critérios de validação dos discursos científicos em voga na atualidade sobre os discursos religiosos de então, projetando no passado, sob a forma do par latência/bloqueio, formas normativas de racionalidades que se apresentam como capazes de medir, a partir de si, a totalidade dos processos históricos de constituição de enunciados que aspiram à validade: a censura religiosa só pode ser vista como uma longa noite sob a luz dos discursos científicos contemporâneos.Se certa modalidade de censura foi quase que inteiramente eliminada dos modos de sociabilidade atuais, isso não se explica pela descoberta da alegada irracionalidade da censura. Não foi o progresso da razão que bateu o último prego no caixão da censura oficial, mas a constatação de que essa modalidade de censura havia se tornado economicamente custosa e politicamente ineficiente.

Em 1992, na revista portuguesa *Arte*, os inconvenientes dos antigos procedimentos de censura surgem a céu aberto, no decorrer das entrevistas realizadas com diferentes diretores que viveram e produziram seus filmes nos anos da ditadura portuguesa. Depois de descrever a atmosfera de medo que reinava no regime salazarista, o cineasta Antônio de Macedo começa por relatar as astúcias de que se valia para contornar os ditames do regime ditatorial. Após ganhar o festival de Veneza, o que significava visibilidade internacional – um dos motes centrais do fascismo português –, o seu filme foi aprovado pelos censores. No entanto, uma vez levado às cordas, o regime reagiu, nesse caso, enviando um censor do *PIDE* (Policia Internacional de Defesa do Estado). Nessa pequena anedota vemos de que modo o bloqueio legal era economicamente pesado para os cofres do Estado (se não há uma modalidade de autogoverno que coincida com os interesses do Estado, é preciso custear uma figura de autoridade exterior para todos) e politicamente ineficaz (o bloqueio jurídico, apoiado no par permitido/proibido[4], não consegue atingir o nível da produção, limita-se a cercear o que pré-existente, a exibição do filme subversivo).

Na mesma edição da revista *ARTE*, um segundo cineasta, Eduardo Geado, dá continuidade a crônica sobre as resistências face aos desmandos da censura. Ele nos conta como construía imagens nas quais o visível remetia para o invisível, de modo que a sirene dos censores não era disparada, mas que, ao mesmo tempo, não havia prejuízo da mensagem veiculada. Novamente, temos, aqui, a descrição da desvantagem econômica e política inerente a essa modalidade de censura: os censores podem padecer de alguma forma de falibilidade técnica, não sendo capazes de detectar a mensagem subjacente[5]. Já no tempo de Pombal, por

[3]Segundo Figueiredo (1897c, p.21), "a verdade é intolerante por sua natureza".

[4]Basta pensar no filme *Cinema Paradiso*, no qual a censura não atinge o plano da existência do objeto.

[5]À falibilidade técnica vem somar-se a ética: além do risco de não detectar a mensagem subjacente, o censor pode trocar de time, por assim dizer, passando a ver com bons olhos as reivindicações do censurado. Vale citar,



exemplo, sabe-se que, não raro, encadernavam-se livros proibidos com títulos diferentes, ou então, introduziam-se livros censurados "no meio, no miolo" (Rodrigues, 1980, p.30) dos livros permitidos: imagens-fachada, portanto.

Por último, da revista Arte, o cineasta João Mendes. Ainda que imaginemos uma censura ideal, na qual todos os diretores de cinema executassem a risca as expectativas do Estado, a censura oficial, explícita, é contraproducente em si, pois produz a vontade de contestação que pretende desarmar. João Mendes explica-nos o processo de erotização do objeto censurado:

> E todas as ocultações oficiais são indesejáveis, porque, ao criarem objetos proibidos, suscitam sobre eles uma atenção artificialmente motivada. (...). Os interditos transformavam produtos correntes em bens raros e a raridade tornava-os preciosos (1992, p.35)

Conclusão

Assim, desse anedotário da contracondutas, extraímos quatro argumentos reveladores dos inconvenientes econômicos e políticos dessa modalidade de censura, e nenhum deles têm a ver com humanização das consciências, mas com o esforço por fabricar tecnologias políticas economicamente rentáveis e politicamente eficazes. Em suma, entender as razões política que levaram à substituição (nunca total) da censura oficial é imprescindível para compreendermos a necessidade de formação de uma nova modalidade de censura pedagogizante, vinculada ao projeto de construção de uma *Universidade Popular Invisível*. Contornar a idéia de irracionalidade da censura é o primeiro passo para não perdermos de vista o rastro histórico que liga as práticas educativas não-formais, nomeadamente aquelas consubstanciadas no campo cinematográfico, e os interesses de governo do Estado da população no seu conjunto.

Referências bibliográficas

Anselmo, Arthur (1982). *Camões e a censura literária inquisitorial*. Braga: Barbosa e Xavier.

Azevedo, João Lúcio (1969). *O marquês de Pombal e a sua época*. Lisboa: Alfarrábio.

Duarte, Rosalina & Alegria, João (2008, Janeiro/Junho). Formação estética audiovisual: Um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Revista Educação e Realidade, 33*(1), 59-80.

Figueiredo, António Fernandes (1897a). *Direito contra direito ou a censura de imprensa*. Porto:typografhiaGrando.

Figueiredo, António Fernandes (1897b). *Direito contra direito ou a censura de imprensa*. Porto:typografhiaGrando.

Figueiredo, António Fernandes (1897c). *Direito contra direito ou a censura de imprensa*. Porto:typografhiaGrando.

Foucault, Michel (2008). *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. São Paulo: Forense Universitária.

aqui, o filme *A vida dos Outros*. O responsável pela vigilância acaba por tomar o partido dos vigiados, dando falsas informações ao seu superior a respeito do dia-a-dia do casal de artistas.



Foucault, Michel (2006a). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. São Paulo: Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006b). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. São Paulo: Forense Universitária.

Foucault, Michel (1987).*Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.

Franco, José Eduardo (2006). *O mito dos jesuítas. Em Portugal, no Brasil e no Oriente. Séculos XVI a XX*. Lisboa: Gradiva.

Justino, Magalhães (2010). *Da cadeira ao banco: Escola e modernização (séculos XVIII-XX).* Lisboa: Educa.

Lacan, Jacques (1985). *Seminário II: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. São Paulo: Jorge Zahar.

Loureiro, Robson & DellaFonte, Sandra Soares (2003). *Indústria cultural e educação em "Tempos Pós-Modernos"*. Campinas: Papiros.

Oliveira, João Duarte (1935). *Assembléia Nacional* (pp. 451-464). Lisboa

Mendes, João (1992). Beijos Roubados. *Revista Arte*, 25-30.

Peixoto, Afrânio (1929, Setembro 14). Um sonho, um belo sonho. *O Jornal*, p.5.

Rodrigues, Graça Almeida (1980a). *Breve história da censura literária em Portugal*. Lisboa: Editora biblioteca breve.

Rodrigues, Graça Almeida (1980b). *Breve história da censura literária em Portugal*. Lisboa: Editora biblioteca breve.

Rodrigues, Graça Almeida (1980c). *Breve história da censura literária em Portugal.* Lisboa: Editora biblioteca breve.

Rodrigues, Graça Almeida (1980d). *Breve história da censura literária em Portugal*. Lisboa: biblioteca breve.

Schvarzman, Sheila (2004). *Humberto Mauro e as imagens do Brasil***.** São Paulo: Editora da UNESP.

HegeL, Georg Wilhelm Friedrich (1997). *Princípio da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes.

Ferrão, António (1759). *O Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas*. Coimbra: Academia das Ciências de Lisboa.



De mãe para filho: O papel da pessoa adulta na transmissão de crenças, valores e identidade na comunidade quilombola do Abacatal

Brena Camila Lobato Pontes
Ananindeua-Pará-Brasil/Universidade do Minho
brena.lobato@yahoo.com.br

Durante pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Educação com especialidade em Educação de Adultos, na comunidade quilombola do Abacatal, a inserção *in loco* da pesquisadora, no período de 3 meses, permitiu averiguar o quanto é viva a cultura e identidade singular dentre as pessoas que o compõe. Ficou notória a eficiência na transmissão de conhecimentos por vias não-escolares dentro da comunidade, pois uma cultura secular atravessou gerações num espaço onde o ensino formal só se instalou no século XX. O problema norteador desse trabalho é desvelar o papel das pessoas adultas, nomeadamente mulheres, para manter viva a cultura da comunidade na esfera religiosa, identitária e na forma de trabalho, e concomitantemente apresentar as técnicas de transmissão de cultura por vias não acadêmicas, indicando quais momentos da vida social da referida comunidade identificou-se a passagem de conhecimentos e técnicas por vias não escolares. No momento que o presente trabalho se propôs a investigar intensamente uma realidade tão específica e cheia de nuances como a educação informal em uma comunidade quilombola, a opção metodológica foi a qualitativa utilizada nas Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa tem suas contribuições no que tange o fortalecimento de métodos e técnicas sistematizados para o aprofundamento do dia-a-dia da comunidade em questão, buscando particularidades que não poderiam ser quantificados e perpassam a história brasileira.
Devido a tantos indivíduos que vivenciam ativamente nos inúmeros momentos de interação social, a abordagem qualitativa foi utilizada para recolher dados expressos na linguagem desses atores. Nesse contexto, o método escolhido dentre tantos métodos possíveis da metodologia qualitativa (Bogdan & Bilken, 1994) foi o estudo de caso. Esta opção revela o interesse devido seu carater descritivo, indutivo, particular (Merriam, 1988).
Referente a natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto foi realizada uma pesquisa de campo, na qual, segundo Severino (2007), o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. Por dois meses ininterruptos houve a coleta de dados na comunidade, feita nas condições naturais em que o fenômeno ocorre, sendo este assim diretamente observado sem intervenção ou manuseio por parte da pesquisadora que utilizou como ferramentas a observação in loco, a análise documental e entrevista aos informantes chave.

Palavras-chave: educação não-escolar; educação de adultos; comunidade quilombola.

Introdução

Segundo a historiografia oficial, o Brasil foi descoberto pelo navegador português Almirante Pedro Álvares Cabral no dia 22 de Abril de 1500. A versão para a epopéica chegada dos nagevadores as terras tupiniquins são inúmeras, mas uma certeza é única: o interesse da Coroa Portuguesa ia muito além de expansão territorial. A Europa nesse período passava por profundas mudanças econômicas, políticas e sociais geradas pela queda do sistema feudal. A exploração de mercadorias, ampliação do comércio e o processo embrionário do que hoje nomeamos exportação também eram preocupações das grandes navegações.

No primeiro contato com as populações que lá viviam, nomeadamente a tribo dos tupiniquins – localizada no território que hoje corresponde ao estado da Bahia – os navegadores perceberam o grande potencial natural da terra, fato este bem evidente na carta para D. Manoel redigida por Pêro Vaz de Caminha, onde relata que dois dias após o descobrimento, um índio apontava para um grande colar de ouro no pescoço de Pedro Álvares e fazia acenos para o solo como que sinalizasse que havia ouro na terra.

No entanto para exploração dos recursos era necessário a utilização de mão-de-obra, para este fim foi utilizado, no primeiro momento, mão-de-obra indígena. Com a intervenção da igreja católica, estes povos foram gradativamente sendo substituídos pela mão-de-obra negra africana que já vinha sendo utilizada em Portugal, segundo apontam alguns autores, desde o ano de 1436 quando Afonso Gonçalves Baldaia, copeiro de D. Henrique, voltou da sua missão - de tocar a costa além do cabo do Bojador - com dez escravos negros.

De acordo com Fernandes (1970), devido a herança do direito jurídico romano, a Coroa Portuguesa lançou ordenações que classificavam negros e índios– dentre outras coisas – como propriedade móvel e os negava qualquer condição humana (*seruus personam non habet*). Com a corroboração oficial, as populações escravizadas eram coagidas e tratadas de maneira violenta, pois como sinaliza Freitas (1978):

> os castigos e tormentos infligidos aos escravos não constituiam atos isolado de puro sadismo dos amos e seus feitores, constituíam uma necessidade imposta irrecusavelmente pela própria ordem escravista, que de outro modo, entraria em colapso. Pois, sem a compulsão do terror, o indivíduo simplesmente não trabalharia, nem se submeteria ao cativeiro. (p. 33).

Devido a esse tratamento, era notória a resistência das populações subjulgadas e um dos sinais mais explícito dessa resistência era a formação dos quilombos. Para Moura (1981) o quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Ainda segundo o autor: pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região que exista a escravidão lá se encontra o quilombo como elemento de desgaste do regime servil.

Com a queda do regime escravista, a luta pelos direitos quilombolas uniu forças às reivindicações da população negra de modo geral, e passou a ser um forte símbolo dos movimentos sociais que buscam equidade racial organizados durante os séculos XX e XXI. Ou seja, o espaço do quilombo passou a ser muito além de um território geográfico e ressignificou-se.

Para entender melhor essa dinâmica optei por fixar-me na comunidade durante o período de três meses, tendo nesse momento como motivação a escrita da minha dissertação de mestrado.

No primeiro momento, este artigo trará breve explanação sobre os conceitos de educação, a crise mundial da escola e a importância da educação não-escolar. Depois falar-se-á na pesquisa descrevendo o papel da pessoa adulta na passagem de conhecimento geracional no seio da comunidade relatando experiências e dados obtidos.

1. Educações

Seguindo o pensamento freiriano não existe “a” educação, “uma” educação; existem educações. Isso deve-se a multiplicidade de formas que os seres humanos partem do que são, para os seres humanos que almejam ser, diferindo de acordo com sua natureza inconclusa rumo a plenitude ontológica que querem alcançar. As várias educações a que Freire refere-se confluem essencialmente para duas categorias: a educação bancária, fruto da dominação da



elite, mantendo a acriticidade que torna as pessoas menos humanas devido sua condição de oprimidas; e a educação problematizadora, que torna os indivíduos mais humanos, produzindo sua consciência, os tirando da sua condição de "coisa", derrubando a estaticidade, sendo a mesma possibilitada por indivíduos que querem libertar a humanidade.

Seria equívoco caracterizar a educação que ocorre dentro do ambiente escolar, nos processos educativos padrões como bancária devido essa ser fruto da imposição dos pacotes de *sabichões* e *sabichonas*[1], e a educação que ultrapassa os muros da escola como uma educação libertadora. A educação, por exemplo, pode libertar dentro da sala de aula seguindo os planos de ensino ou pode ser uma educação opressora e anti-dialógica dentro do contexto de trabalho. Segundo Afonso (2003) tal como tem acontecido em relação à educação formal, também a educação informal e não-formal podem inscrever-se quer nas lógicas da reprodução e da regulação, quer nas lógicas da mudança e da emancipação social.

Apesar dessa variedade de educações, existe um lugar-comum no ato de educar, pois "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1978). Portanto o ato educacional é simultâneo/mútuo do processo de ensino-aprendizagem; não importa se esta ocorre no banco escolar, com ou sem certificação, em contexto associativista ou a sombra de uma mangueira.

Mesmo com certo sucesso contido na "escola de massas" que emergiam, era nítido o fracasso devido a disparidade entre o sistema econômico e educativo. Segundo Afonso e Antunes (2003) constitui um dado adquirido que os indivíduos e os diferentes grupos sociais beneficiam de modo muito assimétrico da expansão de oportunidades de educação e formação dada a desigualdade de condições em que estão colocados para aproveitar dos bens e culturais e simbólicos.

Este contexto de crise da escola foi marcado pela aparição contundente de práticas de educação popular, principalmente na América Latina (Fávaro, 1983) somados a diversos autores que passaram a fazer críticas veementes à instituição escolar e ao ensino formal. A "teoria da reprodução" de Bourdieu e Passeron (1970), o conceito de "educação bancária", anteriormente apresentado, de Freire (1975) conotavam a tendência do período que confluiam para a valorização das práticas de educação não-formal e informal que estiveram, por muitas vezes, distantes dos documentos oficiais de muitos países.No entanto é importante não perder de foco que a valorização dos campos da educação não-formal e informal, deve ser só em parte atribuída a crise da escola (Afonso, 2003). Devido isso, contrariamente ao desejo de poderes políticos e econômicos dominantes, é necessário que a crescente valorização dos novos lugares e tempos da educação informal e não-formal não ocorra contra a Escola ou à custa da crise atual dessa mesma escola. Pois como sinaliza Cavaco (2009: 27-28) "a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital 'numa sociedade que coloca o ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida' (Landry, 1989), surgindo assim a valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal".

Essa secção do que é educação fora do ambiente clássico escolar, tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, é objeto de grandes debates que tentam delimitar sua origem, suas nuances, suas aplicabilidades e, sobremaneira, sua relevância nos diferentes contextos culturais, sociais e político-econômicos.

[1]Ver Freire (1997)



Porém, as fronteiras conceituais na passagem do plano ideológico para o campo da prática revelam-se muito indefinidas. Mesmo correndo o risco da ousadia na afirmativa, creio que nos contextos naturais que a educação ocorre - principalmente em sociedades muito específicas - não existem as categorias formais, não-formais e informais na sua forma plena, seguindo todas as características clássicas. Mesmo aceitando um *quê* holístico no olhar lançado sobre a temática manter a tríade educacional tem sua importância no campo ideológico e principalmente no âmbito politico-burocrático, devido ao fato de - dentre outras coisas - balizar as diretrizes de programas educacionais adotados em determinado país e contexto.

2. O abacatal e as mães do abacatal.

A comunidade quilombola do Abacatal é uma terra herdada, está inserida num sistema de parentesco e de raíz agrícola, formou-se no período colonial e teve uma dinâmica bastante diferenciada até o contexto atual. Está localizada as margens do igarapé[2] Uriboquinha (Imagem 1), que desemboca no Rio Guamá que outrora foi o principal meio de comunicação da comunidade com o centro urbano, com a abertura da estrada Belém- Brasília esta dinâmica modificou-se (Marin e Castro, 2004); apesar dessa relação com o meio urbano sempre existir a comunidade sempre manteve perfil rural. Segundo entrevistas o nome da comunidade deveria ser "Abacabal"; devido ao fato do terreno possuir um grande número de árvores de Abacaba[3]; no entanto no momento do registro cartorialocorreu "um erro", onde a grafia ficou"Abacatal"; os moradores nunca quiseram corrigir essa falha. No entanto é interessante o fato de, contrariamente ao que o nome sugere, são quase inexistentes pés de abacate (abacateiro) no terreno.

Imagem 1: Igarapé Uriboquinha.



Fonte: Pontes, 2012.

[2]Igarapés são braços de rio, peculiares da bacia amazônica caracterizados pela pouca profundidade, coloração escura(devido presença de poucos sedimentos clásticos) e por correrem dentro da mata, são navegáveis por pequenas embarcações e tem importante papel de comunicação e transporte para os grupos populacionais que habitam suas margens.

[3]Oenocarpus bacaba, fruto consumido através da extração de seu sumo.



Abacatal só é como hoje o conhecemos devido a luta dos indíviduos que o formam. Apesar de ser um povoado constituído por um núcleo de agricultores, possuem uma história e identidade muito própria devida participação de escravos de origem africana na sua constituição. Sua origem ocupacional remonta aos séculos XVIII e XIX. O conhecimento dessa história só é possível através da tradição oral; segundo entrevista realizada a um dos líderes comunitário, senhor R. (figura essencial na luta da comunidade em 1988 contra invasão das terras que gerou derrubadas de muitas casas, algumas delas centenárias), a origem da comunidade é do final do ano de 1700, quando o sesmeiro[4] Conde Coma Melo teve três filhas com sua escrava Olímpia e dessa união nasceram três filhas: Maria do Ó Rosas de Moraes, Maria Filisbilina Barbosa e Maria Margarida Rodrigues da Costa, conhecidas como "As Três Marias". Essa "história mítica" (Marin e Castro, 2004) é contada e recontada pelas gerações passadas e presente, com uma riqueza de detalhes que impressiona, porém devido a falta de registro escrito, a única memória materializada dessa época é o Caminho de Pedras (Imagem 2) construído pelos escravos da antiga fazenda ligando o igarapé Uriboquinha à casa do conde. Esse caminho tem por volta de 100 m de comprimento por 1 m de largura e é hoje símbolo maior da comunidade.

Imagem 2: Caminho de Pedras do Abacatal



Fonte: Pontes, 2012.

A pesquisa levou-me a constatar que existem duas grandes dimensões onde ocorrem a transmissão de conhecimento geracional: o âmbito religioso e produtivo. Apesar de admitir que outros momentos foram presenciados, irei reter-me apenas a esses dois. Devido, principalmente, ao fato de presenciar as duas grandes festividades que são a culminância dessas dimensões: a procissão do Sagrado Coração de Jesus e a Feira do Agricultor. A presença feminina dentro dessas festividades e na configuração de trabalho em geral é quase absoluta, o papel da mulher dentro dessa sociedade é de destaque.

A partir do momento que o presente trabalho propõe-se a investigar intensamente uma realidade tão específica e cheia de nuances como a educação por vias não-escolares em uma comunidade quilombola, a opção metodológica será a Qualitativa utilizada nas Ciências Sociais esta está preocupada com dados que vão muito além dos números, está preocupada em entender a realidade e não pode estar presa apenas a parâmetros e critérios (Severino, 2007). Nesse contexto, o método escolhido dentre tantos métodos possíveis da metodologia qualitativa (Bogdan e Bilken, 1994.) será o estudo de caso. Esta opção revela o interesse devido seu caráter descritivo, indutivo, particular (Merriam, 1988). Segundo Severino (2007)

[4]Proprietário de uma sesmaria que foi um instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção no território brasileiro.

um método de estudo de caso é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos analógicos onde o caso selecionado deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização, autorizando inferências. Referente à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto foi realizada uma pesquisa de campo, que segundo Severino (2007) neste tipo de pesquisa o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a observação in loco, a análise documental e entrevista aos informantes chave.

2.1 O povo de Deus era rico de nada…

… Só tinha esperança e o pó da estrada". Esse era um dos cânticos entoados durante a procissão e parece que de alguma maneira os descrevia. A via de acesso a comunidade é uma estrada bastante precária, que na época de maior calor é tomada por pó; e uma outra questão é o fato de nas entrevistas com vários atores, nenhum considera-se economicamente desfavorecido, pois para eles possuírem seu título de terras e estas serem férteis é a maior realização econômica que eles poderiam ter. Essa população possui uma relação muito própria com a terra. Pois como destaca Souza (2008, p.6):

> A construção da identidade é, portanto, fundamentada no território e, também, em critérios político-organizativos. Identidade e território são indissociáveis nesse caso. A organização das comunidades quilombolas como um grupo étnico tornou possível a resistência e defesa do território, além de singularizar sua ocupação. O processo de territorialização das comunidades quilombolas está estreitamente relacionado com a organização social. Os aspectos identitários, entretanto, devem ser levados em consideração para além da questão fundiária. A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe apenas à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos.

No dia da minha chegada, a comunidade preparava-se para a grande festa que ocorre todos os anos: a Procissão do Sagrado de Jesus. Consiste na saída de uma imagem durante a noite em direção a uma das últimas casas da comunidade, ena manhã seguinte retorna para ao ponto de origem, onde é feita a missa. O barracão,que é o lugar, onde ocorrem as diversas atividades sociais da comunidade é todo adornado (Imagens 3 e 4) com plantas nativas retirada pelas mulheres e crianças.

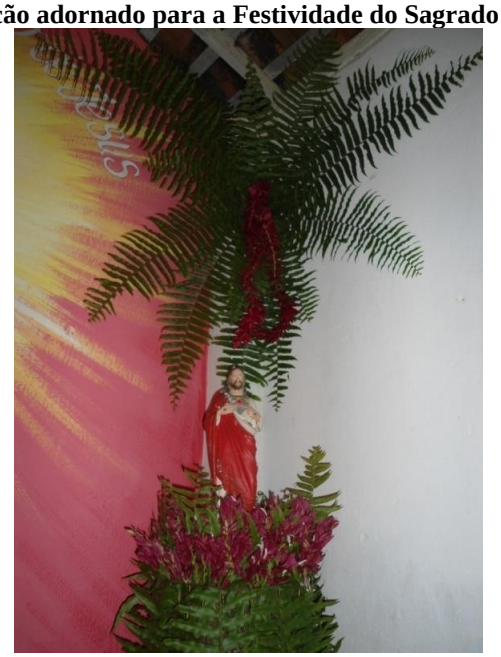
Imagem 3: Arrumação do barracão feito por mulheres e crianças



Fonte: Pontes, 2012.



Imagem 4: Barracão adornado para a Festividade do Sagrado Coração de Jesus



Fonte: Pontes, 2012.

Após a missa é realizada uma grande festa onde são vendidas comidas típicas e acontece um leilão, este porém tem características muito próprias que remete a práticas dos seus ancestrais, segundo relatos. Cada família doa algum produto (imagem 5) da sua produção, preferencialmente o de melhor qualidade, para ter a oportunidade de ser arrematado. O dinheiro arrecadado vai para a paróquia. Os produtos são "embalados" de maneira artesanal, como apreendido pelos seus pais.

Imagem 5: Produtos do Leilão



Fonte: Pontes, 2012.



Apesar da comunidade ser predominantemente católica – das 72 famílias apenas uma é protestante – eles vivem a religiosidade de uma maneira muito própria e sincrética. A comunidade conta uma senhora que é benzedeira, responsável por cuidar das "enfermidades espirituais", além de rezar nas pessoas que encontram-se enfermas, ou "cura" doenças que fazem parte da crendice popular como ventre caído e mau-olhado. Sua função na comunidade além de cuidar é realizar o parto das mulheres quilombolas (que usam o termo "pegar criança"). Como ela destacou na entrevista "tem vez [es] que eu peguei a mãe e peguei a filha", quando questionei como ela adquiriu a técnica de parto ela informou-me que foi "obra do destino que caiu minha mãe e depois sobre mim", que era mulher muito religiosa. Essas atividades de reza e parto são indissociáveis da questão religiosa, e são traços de determinadas famílias; cada família desenvolve historicamente uma atividade.

2.2 Mulheres no roçado

Observar diretamente essa atividade, levou-me a rediscutir a tríade educacional (educação formal, não-formal e informal) tão exaustivamente discutida academicamente hoje. Rogers (2004) tendo em vista essas fragilidades de delimitação das modalidades propõe uma nova conceituação dessa secção tripartida do campo da educação. No entanto abolindo o termo educação informal em favor do termo de aprendizagem informal. Uma das suas ideias para tal posicionamento é o fato de educação ser um processo que implica de organização e sequencialidade. Porém defendo a manutenção do termo educação informal, remetendo-me diretamente a experiência que tive com a produção agrícola.

Nas atividades realizadas pelas mulheres no roçado, ficou claro que existe uma sequencialidade que rege a definição do momento e contexto que os indíviduos - principalmente crianças - terão apreensão simbólica, através do *aprender fazendo.* As crianças estão sempre presentes nas atividades, no entanto é importante frisar que o trabalho por elas realizado denota um processo de aprendizagem, pois estão ali sem imposição por parte de seus pais. Para Rasia (1987, p.57):

> Considerando-se os trabalhos e sua realização – incluindo-se ai a família e como esta se organiza para trabalhar – poderíamos concluir, portanto, que o eixo primeiro – e fundamental do processo de socialização é o processo do trabalho. O aprendizado do trabalho é um dos pontos fundadores da socialização. O domínio do oficio de agricultor é uma preocupação constante dos mais velhos com relação aos mais novos.

Imagem 6: Presença de criança no roçado



Fonte: Pontes, 2012.



A primeira fase da produção é a coleta da mandioca, após esta fase o produto vai para as casas para passar pela fase de “rapagem”(Imagem 7) onde é tirada a casca da raiz que ficara de molho durante alguns dias, para depois ser levada ao retiro para chegar ao produto final.

Imagem 7: Rapagem da mandioca



Fonte: Pontes, 2012.

Os retiros são lugares onde há o beneficiamento da mandioca, cada agrupamento familiar possui um retiro para produção de subsistência; e quase no final do terreno da comunidade há um retiro maior administrado por várias famílias, o que lá é produzido serve para atender o comércio da comunidade, nomeadamente a feira do trabalhador que ocorre todos os sábados de manhã no centro de Ananindeua. A produção é escoada através de um caminhão de pequeno porte fretado pela comunidade.

Foi importante observar que esses retiros são muito mais que espaço de produção, são espaços sociais (Imagem 8), as famílias se reúnem quase todas as manhã e ficam conversando longas horas sobre acontecimentos diários, planejando seu descanso, presenciei cenas que as crianças faziam os deveres de casa trazidos da escola em cima do forno de farinha já resfriado.

Imagem 8: Os retiros



Fonte: Pontes, 2012.



3. Considerações finais

Opondo-se a lógica opressora, imposta num primeiro momento pelo regime colonial e transfigurada na atualidade pelo sistema econômico capitalista, os quilombos lutam pela sua identidade, sua memória e pelo seu território. Essa luta é travada tanto de maneira mais frontal como foi configurada em conflitos agrários que ocorreram nas ultimas décadas, como no cotidiano onde gerações mais antigas tentam ensinar aos mais novos os costumes, crenças e valores que apreenderam da geração anterior. Esses processos de *ensino-aprendizagem* ocorrem no seio da sociedade de maneira não-escola que apesar de não seguir programas preestabelecidos obedecem uma lógica e sequencialidade, e está embutida de intencionalidade, com o principal objetivo de manter vivo seus traços culturais que tanto orgulham-se.

Em comunidades tão singulares quanto uma quilombola, o significado das práticas religiosas perpassa o mérito puramente cultista. Esta composição sincrética de diversificados tipos de fé, curas e crenças estão articuladas aos sentimentos coletivos dos indivíduos envolvidos como: medo, alegria, tristeza e agradecimento. Por décadas os mitos e tradições são passados por meio de contos, palavras e encenações tudo com o objetivo subentendido da construção de uma identidade do grupo social. Não há textos ou aulas explicando cada passo de um festival ou cada ritual; como os próprios culpam: é o destino que rege essa busca por este universo simbólico o qual causa tanta admiração aos mais novos. Tudo isto na verdade esta incrustada apenas na expressão de dois valores de fundamental importância no contexto: o respeito e a solidariedade.

A fragmentação social do trabalho arrolado sobre a organização autogestionária e solidária da produção agrícola, associada à conexão com outras esferas, torna este modelo autosustentativo e eficaz. Assentados sobre um solo fértil com água à disponibilidade, o cultivo da mandioca é repassado nos moldes dos antigos moradores e por anos vem sendo a principal forma de sustento desse grupo. Dividir o trabalho de acordo com a faixa etária propõe uma forma organizacional pautada no associativismo e cooperativismo, tornando as crianças aptas a partir de certo ponto a seguirem adiante no seu próprio sustento e ao mesmo tempo demonstrando a importância do trabalho individual para o bem da entidade. Os ensinamentos vão se moldando com o passar dos anos e de acordo com as mudanças geográficas (solo, clima, vegetação) e perpetuando-se com esta tradicional forma de transmissão da pessoa adulta, sobremaneira mulheres, para as crianças.

Portanto, essa experiência auxiliou o desvelamento de práticas cotidianas, responsáveis pela perpetuação de valores, crenças e identidade dentro de uma sociedade tão singular quanto a sociedade quilombola do Abacatal.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Cortez Editora: São Paulo.

Afonso, Almerindo Janela & Antunes, Fátima (2001*).* Educação, cidadania e competividade: Questões em torno de uma nova agenda. *Caderno de Pesquisa Scielo*, 83-112. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200005&script=sci_arttext



Bogdan, Robert &Bilken, Sari Knopp (1994).*Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, José Jorge (2009).*O quilombo rio das rãs: Histórias, tradições e lutas*. Salvador: EDUFBA.

Cavaco, Carmem (2009). *Adultos pouco escolarizados políticas e práticas de formação*. Lisboa: Editora Educa.

Fávaro, Osmar (s/d).Educação não-formal: Contextos, percursos e sujeitos. *Educação e Sociedade, 28*(99), 614-617. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

Fernandes, Florestan (1970). Beyond poverty: The negro and the mulato in Brazil. In R. Toplin (Org.). *Slavery and race relations in Latin America* (pp. 121-137). Westport: GreenwoodPress.

Freire, Paulo (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, Décio (1978). *Palmares, a guerra dos escravos.* Rio de Janeiro: Graal.

Marin, Rosa& Castro, Edna (2008). *No caminho de pedras do abacatal: Experiência social de grupos negros no Pará*. Belém: NAEA/UFPA.

Moura, Clovis (1981). *Rebeliões na senzala. Quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Editora Ciências Humanas.

Rasia, José (1987). *Crianças e trabalho no campo: socialização, trabalho e educação*. Campinas: Faculdade de educação.

Severino, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Souza, Bárbara Oliveira (2008). *Aquilombar-se: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro.* Tese de Mestrado,Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.



Futebol, emoção, sociabilidade juvenil: Experiências, aprendizagens e transmissão de saberes no contexto das torcidas organizadas no Rio de Janeiro.

Rosana da CâmaraTeixeira
Universidade Federal Fluminense/Brasil
rosanat@id.uff.br

Este texto pretende refletir sobre as dimensões pedagógicas das relações engendradas no interior das torcidas de futebol brasileiras,a partir da análise das torcidas jovens cariocas. Parte-se do pressuposto de que tais experiências manifestam ações educacionais, muitas vezes não intencionadas, mas sempre carregadas de valores, envolvendo transmissão de certos saberes, linguagem, e tradições culturais. Para Maria da Glória Gohn, a educação informal atua no campo das emoções e sentimentos. Trata-se de um processo em que os conhecimentos são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, ou seja, "o passado orienta o presente". Para Roberto DaMatta, o futebol no Brasil constitui uma "verdadeira máquina de socializar pessoas", "um sistema altamente complexo de comunicação de valores", rico em imagens e mensagens representativas, possibilitando a construção de identidades individuais e coletivas. O estudo sobre as torcidas revela sua dimensão socializadora, especialmente masculina, no aprendizado de sentimentos, práticas, técnicas corporais, que se dá tanto nas arquibancadas quanto na vivência grupal. As torcidas de futebol representam uma cultura torcedora cujos elementos centrais são cantos, danças, a utilização de bandeiras, bandeirões e a defesa de valores como honra, dedicação e fidelidade, desenvolvida ao longo da história do futebol no Brasil. Contudo, a criação do Estatuto do Torcedor (lei 10.671/03), o processo de modernização dos estádios, tendo em vista a Copa de 2014 no Brasil, e a criminalização das torcidas organizadas vem impactando as práticas culturais inventadas e consagradas nas arquibancadas que passam a simbolizar algo a ser superado, evidenciando outra concepção de ser torcedor, valorizado como espectador e não protagonista, que almeja o conforto e a segurança individual. Tal cenário vem provocando críticas, resistências, e a organização de associações torcedoras para definir ações coletivas. Essas análises têm como fundamentos metodológicos observação direta em estádios, entrevistas com integrantes dos agrupamentos, a partir de uma abordagem teórico-conceitual do campo das Ciências Sociais e da Educação.

Palavras-chave: torcidas de futebol, aprendizagens, sociabilidade, emoções.

Entrando em campo: O futebol como espaço de socialização e sociabilidade.

No Brasil, tomar o futebol como objeto de análise pode ser bastante proveitoso, não apenas por seu caráter de esporte nacional, uma das fontes de nossa identidade social, mas porque, conforme já sublinhou DaMatta (1982, p. 29), ele provoca uma dramatização do mundo social, chamando a atenção, revelando, representando, permitindo desvelar relações, valores e ideologias em estado de latência ou virtualidade.

Assumir este esporte como objeto de estudos significa considerá-lo um fenômeno histórico complexo que vai muito além de certas visões que o reduzem "ao pitoresco tropical, ao malandrismo, ao folclore ou a uma questão de jeito" (Meihy e Witter, 1982, p. 12). Isto quer dizer que ele se insere num universo de significados sociais, culturais, políticos e econômicos que vem merecendo cuidadosa investigação.

Para DaMatta (1982), em sua visão, além de esporte, o futebol no Brasil constitui uma "verdadeira máquina de socializar pessoas", "um sistema altamente complexo de comunicação de valores"(p. 39), rico em imagens e mensagens representativas. Em sua multivocalidade, o futebol pode ser vivido e entendido simultaneamente de diferentes pontos de vista: ele é esporte e ritual, negócio e espetáculo prestando-se, assim, a variadas dramatizações.Pensado como drama social, é encarado como um modo privilegiado de situar um conjunto de problemas socialmente significativos da realidade brasileira, expressando, assim, um elenco de problemas nacionais.

Não se pode deixar de destacar que ele abriga componentes variados de contradição, "a solidariedade e a disputa coexistem dando sentido a uma modalidade esportiva que une e separa, que promove e destrói, que alegra e entristece" (Meihy,1982: 12-3). Isto significa entendê-lo, também, como lugar de aprendizado de sentimentos e práticas já que ritualiza a solidariedade e o conflito, a união e a separação, alegria e a tristeza. Entende-se com isso, que não se nasce torcedor, torna-se um. Vale lembrar que torcedor - denominação do espectador do jogo, no Brasil, deriva do verbo torcer, indicando a ideia de se retorcer, se virar sobre si mesmo (Damatta, 1994). Leite Lopes (1994) também assinala a peculiaridade brasileira da designação de torcedor "palavra com uma raiz tão diversa dos *fans* (de *fanatics*) ou *supporters*, tal como chamamos na Inglaterra ou por extensão na França" (p. 43) e que aponta para o fato de que torcer, entre nós, significa sofrer de uma maneira corporal.

Nesse sentido, os estádios têm muito a ensinar àqueles que se dispõem a entender o futebol em seu caráter polissêmico e polifônico. Em dias de jogos, dividem-se em territórios que revelam sobre seus espectadores e rivalidades. A localização dos diferentes tipos de torcedores demonstra que o estádio é um espaço tanto de consenso - torcer pelo mesmo time - , quanto de discenso - as diferentes formas de adesão ao espetáculo futebolístico. O preço é importante na escolha dos lugares, mas não é tudo. O local escolhido, a hora e o modo específico de chegar, bem como a participação corporal distinta simbolizam diversificadas formas de participação.De acordo com essa perspectiva, o estádio configura-se num espaço em torno do qual tanto se desenrola o espetáculo do jogo de futebol, como também aquele fornecido pelos espectadores. A conclusão a que se vai chegar é que as competições de futebol oferecem, um suporte expressivo à afirmação de certas identidades coletivas.

O estádio também tem sido o *locus* privilegiado das manifestações dos grupos organizados, palco de seus rituais e performances.Certos sentimentos, valores e relações são, não apenas permitidos, mas especialmente colocados em destaque, explicitando a tensão e o antagonismo como constitutivos do relacionamento entre estes agrupamentos. Se o estádio é o espaço da rivalidade, é também o da festa, o do congraçamento e o da solidariedade. Esta dimensão se explicita de modo exemplar no momento do gol, ou na comemoração da vitória.

A partir do que foi exposto, pergunta-se: que tipo de excitação está em jogo na relação torcedor/clube de futebol? De acordo com Elias, Dunning (1992), as atividades de lazer[1] - uma dimensão importante das sociedades modernas - orientam-se para o prazer tornando-se, assim, um campo de análise que requer teorização e investigação.

Ao considerar a educação informal relacionada ao processo "livre" (não-institucionalizado) de transmissão de certos saberes, tais como: a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas

[1] Para Elias, Dunning (op.cit.p.110) as atividades de lazer são atividades de tempo livre que possuem o caráter de lazer "quer se tome parte nelas como ator ou como espectador, desde que não se participe como se participasse numa ocupação especializada através da qual se ganha a vida". Segundo os autores, a polarização lazer/trabalho em sua forma tradicional é inadequada, pois sugere que todo tempo que não é despendido no trabalho, no sentido de uma ocupação de trabalho remunerado, ou seja, todo o tempo livre pode ser dedicado ao lazer.



comunidades presentes em uma sociedade, que aprendizagens estão envolvidas no universo das torcidas organizadas de futebol? Segundo Gohn (2006) educação informal diz respeito aos processos de aprendizagens não organizadas, carregadas de valores, "de pertencimentos e sentimentos herdados", (p.29), ou seja, ou seja", o passado orienta o presente. É interessante destacar, por outro lado que a experiência nas torcidas revela características muitas vezes identificadas com a educação não-formal, tais como: compartilhamento de experiências, intencionalidade da participação desenvolvendo laços de pertencimento que fortalecem a identidade coletiva do grupo, como será demonstrado a seguir.

Emoção, sociabilidade e risco: As torcidas jovens cariocas.

No Rio de Janeiro, entre as organizações torcedoras, as Torcidas Jovens (Teixeira, 1998; 2004) destacam-se como as mais importantes de seus clubes, seja pelo seu tamanho, seja pelo reconhecimento como a mais temida, ou ainda, pelas duas razões.Historicamente, a Torcida Jovem do Flamengo foi o primeiro agrupamento deste tipo a se constituir em 6/12/1967, seguida pela Torcida Jovem do Botafogo (9/9/1969), pela Força Jovem do Vasco (criada em 1969, mas oficialmente fundada em 12/2/1970) e pela Young Flu do Fluminense (12/12/1970).

De um modo geral, os entrevistados relacionam o surgimento das Torcidas Jovens ao desejo de um grupo de amigos, muitas vezes do mesmo bairro, que se reuniam, iam aos jogos, mas não tinham uma estrutura mais formalizada. Esta foi sendo construída paulatinamente. Registradas como Grêmio Recreativo Social e Cultural,tais torcidas reafirmam seu caráter de entidades sem fins lucrativos. Todas dispõem de um organograma básico que inclui Presidência/Diretoria/Associados.Em todas as torcidas, foi mencionada a existência de agrupamentos femininos. No entanto, segundo a maioria dos torcedores, além deles não serem bem estruturados, dificilmente as mulheres se tornam lideranças por não terem o mesmo engajamento que os homens ou não quererem esta responsabilidade, especialmente porque isso exigiria a sua presença em todos os jogos, participação em reuniões, etc. Embora afirmem que a participação feminina é crescente, admitem, por outro lado, que não é constante, estando sua inserção nestes grupos vinculada, em geral, aos irmãos, namorados ou a amigas.

Para entrar na torcida não há nenhuma exigência especial, apenas alguns documentos, e o pagamento de matrícula e mensalidade. Assim, não se considera origem familiar, nem escolaridade, nem idade. Tampouco é necessário comprovação de renda. Crucial é a "disposição" para esse tipo de ação torcedora e quanto maior for a "disposição" demonstrada pelo componente, maior prestígio e visibilidade ele vai ganhando entre os membros mais antigos podendo, a partir daí, construir sua própria carreira dentro da torcida.

O conjunto de símbolos de cada torcida é compartilhado por seus membros como verdadeiros sinais de distinção expressos em todo o material que produzem. Dentre eles, as camisas, as faixas, as bandeiras e os bandeirões, são elementos centrais, altamente valorizados pelos torcedores por garantirem reconhecimento e visibilidade, delimitando espaços nos estádios e reiterando identidades ao demarcarem diferenças, não somente entre as próprias organizadas, mas, especialmente, sua distância simbólica dos torcedores comuns (Toledo, 1996).

Certamente, esses adereços coletivos são os mais cobiçados pelos rivais que, muitas vezes, organizam verdadeiras operações para tentar apossar-se deles. Para qualquer torcida, ter algum deles em poder de outros é degradante e certeza de revanche, que na linguagem dos torcedores recebe a denominação de "troco".



Vale enfatizar que as manifestações realizadas no estádio, ao invés de criações espontâneas, fazem parte do aprendizado dos torcedores organizados. Torcendo de forma ritualizada, eles usam certos sinais distintivos, vestem-se de determinadas maneiras, atuam de acordo com coreografias e cânticos cuidadosamente orquestrados. A exibição de uma torcida organizada começa quando entra no estádio com suas bandeiras, geralmente, quando este já está lotado. Somente após ocupar o território que lhes é reservado, até então vazio, iniciam sua apresentação entoando gritos de guerra ao som da bateria.

O estádio é uma espécie de palco onde os personagens-torcedores encenam sua paixão pelo time de futebol e pela torcida. Gesticulando, gritando, batendo palma, mantendo-se de pé, quase todo o tempo, desafiando verbalmente com seus cânticos o rival, humilhando e sendo humilhado, desfraldando e agitando suas bandeiras, suas camisas, numa sincronia e cadência marcadas pelo ritmo da bateria, os torcedores organizados, tornam visíveis para eles mesmos sua identidade coletiva, recriando-a ou modificando-a. Ao exibir sua paixão no estádio, de forma criteriosamente planejada, (mas que diversas vezes foge ao controle) o que o torcedor organizado faz, de algum modo, é explicitar para os outros torcedores sua forma de conceber e vivenciar o futebol, considerando-a, não apenas a mais legítima, como a mais importante para o seu time.

A valorização da torcida por parte dos integrantes, se dá pelo fato de propiciar a criação de laços de amizade, de afeto, de solidariedade, a tal ponto que, para esses torcedores, a torcida é simbolizada como uma família, "torna-se a tua família". Retratada como tal, a torcida configura um espaço onde prevalecem valores como a amizade desinteressada, o apoio em momentos difíceis, lugar em que o indivíduo vale pelo que ele é e não pelo que ele possui.

A torcida organizada é, pois, definida, como um conjunto de emoções e sentimentos sendo que seus limites se baseiam em noções como amor, união, fidelidade, "irmandade". Para aqueles torcedores mais antigos, com larga experiência na torcida, existe a ideia do dever cumprido já que acreditam que transmitiram às novas gerações de torcedores o patrimônio da torcida. E aqui, vale frisar, está se falando não apenas dos bens materiais (sede, bandeiras, bandeirões, material produzido que contam uma história) mas também, especialmente, dos bens simbólicos, ideais, experiências, tradição, honra (Teixeira, 2004).

Traduzida na linguagem do afeto, a torcida aparece como um valor fundamental na constituição da identidade desses indivíduos, norteando ações e representações. Uma lição que se pode aprender ao estudar o padrão de conduta característico das torcidas organizadas é que o futebol tanto pode significar congraçamento como discórdia.Assim, a relação entre as torcidas equilibra-se tensamente entre a competição ritualizada e o confronto direto e sua ação, no estádio, oscila entre a festa e o conflito, o encontro e a separação, a igualdade e a diferença. O caráter violento dessas associações vem sendo largamente enfatizado na mídia escrita e televisiva, desde meados da década de 80, contribuindo para que se arme uma grande polêmica acerca da legitimidade ou não desses agrupamentos.Entendidas como espaço de transgressão, elas vem sendo denunciadas como um "mal", *locus* privilegiado de desmedida violência juvenil, mantidas e manipuladas pelos dirigentes dos clubes. Encaradas como algo fora da ordem, do qual se perdeu o controle, estas organizações são temidas, entre outras coisas, pela crença que se tem no seu poder de contaminação, ou seja, elas seriam ameaçadoras por sua capacidade de inspirar e influenciar atos inconsequentes. É neste contexto que as torcidas são percebidas, ora como "um problema social", ora como "um caso de polícia", sem que estas duas visões sejam necessariamente excludentes.

Na medida em que este tipo de violência é considerado uma patologia que deve ser combatida, o remédio proposto para contê-lo, passa, invariavelmente, pela repressão das autoridades, seja sobre seus líderes, seja sobre os próprios torcedores envolvidos.Do ponto de



vista do senso comum, eles são perigosos por desempenharem papéis ambíguos, de torcedores e de vândalos, manifestando respectivamente paixão e ódio, sentimentos tidos como opostos. Na medida em que desorganizam uma ordem natural são anti-sociais, nocivos à vida social e, portanto, moralmente condenáveis (Velho, 1987).

É nesta perspectiva que a paixão pelo futebol e pela torcida tornam-se, muitas vezes, o lado subterrâneo da experiência torcedora. Isto significa que a paixão pode ser duplamente perigosa. Primeiro porque, se vivida no limite, como atestam vários depoimentos, pode assumir um caráter anti-social, afastando os indivíduos do contexto familiar, amoroso, profissional, escolar. Segundo porque, o conflito entre as torcidas organizadas pode desencadear situações de risco que incluem tanto a luta física ("a briga na mão"), como o uso de facas ("armas brancas"), armas de fogo, bombas caseiras, morteiros, entre outros, cujos resultados não podem ser previstos.

Assim, pode-se dizer que a socialização destes torcedores consiste também numa espécie de "educação sentimental" (Geertz, 1978, p. 317). Pertencer a uma torcida organizada significa para alguns indivíduos, além da paixão, sentimento de fidelidade e dedicação, o encarar a luta como possibilidade e a união contra os adversários como uma espécie de "obrigação moral". As experiências de confrontos são valorizadas por aqueles que acreditam que tais episódios lhes deram mais garra, coragem, amadurecimento. Ter escapado a certas situações, ter perdido amigos, ter participado de certos embates fazem parte da trajetória do torcedor organizado, conferindo-lhe, algumas vezes, prestígio e poder frente aqueles que não viveram estas provas. Isto revela a existência de um *ethos* de virilidadeentre esses indivíduos que assim convertem tais experiências em algo emblemático, motivo de orgulho e vaidade, reafirmando a fidelidade ao agrupamento.

Não se deve negligenciar, contudo, que as situações-limite de violência podem indicar insatisfações existentes na sociedade que revelam certas visões sobre a mesma por parte destes indivíduos. Ou seja, seria preciso ir além e investigar porque o futebol (e não apenas este esporte) se tornou um contexto privilegiado para expressar o prazer de lutar por parte desses jovens. Logo, a compreensão da violência dos torcedores deve estar articulada a uma reflexão sobre as diferentes práticas de violência presentes em nossa sociedade.

Considerações finais: Dilemas e perspectivas do cenário atual

O estudo sobre as torcidas revela sua dimensão socializadora, especialmente masculina, no aprendizado de sentimentos, práticas, técnicas corporais, que se dá tanto nas arquibancadas quanto na vivência grupal nas sedes, nas viagens e caravanas. As torcidas de futebol representam uma cultura torcedora cujos elementos centrais são cantos, danças, a utilização de bandeiras, bandeirões, coreografias e a defesa de valores como honra, dedicação e fidelidade. Contudo, a criação do Estatuto do Torcedor (lei 10.671/03), o processo de modernização dos estádios, tendo em vista a Copa do Mundo de 2014 no Brasil, e a criminalização das torcidas organizadas, vem afetando práticas culturais inventadas e consagradas nas arquibancadas. Estas passam a simbolizar algo a ser superado, evidenciando outra concepção de ser torcedor, valorizado como espectador e não protagonista, que almeja o conforto e a segurança individual.

Apoiando-se nas leis de defesa do consumidor, o Estatuto não se propõe a atender às demandas das torcidas organizadas, reforçando a ideia de que privilegia-se a presença do torcedor "espectador", ou seja, aquele que se relaciona com o jogo, como um produto a ser consumido mediante pagamento, com distanciamento, sem participar na sua construção.



O seu ponto de partida não é o evento esportivo em si nem a diminuição da violência, mas a figura do torcedor, que passa a ser definido no primeiro capítulo como toda pessoa que aprecie, apoie ou se associe a qualquer entidade de prática desportiva do país e acompanhe a prática de determinada modalidade esportiva (BRASIL, 2003, art. 2). Uma vez garantidas as exigências da lei, serão fornecidos segurança e conforto. Assim se resolveria o problema da violência no futebol, pois os consumidores,uma vez satisfeitos, não causarão distúrbios e, portanto, não comprometerão o espetáculo.Quanto aos transgressores podem ser banidos dos estádios.

O tipo ideal de torcedor que se desenha é identificado como consumidor-espectador-disciplinado, com alto poder aquisitivo, possuidor de direitos e deveres. Por outro lado, "os estádios reduzem sua capacidade e elevam o preço dos ingressos. Uma nova forma de exclusão, tal como outrora foram excluídos desses espaços os negrose outros segmentos marginalizados da modernidade" (Gaffney e Mascarenhas, 2004, p. 10).

E as coreografias e dramatizações que sempre caracterizaram a festa nas arquibancadas, carnavalizando o jogo de futebol, invertendo regras sociais, colocando em destaque ideias, valores e visões de mundo? E os símbolos como faixas e barras, onde serão pendurados para demarcar territórios identitários coletivos se não existem mais alambrados nos novos estádios? O Estatuto, assim como o processo de modernização dos estádios, não considera o futebol como um bem cultural e tão pouco o seu significado para a identidade nacional do Brasile os processos de socialização que promove e abriga.Para Gaffney e Mascarenhas (2004) o cenário que se desenha revela o cerceamento de práticas torcedoras em nome do controle e da segurança, através das câmeras que vigiam e monitoram o torcedor, disciplinando sua participação.

Para fazer frente ao contexto críticoque enfrentam, particularmentecom a intensificação dos confrontos entre torcedores organizados, foi criada em 2008 a Federação das Torcidas Organizadas do Rio de Janeiro (FTORJ) buscando estabelecer um canal de comunicação com as autoridades e definir ações coletivas.

Em um cenário de incertezas, as identidades individuais e coletivas elaboradas no contexto do futebol, se veem impactadas, gerando ora a percepção de que um ciclo se encerra, levando à extinção dessas associações, ora a crença na capacidade de reação e negociação.

Referências bibliográficas

Brasil. (2003). *Lei 10.671/03. Estatuto de defesa do torcedor*. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.671.htm

Curi, Martinet al (2008). Observatório do torcedor: O estatuto. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. *30*(1), 25-40. Disponível em http://www.ludopedio.com.br/rc/upload/files/101511_196.pdf

DaMatta, Roberto (1994).Antropologia do óbvio. Notas em torno do significado social do futebolbrasileiro. *Revista Universidade de São Paulo*, (Dossiê Futebol), *22*, 10-17.

DaMatta, Roberto (1982). Esporte e sociedade. Um ensaio sobre o futebol brasileiro. In *Universo do futebol: Esporte e sociedade* (pp. 13-18). Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke.

Elias, Nobert & Dunning, Eric (1992). A busca da excitação no lazer. In *A busca da excitação* (pp. 101-138). Lisboa: Difel.

Gaffney, Christopher& Mascarenhas Gilmar (2004). O estádio de futebol como espaço disciplinar. In *Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas* (pp. 1-14). Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis.

Geertz, Clifford (1973). *Ainterpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *14*(50) 27-38. Disponível emhttp://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf.

Leite Lopes, Jose Sergio (1994). A vitória do futebol que incorporou a pelada: A invenção do jornalismo esportivo e a entrada dos negros no futebol brasileiro. *Revista Universidade de São Paulo*, *22*, 64-83.

Mauss, Marcel (1979). A expressão obrigatória dos sentimentos. In Roberto C de Oliveira (Org.), *Mauss* (pp. 147-153).São Paulo: Ática.

Meihy, José Carlos S. (1982). Para que serve o futebol? In José Carlos Meihy & José Sebastião Witter (Orgs), *Futebol e cultura*. *Coletânea de estudos* (pp. 11-19). São Paulo:Imprensa Oficial do Estado.

Teixeira, Rosana da Câmara (1998). *Os perigos da paixão: Filosofia e prática das torcidas jovens cariocas.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Teixeira, Rosana da Câmara (2004). *Visitando jovens torcidas cariocas*. São Paulo: Annablume.

Toledo, Luis Henrique (1996). *Torcidas organizadas de futebol*. Campinas: São Paulo: Autores Associados/Anpocs.

Velho, Gilberto (1987). *Individualismo e cultura*. *Notas para uma Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editor.

Lazer e participação cívica e política de jovens do estado do Acre/Brasil

Lucicleia Queiroz
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
lucyqroz@hotmail.com

Isabel Menezes
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
imenezes@fpce.up.pt

A ocupação do tempo livre através do lazer está relacionada com os aspectos educativos que contribuem para a compreensão e intervenção do novo mundo social, possibilidades de construção de uma cultura humanizada, socialização e princípios éticos sobre a sociedade. A educação formal e informal, tem grande importância para o desenvolvimento integral da juventude. A juventude é uma dimensão social que articula movimentos de práticas discursivas e de organização e segundo o documento da política nacional de juventude brasileira (2006), congrega cidadãos e cidadãs com idade entre 15 e 29 anos constituindo-se do maior contingente populacional no Brasil e no Acre. Grande importância tem sido dada ao tema pois tem sido observadas as relações entre essas atividades e questões que têm afetado a juventude. Este trabalho teve como objetivo investigar as políticas de lazer para a ocupação do tempo livre, participação cívica e política e inserção social através de atividades de educação informal. Utilizou-se a metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo com entrevistas semiestruturadas que permitiu inferir que as políticas de juventude no Brasil, são fragmentadas, descontinuadas e burocratizadas, caracterizando-se pela execução de programas de interesse imediato fazendo com que haja uma grande separação entre o tempo de sua formulação e sua implementação. Os resultados apontam que o poder público deve ser criativo no desenvolvimento de oportunidades e das condições de participação de um conjunto cada vez maior de jovens, assegurando a pluralidade de manifestação da juventude. As oportunidades de participação e desenvolvimento da cidadania precisam ser ampliadas uma vez que a maioria da juventude acreana está excluída de quase todas as formas de participação incluindo as de lazer. O esporte e o lazer vem sendo tratados na esfera municipal e estadual sem articulação com os órgãos de juventude e com os setores de representação das comunidades e da escola. Como resultado das entrevistas encontramos um conflito nas respostas: para os gestores governamentais as políticas estão sendo concretizadas enquanto os jovens afirmam a ausência de instalações desportivas apropriadas, falta de programas desportivos, sociais e culturais e apoio e incentivo para a sua participação cívica e política e nas atividades de lazer.

Palavras-chave: lazer, juventude, participação.

No Brasil, na última década, as juventudes conquistaram uma boa posição na agenda social e política. Entidades juvenis locais e nacionais, Organizações Não Governamentais, Governos Municipais, Estaduais, Federal, Parlamentares, Igrejas e a Organização das Nações Unidas voltaram a pautar atenção e iniciativas destinadas às juventudes.

Esta conquista está diretamente ligada ao esforço empreendido por organizações como a Organização Ibero Americana para a Juventude, Organização das Nações Unidas e Governos dos Países em incluir na agenda a discussão, elaboração e concretização de políticas públicas para a juventude.

Políticas e programas para jovens sempre existiram, mas o entendimento de que é necessário um conjunto amplo e articulado de políticas que atentem para a singularidade e, ao mesmo tempo, para a pluralidade da juventude, tomada como um segmento específico, se estruturou mais recentemente. Esse entendimento é reflexo de profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas. A juventude não se refere mais a uma breve passagem da vida infantil para a vida adulta, nem à possibilidade de vivê-la está reduzida a um pequeno segmento da sociedade. Como etapa do ciclo de vida, se alargou e comporta hoje múltiplas dimensões de vivência e experimentação, para além da formação para a vida adulta, adquirindo sentido em si mesma. Isso significa que a juventude deve ser considerada simultaneamente como um percurso para a inserção e emancipação social e como um tempo próprio para "viver a vida juvenil". Pais (1998) Abramoway (2002).

Dados da literatura apontam que mais de 50% da humanidade tem menos de 25 anos de idade e vive em países em desenvolvimento. Estimam ser provável que nos próximos 35 anos, por volta de 95% do crescimento demográfico mundial aconteça na África, Ásia e América Latina. No Brasil, dados do IBGE de 2010, referente a faixa etária de 15 a 24 anos revelaram um total de 30 milhões e 420 mil jovens, cerca de 18% da população geral, sendo a maioria oriunda de famílias de baixa renda. Desses 30 milhões, 20.144% vivem na região norte do País. Barros et al. (2002), IBGE (2008), PNAD (2007).

Maior importância às atividades exercidas pelos adolescentes vem sendo dadas nos últimos anos, particularmente pela Organização Mundial de Saúde, pois tem sido observadas as relações entre essas atividades e diversas doenças crônico-degenerativas num futuro próximo, entre elas a hipertensão arterial, diabetes, obesidade, e os comportamentos de risco nocivos à saúde do próprio indivíduo ou de outrem.

Diante disso, com base em avaliações efetuadas pela Secretaria Nacional de Juventude, e dentro da nova gestão do governo brasileiro, diante dos resultados advindos da 1ª e 2ª Conferência nacional de juventude foi elaborada a política nacional de juventude em cujas proposições estão colocadas as ações das diferentes áreas de execução: educação, trabalho, saúde, cultura, lazer, esporte. Referem-se, portanto, a políticas universais, com um enfoque adequado às especificidades dessa fase da vida.

Assim, considerando que a juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, que de acordo com o documento da política de juventude brasileira (2006), no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, é necessário um entendimento mais amplo, de que ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso, por opção ou por origem, em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Pais (2007) diz que os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não refletem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social. O importante é não se deixar contagiar por equívocos conceituais que confundem a realidade com as representações que a conformam ou dela emanam.

A juventude brasileira é fruto da sociedade brasileira e, em tempos de globalização e rápidas mudanças tecnológicas, deve ter condições, oportunidades e responsabilidades específicas na construção de um País justo e próspero. Assim sendo, não há como esquecer a necessidade da inserção social dessa juventude (CONJUVE 2006).

Essa inserção social da juventude, deve se dar a partir da formulação de políticas públicas que beneficiem todo um contingente que representa o futuro de um País ou mesmo do mundo. A ocupação do tempo livre dos jovens com atividades e atitudes saudáveis deve ser balizado pelo oferecimento de programas e propostas em especial na área do lazer. Todo esse investimento na juventude passa pela elaboração de políticas como por exemplo a



política pública brasileira de esporte e lazer cuja discussão tem recebido contínuas contribuições de pesquisadores das áreas de Educação Física e Desporto, Ciências Sociais, Ciência Política, Serviço Social, dentre outras.

Embora se admita a existência de atenção ao estudo do tema lazer e juventude, há que se ressaltar que o grande debate proposto pelas diferentes áreas dedica-se a recortes como trabalho e economia, podendo desembocar, inclusive, para setores como saúde e educação, mas não se projeta para o esporte e lazer o que demonstra uma lacuna relacionada aos estudos de políticas públicas voltados para esse setor. O estabelecimento de políticas para setores como trabalho e saúde parecem ser mais urgentes do que para o esporte e ou lazer. Suassuna, et all (2007), Spósito (2007), Bracht,(2003).

Em que pese a garantia dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 e a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer o que tem-se percebido é que o lazer continua a ser usado como um tema periférico na elaboração e execução das políticas governamentais. Pochmann e Amorim (2003), Bracht (2003), Azevedo (2007).

Uma análise dos termos lazer e educação tem sido feita por diversos estudiosos e ratifica a estreita vinculação, fundamentação e responsabilidade da educação para com o lazer e o mesmo do lazer para com a educação. Educar para o lazer não tem sido prioridade em muitas organizações, sejam elas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. A relação entre educação e lazer não tem sido bem compreendida entre as pessoas, e isso pode ter provocado um lapso de tempo importante no desenvolvimento de políticas fundamentais para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos em nosso país. Azevedo(2007), Camargo(1989), França (2003), Bracht (2003).

Embora a educação e o lazer sejam ligados desde o início da civilização grega a visão atual por parte das escolas mudou nos últimos tempos onde pessoas vêem esses dois aspectos em contextos separados. Aristóteles considerava o lazer e o jogo como uma elevada forma para alcançar a excelência. Platão considerava o jogo como base para a educação. A mais popular definição de lazer diz respeito ao conceito grego de liberdade de obrigação e é visto como um período de tempos não obrigados ou tempo livre.

Dewey (1916) diz que a educação deve ter como responsabilidade maior fazer uma provisão adequada para o exercício do lazer, não só por uma questão imediata de saúde, mas por causa do seu efeito duradouro sobre hábitos de espírito. Quando assim se refere o autor enfatiza que o lazer restaura a energia e a revitalização do corpo e do espírito. Dewey defende educar as pessoas para uma vida equilibrada o que considera importante para o bem estar e a felicidade. Ele também apoia o jogo como sendo um aspecto importante para a educação.

A importância dos benefícios do lazer hoje, não são mais discutíveis. O que se discute é qual a melhor maneira de realizá-lo para que se alcance o bem estar das pessoas. O Manifesto Mundial da Educação Física, da Federação Internacional de Educação Física – FIEP ressalta que "A Educação Física deverá sempre constituir-se de práticas prazerosas para que possa criar hábitos e atitudes favoráveis nas pessoas quanto ao uso das diversas formas de atividades físicas no tempo para o lazer". A Lei Nº 9.615/1998, que institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências, cita o lazer no momento em que reconhece o desporto na manifestação denominada desporto educacional ou seja, aquele que é praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

O Estado do Acre/Brasil, em que pese não ter ainda uma política estruturada para a juventude tem dado passos importantes para a construção de um novo lugar da juventude na

agenda local e nacional, de modo a que a juventude do Estado não seja mais vista como problema e sim como sujeitos de direitos.

Deste modo, tem empreendido esforços no sentido de se aliar ao movimento nacional de valorização dos jovens como agentes de maior contingente populacional a quem cabe o futuro do estado e da nação. Exemplo disso é a intensa participação e realização de eventos para a concretização da política nacional de juventude como se pode perceber na fala do Dirigente Estadual de Juventude:

> Nós temos políticas de juventude na educação, na saúde, na segurança, no meio ambiente, temos os jovens pelo desenvolvimento sustentável, temos investimento no esporte, investimento na cultura, investimento na juventude… então, nós consolidamos e aparelhamos toda essa política de juventude dentro de todas as áreas do governo. Por isso é que nós somos uma assessoria de juventude. Tem séries de ações e programas que são coordenados por várias secretarias mas com a nossa supervisão, com a nossa orientação e os programas específicos que são coordenados pela própria assessoria.

O Estado do Acre conta também com uma coordenadoria de Juventude, a nível municipal que a exemplo do que acontece com a estadual é dirigida por um jovem idealista que deixa transparecer em sua fala toda a motivação do querer fazer pelo segmento jovem:

> Meu grande sonho é assim: ver e conseguir olhar pra política de juventude. A gente tem que analisar referenciais teóricos que a gente não tem. No Brasil não tem nada na área… na Europa já tem muita gente, há congressos mundiais e tem muita gente falando desses projetos sobre a juventude. No Brasil, nós não temos isso ainda enraizado e acho que é uma oportunidade e nós, no Acre, eu acho que a gente pode dar um diferencial e principalmente com os jovens da Amazónia porque a realidade é totalmente diferente das outras regiões. Acho que era uma oportunidade fantástica!

Pode-se perceber nas falas que há a preocupação em desenvolver programas mas não se constata nesses efetivamente ações de lazer e ocupação do tempo livre dos jovens acreanos com atividades que não sejam aquelas exclusivas da "inserção social", grifo nosso, no entendimento deles. Por outro lado, percebe-se uma nítida dicotomia entre os grupos responsáveis pelas atividades de esporte e lazer e os representantes dos órgãos de juventude do estado e do município. Isto porque, o esporte e o lazer vem sendo tratados na esfera municipal e estadual de forma completamente independente e sem articulação com os órgãos de juventude assim como com os setores de representação das comunidades e da escola, lugares onde os jovens estão e estarão sempre.

Mais ainda se percebe essa dicotomia quando analisamos a fala de um jovem representante da juventude de uma das regionais de bairros reportando-se a concretização das políticas de juventude e das oportunidades de participação:

> Lindo lá no papel, é como eu sempre falo, quando os encontro: é muito lindo colocar as coisas no papel, eu quero vê é lá na prática, é em colocar em ação! eu cheguei foi pra ele e disse: eu não estou vendo nenhuma politica lá no meu bairro que é pequeno, imagina na minha regional, como é que vocês dizem que estão trabalhando, que são isso... Ah! Mais tu fala de mais! Falo, e eu coloco é lá no facebook, escrevi uma carta e mandei pro TV, mandei pro DE, mandei pro OAS, mandei pra todas as pessoas, pedindo políticas, e deixei lá, publiquei foi pra todas as pessoas da minha rede de amigos veem a necessidade de políticas públicas pro meu bairro.



O município de Rio Branco, segundo fonte da Prefeitura Municipal e do órgão de representação das associações de moradores,(UMARB) conta hoje com 167 bairros, divididos em 7 regionais agrupadas de acordo com a localização. Cada bairro é dirigido por uma diretoria que é eleita pela comunidade e cada regional é composta por um conselho que tem como finalidade atuar como órgão consultivo e deliberativo, debater e articular a participação das suas comunidades nas políticas públicas da cidade. De acordo com informações do presidente da UMARB, estes conselhos são compostos por 27 membros efetivos e mais 27 suplentes, eleitos por votação. As Regionais se reúnem anualmente entre si no Fórum do Município e são representadas por 12 segmentos das comunidades a saber: Representantes dos religiosos; dos comerciantes/empresários; Comunidades de afro-descendentes; da juventude/grupos organizados; das mulheres/grupos organizados; da cultura, arte e esporte; das escolas; da saúde; das lideranças tradicionais não formais; Daimistas; das Associações de moradores; das Entidades: União Municipal das Associações de Moradores de Rio Branco (UMARB); Centro de Defesas dos Direitos Humanos e Educação Popular (CDDHEP) e Rede Acreana de Mulheres e Homens.

Provavelmente a criação de oportunidades de lazer e de participação cívica e política dos jovens na sociedade em que convivem ratifica a afirmação de Menezes (2010) quando diz que:

> se se admite que a promoção da participação cívica e política das pessoas é essencial para a qualidade da cidadania, a consequência é reconhecer que a intervenção sócio-educativa, neste domínio junto de grupos, instituições e comunidades é um projeto ele próprio, politicamente comprometido.

Menezes (2007) reportando-se a participação de jovens, enfatiza que a participação juvenil está em crise no duplo sentido em que formas convencionais de envolvimento político estão em recessão, ao mesmo tempo que novas maneiras de envolvimento na cidade estão em expansão. A autora faz referencia a diversos trabalhos que revelam os dados nacionais de Portugal, onde a participação tende a decorrer preferencialmente em associações de tipo "desportivo, cultural e recreativo," e de solidariedade social ou religioso" tanto para os jovens como para os adultos.

Segundo Rua (1998), as políticas públicas em geral, e especificamente as políticas juvenis, no Brasil, são fragmentadas, estão à mercê da competição interburocrática, padecem da descontinuidade administrativa e agem em resposta a certas ofertas e não a demandas específicas.

Apesar de tudo, nos últimos sete anos o tema da juventude foi enfim inserido na agenda pública, no Brasil, especialmente no reconhecimento de problemas que mais diretamente afetam os jovens: saúde, violência e desemprego, e na consideração do jovem como protagonista ativo na implementação destes programas. Vale ressaltar que lamentavelmente não se tem nenhum diagnóstico sobre a utilização do tempo livre dos jovens que tenha subsidiado as propostas das políticas nacional e estadual. Quando assim nos pronunciamos, queremos enfatizar que grande parte dos estados brasileiros, e em particular o estado do Acre, tem desenvolvido por certo alguns programas oriundos do Governo federal como o PROJOVEM, o PELC o programa Segundo Tempo de uma forma ainda longe de atender as necessidades básicas de ocupação do tempo livre e oferecimento de lazer saudável da grande maioria de população jovem do Estado.

Finalmente, constatamos que os processos inerentes a gestão de políticas públicas de esporte e lazer e participação cívica e política no Estado do Acre seguem o que acontece ou é proposto pelo Governo Federal. Não existem ações específicas do Governo local. Como



resultado das entrevistas encontramos um conflito nas respostas: para os gestores governamentais as políticas estão sendo concretizadas enquanto os jovens afirmam a ausência de instalações desportivas apropriadas, falta de programas desportivos, sociais e culturais e apoio e incentivo para a sua participação cívica e política e nas atividades de lazer.

Referências bibliográficas

Abramovay, Miriam (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID.

Abrantes, Pedro. (2011). A escola e o lazer: Universos distintos. In José Machado Pais; Rene Bendit & Vitor Sergio Ferreira (Orgs), *Jovens e rumos* (pp. 101-111). Lisboa: ICS.

Camargo, Luiz Otávio Leite (1989). *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense.

Castro, Jorge Abrahão; Aquino, Luzeni Maria & Andrade, Carla Coelho (Orgs) (2009). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.

Dewey, John (1916). *Democracia e educação*. New York, NY: Macmillan.

Dumazedier, Jofre (1999). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.

Elias, Norbert & Dunning, Eric (1992) *A busca pela excitação*. Lisboa: Difel.

França, Tereza Luisa (2003). Educação para e pelo lazer. In N. C. Marcelino (Org.), *Lúdico educação e educação física* (pp. 33-47). Brasil: ed. Ijuí.

Gomes, Chistianne Luce (Org.) (2004). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

IBGE (2010). *Censo 2010*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em http://www.ibge.gov.br/.

Menezes, Isabel (2007) *Facts or just news? European youth and media literacy as a challenge to civic education*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica* (2.ª ed.) Porto: Legis Editora.

Menezes, Isabel (2011). Da (inter)acção como alma da política: Para uma crítica da retórica "participatória" nos discursos sobre os jovens. In José Machado Pais; Rene Bendit & Vitor Sergio Ferreira (Orgs), *Jovens e rumos* (pp. 333-351) Lisboa: ICS.

Pais, José Machado (2001). *Ganchos tachos e biscates*: *Jovens, trabalho e futuro*. Porto: AMBAR.

Pais, José Machado (1996). *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM.

Pais, José Machado; Cairns, David & Pappamikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. In *Tempo social*,*17*(2), 109-140.

Pais, José Machado; Bendit, Rene & Ferreira, Vitor Sérgio (Orgs) (2011). *Jovens e rumos*. Lisboa: ICS.

Rua, Maria das Graças (1998). *As políticas públicas e a juventude dos anos 90*. Brasília: CNPD.



Sposito, Marilia Pontes (2003). *Os jovens no Brasil: Desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.

Sposito, Marilia Pontes (2007). *Espaços urbanos e tempos juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas do Brasil*. São Paulo: Global.



Prática cultural e educação não formal: A experiência da roda de samba em um projeto de extensão universitária.

Eduardo Conegundes Souza
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
edudemaria01@gmail.com

Esta comunicação busca apresentar a construção e andamento de um projeto de extensão universitária envolvendo a parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Núcleo de Samba Cupinzeiro, associação cultural que atua desde 2001 na realização de pesquisas voltadas para a recuperação da memória do samba enquanto manifestação tradicional brasileira e no desenvolvimento de ações culturais e educacionais dirigidas à comunidade. Entendendo a indissociabilidade dos processos de pesquisa, ensino e extensão, esta parceria nasceu do desenvolvimento do mestrado intitulado "Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade". Nessa pesquisa pudemos observar o processo de construção das práticas de grupos organizados em torno de suas ações culturais e seus desdobramentos educacionais não-formais gerados a partir das necessidades coletivas em seus contextos específicos. Com base nisso se constituiu a parceria entre Cupinzeiro e UFSCar, dando origem ao projeto de extensão intitulado Roda de samba: cultura, sociabilidade e educação não-formal. A partir de seu desenvolvimento temos buscado observar como se dá a construção de saberes nessa interação entre: os processos acadêmicos, formais, focados na escrita como forma de sistematização dos saberes; e as práticas culturais de um grupo concreto, com seus modos de organização, sistematização e transmissão da memória, estes mais fundamentados na oralidade, na fonografia e videografia. Este projeto tem se mostrado capaz de gerar reflexões acerca dos processos culturais vivenciados, entendendo-os como construtores de tempos e espaços não-formais de educação em seus diversos níveis. Através de oficinas, rodas de samba e da construção de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem estamos observando ser possível integrar a formação dos agentes culturais membros do grupo parceiro e dos graduandos em educação musical da UFSCar. Essas práticas culturais concretas, por seus processos comunitários e de sociabilidade, têm se mostrado potencialmente enriquecedoras para a formação dos seus participantes. Paralelamente, as atividades tem proporcionado para a cidade de São Carlos uma alternativa viável de acesso a vivências culturais e formativas à população, tornando-se um ponto de interações humanas em meio a diversidade racial, de gêneros e faixas etárias. Com isso, o projeto vem se tornando uma rica fonte de coleta de dados para a continuidade das pesquisas com foco na cultura e educação não-formal.

Palavras chave: prática cultura, educação não-formal, sociabilidade.

"Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da Melodia"
(Feitio de Oração - Noel Rosa)

Apresentação

Batucar, verbo amplamente usado no Brasil para indicar a marcação de um ritmo com as mãos, o toque de instrumentos de percussão ou simplesmente se referir ao ato de bater com algum sentido musical. Pode ainda estar associado a dança ou festa com a presença de ritmos africanos. O substantivo batuque aparece dicionarizado como "dança de origem africana com acompanhamento de instrumentos de percussão" ou mais especificamente como "dança de negros com sapateados, palmas, cantigas e toque de tambor." Em comunidades de sambistas é comum se referir ao samba como batucada.

Os primeiros registros da palavra batuque, surgem relacionados ao modo de vida da colônia. O termo pode ser encontrado nos diários de viajantes estrangeiros do século XVIII e normalmente relacionavam o termo batuque com a presença rítmica e percussiva da música feita pelos negros escravos durante o período colonial no Brasil.

Em território brasileiro os africanos e seus descendentes nascidos na colônia, buscaram manter suas formas de expressão sonoro musicais e seus rituais religiosos, em muitos casos musicalmente estruturados. Assim, em meio a processos conflituosos de resistência e sincretismos, os negros reconstruíram, recriaram e por processos de hibridização com as culturas locais e dos povos colonizadores, formaram manifestações culturais próprias, que não existiam em território africano ou europeu.

Em meio a esse processo, embora em cada região do amplo continente brasileiro, começasse a surgir uma rica diversidade de manifestações, sejam elas profanas ou religiosas, ligadas as tradições africanas, pela falta de conhecimento e de domínio dos códigos culturais, por parte dos viajantes europeus (intelectuais da época e fidalgos), os encontros de negros foram em geral descritas e registrados como batuques. Na busca de designar e especificar os ritos religiosos africanos o termo angolano *calundu*, também foi usado por esses observadores. Podemos observar o uso desses termos normalmente associados a idéias pejorativas.

> (...) não parece ser muito acerto em política o tolerar que pelas ruas e terreiros da cidade façam multidões de negros de um e outro sexo os seus batuques bárbaros a toque de muitos e horrorosos atabaques, dançando desonestamente e cantando canções gentílicas"[1] (Vilhena, citado por; Sandroni, 2001. p. 85)

Segundo Pierre Verger, o termo específico *candomblé* só teria sido adotado no Brasil a partir do começo do século XIX ou, mais precisamente, desde 1826. Antes dessa data o termo mais comum para as práticas religiosas coletivas de origem africana parece ter sido *calundu.*

Que de quilombos que tenho
Com mestres superlativos,
Nos quais se ensina de noite
Os calundus e feitiços!
.....
O que sei é que em tais danças
Satanás anda metido,
E que só tal padre-mestre

[1] Luís dos Santos Vilhena, *A Bahia do século XVIII.*



Pode ensinar tais delírios[2]

Embora hajam resquícios desse olhar etnocêntrico e carregado de preconceitos com relação as práticas negras, hoje podemos reconhecer uma ampla gama de manifestações e gêneros musicais que tiveram suas formações ligadas ao processo de colonização e mais tarde a organização da vida urbana já em período republicano. Aquilo que genericamente era designado como batuques durante o século XVIII e XIX, está na base do que conhecemos hoje como: maracatu, coco, samba de roda, caxambu, jongo, cateretê, congadas, moçambiques, bem como, diversas modalidades de sambas e de festas populares de cunho mais festivo ou mais ritualístico, de acordo com o contexto de suas práticas. O fato é que os modos de vida próprios da colônia, seja no contexto rural das fazendas de açúcar no nordeste ou de café no sudeste, ou ainda nos incipientes centros urbanos que passaram por grandes transformações apos a abolição da escravidão, foram geradas uma gama de manifestações tidas como tradicionais e que perduram ainda hoje através de grupos remanescentes, por processos de recuperação da memória, de pesquisas ou mesmo pela manutenção dessa memória por meio de registros fonográficos e processos de reprodução industrial dos gêneros musicais derivados dessas manifestações tradicionais tal como é o caso do samba.

Como é o nosso foco aqui, se pensarmos nos processos de aprendizado, transmissão, construção e reconstrução dos saberes ligados as manifestações tradicionais encontramos nos versos de Noel Rosa, compositor que teve sua obra situada no início do século XX (1929 e 1937) um ponto importante de reflexão. Quando o compositor coloca que: "O samba não se aprende no colégio" ele não só está colocando o fato de que o samba realmente não se encontra presente nos currículos escolares como conhecimento sistematizado, mas vai além disso, ele nos dá indícios de que o samba se constitui por saberes próprios, com um tipo de organização e sistematização ligados a lógica da cultura que o formou. Por isso, somente é possíveis de ser apreendido pela experiência em meio a própria manifestação. Isso pode ser observado na sequência de versos: "Batuque é um privilégio / Ninguém aprende samba no colégio / Sambar é chorar de alegria / É sorrir de nostalgia / dentro da melodia. A partir dessa ótica o acontecimento do samba (batuque), estabelece um tempo que deixa de ter um caráter linear. Se transforma no tempo regido pelo ritual, ligado a memória e ao acontecimento musical, capaz de conectar passado presente e futuro no momento em que a manifestação ocorre. Assim, o batuque é privilégio, pois, só pode ser apreendido por aqueles que fazem parte de seu universo, seus participantes, pertencentes ao grupo. Estes se unem sistematicamente para essa construção coletiva da manifestação enquanto acontecimento que tem suas bases ancoradas na memória histórica e social.

Um outro fator de grande relevância para pensarmos no processo de aprendizagem do samba é delimitação do espaço feito através da roda. (circulo formado pelos músicos e pessoas que se aproximam para vivenciar e participar do samba). Essa formação delimita um espaço comum de convívio, trocas e compartilhamento de idéias enunciadas pelas músicas cantadas coletivamente. Nesse espaço a memória é coletivizada, um vasto repertório musical acumulado ao longo do tempo é revisitado, conhecido, aprendido e cantado coletivamente. Nesse processo novos sentidos são atribuídos a esse repertório tornando-o o ponto comum e de convergência das interações humanas dentro da roda.

Moura (2004) em seus estudos sobre a formação do samba no Rio de Janeiro nos apresenta o gênero musical como fruto da roda enquanto acontecimento. Segundo o autor, se

[2] Poesia de Gregório de Matos, século XVII. In. BOSI, Alfredo. 1992 Op. *Cit.* P.61



o samba é o resultado de diversas sínteses culturais, ele é um produto da roda, esta sim propiciadora dessas sínteses ocorridas pelo processo de trocas nela estabelecidas.

A partir disso, temos buscado compreender de que modo determinados grupos culturais com práticas voltadas para a realização de rodas de samba podem ser geradores de processos não formais de educação. Ao mesmo tempo temos buscado ainda verificar como esses processos podem enriquecer nosso olhar sobre uma educação que se desenvolva de modo indissociável dos processos culturais e, portanto, dos percursos de construção e reconstrução da memória, de transmissão e compartilhamento dos saberes em meio aos fazeres e práticas culturais.

Como fonte motora de nossas reflexões buscaremos aqui apresentar a pesquisa que temos desenvolvido junto ao curso de Educação Musical da UFSCar tendo como fonte para coleta de dados o projeto de extensão: Prática de Samba: o aprendizado musical na roda.

Pela natureza dessa manifestação cultural, foco do trabalho, o desenvolvimento do projeto de extensão tem sido possível a partir de uma parceria entre o Núcleo de Samba Cupinzeiro e a UFSCar (Curso de Educação Musical). Tal parceria foi formalizada num primeiro momento através do Proext/MinC[3], edital de fomento à realização de atividades conjuntas entre instituições de ensino superior e grupos culturais da sociedade civil. Numa segunda fase, com o fim da vigência do referido edital, a partir do ano de 2011 o projeto passou a ter o apoio e parceria da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar (ProGPe).

O Núcleo de Samba Cupinzeiro, grupo parceiro é uma associação sem fins lucrativos que vem desenvolvendo atividades culturais abertas à comunidade na cidade de Campinas. Ela iniciou suas atividades no ano de 2001 e vem desenvolvendo suas ações em torno da Roda de Samba como manifestação aglutinadora de seus participantes. As ações do grupo se realizam em espaços mantidos por outras entidades comunitárias, culturais e movimentos sociais parceiros, o que estabelece um contato estreito com a comunidade.

A aproximação e atuação junto a esta associação desde sua fundação, num primeiro momento abriu a percepção para uma série de procedimentos de recuperação e difusão da memória cultural dessa manifestação em meio a um processo que também poderia ser considerado como de educação não-formal. A partir dessa percepção foi realizada uma pesquisa de mestrado intitulada “Roda de Samba: Espaço da memória, Educação Não-formal e Sociabilidade”. A partir dessa pesquisa foi possível fazer um acompanhamento das diversas atividades culturais e comunitárias ligadas a prática do grupo em questão, bem como de outros dois grupos com atuações similares. A partir de um conjunto de observações em campo e posteriores análises com base em estudos bibliográficos, foi possível perceber sua ligação com processos de educação não-formal e educação musical no desencadeamento do conjunto de atividades culturais desenvolvidas pelo grupo.

Durante a pesquisa observamos um processo de construção identitária ligada a prática da roda de samba enquanto momento comunitário destinado não somente a execução musical mas também a troca de saberes sobre a história da manifestação, sua constituição sócio-cultural, formação de repertório e assim difusão de uma cultura que não habita os espaços escolares, bem como não encontra espaço nos meios de comunicação de massa.

A ação e construção coletiva que se estabelece a partir da roda de samba, se fundamenta na pesquisa histórica e na recuperação da memória do samba e de seus processos sócio-históricos. Essa busca pela memória é capaz de gerar um novo sentido para todo o repertório musical seja ele acessível pela pesquisa fonográfica, junto a antigos sambistas e a registros históricos diversos.

[3]Proext/SP 2009 Cultura - Programa de Apoio à Extensão Universitária às Universidades no Estado de São Paulo. Fundo Nacional de Cultura – MinC - Ministério da Cultura do Brasil

Com isso, a prática da roda de samba se torna um traço marcante de convergência desses grupos, principalmente no que diz respeito à construção de espaços de interações humanas, trocas de saberes em diversos níveis e de expressão em torno da cultura musical do samba.[4]

A partir da observação dessas práticas e dos estudos bibliográficos realizados, pudemos relacionar estas como sendo ações culturais desencadeadoras de um processo de educação não-formal realizado em meio a pratica cultural e musical coletivas.

Cultura e educação não-formal

Ao concebermos a cultura enquanto modos, formas, processos de atuação do homem na história, esta se torna uma construção em constante transformação, mas ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de geração a geração. Portanto, a educação pode ser abordada enquanto forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos e que consiste no processo de absorção, reelaboração, e transformação da cultura existente nos grupos sociais, o que lhe dá ainda uma dimensão política. Conforme nos coloca Gohn (1997), esse processo ocorre pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os indivíduos fazem de forma isolada ou em contato com grupos e organizações.

A partir dessa primeira aproximação do que entendemos como processo de educação ocorrendo de modo indissociável da cultura, podemos considerar que a educação escolar, formal, oficialmente legitimada como possibilidade de acesso ao conhecimento estruturado ao longo da história, deve ser abordada enquanto uma das formas de educação, havendo assim, outras possíveis de serem caracterizadas conforme o grau de sistematização bem como a partir dos métodos desenvolvidos para a transmissão e construção de saberes.

Até recentemente se considerou a educação não-escolar como sendo decorrente de processos informais, espontâneos ou naturais, ainda que carregados de valores e representações. Porém, ao considerarmos os estudos que vem sendo realizados dentro da sociologia da educação, este campo não-escolar pode ser caracterizado por diferentes formas de atuação educacional em ambientes não-escolares.

O que buscamos destacar aqui; é que em meio a prática cultural de grupos organizados, outras possibilidades de educação não escolar vêm sendo desenvolvidas e observadas, principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, sendo designada dentro do campo não-escolar como *educação não-formal*.

Esse tipo de ação cultural e educacional, além de não se opor à processos formais de educação, também engloba planejamento sistematizado, pois, deve responder às demandas dos seus agentes, desenvolvendo assim, metodologias a partir de tempos e espaços específicos e diferentes do sistema formal (escolar), indo além, dos processos espontâneos e *informais.*

Essa diferenciação e a conseqüente caracterização de uma área específica da educação não-formal, vem sendo formada a partir da observação de diferentes práticas, permeadas por relações educacionais, realizadas por espaços associativos, ONG's, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, e espaços culturais, que "embora

[4]Com isso esses grupos retomam papel semelhante ao dos cordões nos anos 10, 20 e 30 e das escolas de samba dos anos 30 aos 70, tendo papel educacional e organizador de atividades culturais comunitárias em espaço urbano e periférico. Ver: SIMSON, Olga R. de Moraes von. *A burguesia se diverte no Reinado de Momo* e Queiroz, Maria Izaura Pereira de. *Carnaval Brasileiro: O Vivido e o Mito*



não obedeçam a uma série de requisitos formais passaram a construir diferentes modos de vivenciar, compreender e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem muito ligados às suas práticas culturais" (Garcia, 2003).

Para Gohn a importância que as diferentes modalidades de educação não-formal tem adquirido nos últimos anos deve-se não apenas à aquisição pura e simples de conhecimentos. Se nos detivermos apenas nesses aspectos estaremos fazendo uma análise reducionista e utilitarista. Para a autora:

> A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de conhecimentos novos. O agir comunicativo dos indivíduos voltado ao entendimento dos fatos e fenômenos sociais do cotidiano, baseia-se em convicções prático-morais, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de um certo tempo e lugar. (Gohn, 1997, p.4)

Portanto, a autora ainda nos faz compreender que ao estudarmos a educação não-formal desenvolvida junto a grupos sociais organizados, devemos atentar para as questões das metodologias, modos de funcionamento, organização coletiva, por serem estes os aspectos transmitidos e construídos pelos participantes, sendo o que possibilita o fazer cultural e seu processo de continuidade.

Com isso, ao entendermos as ações culturais em torno da roda de samba como potencialmente desencadeadoras de processos de educação não formal, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão aqui apresentado, buscamos criar um encadeamento de atividades que delinearam as ações e reflexões do projeto.

Estrutura das ações culturais e educacionais

Com base nas experiência de pesquisa anteriormente apresentadas o projeto foi formatado tendo a realização das rodas de samba periódicas como ponto central de convergência do grupo e de onde os conteúdos emergem para o trabalho específico nos outros momentos previstos. Dentre eles integram as atividades do projeto a realização de *oficinas, grupos de estudo* e a criação de um *ambiente virtual* vinculado ao desenvolvimento do projeto.

As *oficinas* são encontros coordenados pelos membros da Associação de Samba Cupinzeiro. Nesses momentos o grupo gera um processo de compartilhamento de suas experiências de pesquisa e de prática com o samba. Isso tem gerado discussões sobre temas relacionados à cultura e à memória do samba, aspectos que envolvem a organização coletiva do grupo, pesquisa e organização de repertório, além de aspectos da prática musical, tais como: o papel dos instrumentos dentro da manifestação, linguagem e estruturação desse gênero, bem como, formas de tocar e interagir musicalmente.

Os *grupos de estudo* são voltados para processo de ensino e aprendizagem dos instrumentos musicais tradicionalmente usados na roda de samba, sendo eles: violão, cavaquinho, pandeiro, percussão geral e o canto. A partir de um processo de organização e preparação de materiais fonográficos, e escritos em torno do repertório extraído dos momentos da roda, os participantes do projeto se reúnem para aprender e praticar o repertório tendo como auxilio a presença de alunos do curso de licenciatura (monitores do projeto) especialistas nos instrumentos citados. Esses momentos não se configuram como aulas de música em sua concepção formal de transmissão de conteúdos. Os monitores de instrumento atuam na coordenação de práticas coletivas e atuam para a superação de dificuldades surgidas



durante o processo de aprendizado.

Para que possamos ter um acompanhamento, continuidade e aprofundamento dos temas abordados nas oficinas e grupos de estudo foi aberto um ambiente virtual (blog)[5] a partir do qual passamos a postar materiais bibliográficos e áudio visuais sobre samba, alem dos registros das atividades e vídeos produzidos para auxiliar no processo de aprendizagem de elementos musicais. Nesse ambiente os participantes podem ainda inserir seus comentários e interagir em torno dos conteúdos ali presentes.

Esses elementos, acima mencionados, somados à prática das rodas de samba periódicas formam um ciclo que une o processo cultural e educacional. A roda como prática coletiva, proporciona aos participantes a vivência de muitos dos aspectos trabalhados e discutidos nas *oficinas, grupos de estudo* e no *ambiente virtual*. Ao mesmo tempo, as atividades alimentam o processo de discussão e busca de conhecimentos que se fazem presentes na realização da roda, e que passam a ser necessários para aqueles que buscam participar efetivamente de sua realização.

Com isso, no desenvolvimento desse projeto de pesquisa e extensão, tais pontos até o momento levantados apontam para a possibilidade de um contato significativo de troca de saberes entre o grupo cultural parceiro, os participantes das rodas e alunos de licenciatura em educação musical que atuam como monitores do projeto.

Ao pensarmos no processo acadêmico dos alunos de graduação, licenciandos em educação musical, a vivência de processos como esses observados nas atividades do Núcleo de Samba Cupinzeiro, podem se tornar uma experiência de grande relevância para a formação do futuro educador musical como sujeito capaz de se entender enquanto agente social e propositor de atividades culturais em interação com a comunidade. Este profissional a ser formado pelas licenciaturas em música, hoje atua em meio a uma grande diversidade cultural, e em espaços sociais diversos. Com isso, há uma necessidade da aproximação de seus estudos teóricos com a prática concreta, tendo como referência a atuação de agentes culturais com formações diversas e em contextos também diversos. Portanto, nesse contato os estudantes tem a oportunidade de estabelecer diversas trocas de saberes, observar, compreender e a partir de sua formação acadêmica desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem a partir de outras referências culturais, neste caso, provindas da cultura popular e da educação não-formal. Nesse sentido, o presente projeto de extensão propõe ampliar os horizontes dos licenciando no sentido da complementação da formação dos alunos envolvidos. Portanto, ao licenciando imerso em atividades dessa natureza se abrem novos horizontes de pesquisa relativa a educação e a cultura em meio ao movimento dinâmico dos grupos sociais.

Conforme as experiências que temos tido no uso do ambiente virtual, esse recurso em meio a interações presenciais tem a capacidade de potencializar o processo de trocas e construção de conhecimentos. Além desse processo de formação gerado aos 30 participantes mais proximamente envolvidos nessas atividades, as rodas de samba tem tido uma freqüência media de 150 pessoas. Portanto, a roda enquanto acontecimento local e periódico tem ainda se caracterizado como uma possibilidade de acesso da comunidade de São Carlos a uma alternativa cultural e musical gratuita.

Com isso, o projeto aqui apresentado, busca estabelecer um ciclo em que a prática cultural é a base impulsionadora de experiências e reflexões para que os saberes possam emergir da experiência tal como nos coloca Bondía (2002). Nesse sentido a busca por conhecimentos se dá por meio da atuação cultural e por interações humanas capazes de significar e reconstruir a relação com os saberes e com a cultura. Cada encontro se torna a

[5] http://narodadesamba.blogspot.com.br



oportunidade de participação efetiva e de aprofundamento das relações com o grupo de participantes e o fazer cultural. Conforme coloca Swamwick (2003), baseado nas teorias de Piaget, esse ciclo se desenvolve de modo espiralado. Ou seja, cada indivíduo acessa os saberes a partir de suas referências e se relacionam numa imersão capaz de levar a etapas sucessivas de contato com os diversos saberes. Nesse sentido, cada novo encontro possibilita a construção de novos níveis de desenvolvimento cognitivo e o aprendizado passa a significar: pesquisa, interação e prática coletiva, estando a construção de saberes fundamentalmente baseado na dinâmica da cultura sendo vivida, construída e portanto, experiênciada.

Referências bibliográficas:

Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António Joaquim Esteves; Stephen R. Stoer (orgs.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 81 96). Porto: Edições Afrontamento.

Afonso, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. de Moraes Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (Orgs), *Educação não- formal: Cenários da criação* (pp. 29 - 38). São Paulo: Unicamp/Centro de Memória.

Bondía, Jorge Larrosa (2002 Janeiro/Fevereiro/Março/Abril). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, *19*, 20-29).

Bosi, Alfredo (1992). *Dialética da colonização.* São Paulo: Companhia das Letras.

Garcia, Valéria Aroeira (2003). *A educação não-formal como acontecimento.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo, Brasil.

Gohn, Maria da Glória (1997, Novembro). Educação não-formal no Brasil: Anos 90. *Cidadania/Textos*, *10*, (pp.1-138).

Gohn, Maria da Glória (2001). *Educação não-formal e cultura política.* São Paulo: Cortez.

Hentschke, Liane (1993, Maio). A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, *ABEM 1*, 47-70.

Moura, Roberto M. (2004). *No princípio era a roda: Um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco.

Rogers, Calrs R. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Simson, Olga R. de Moraes von; Park, Margareth Brandini; & Fernandes, Renata Sieiro (Orgs) (2001). *Educação não-formal: Cenários da criação*. Campinas: Unicamp.

Swanwick, Keith (2003). *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna.



ASSOCIATIVISMO E DINÂMICAS EDUCATIVAS LOCAIS

Escotismo: Educação não formal por tradição

Charlon Silles de Souza Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
União dos Escoteiros do Brasil – UEB
charlon.silles@ifrn.edu.br

Ao longo da história, há registros de várias ações de educação, partindo de um princípio filosófico de ser humano até uma definição de educação. Entre estas ações, encontram-se a educação formal, que se caracteriza por ser um sistema educacional hierárquica e cronologicamente estruturado, estendendo-se desde o ensino básico até o ensino superior; a educação informal, que é o processo pelo qual cada pessoa adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos por meio da experiência diária, da família, dos amigos, dos grupos de pares, dos meios de comunicação e de outras influências e fatores do ambiente; e a educação não-formal, que tem por característica ser atividade organizada fora do sistema formal estabelecido, que está destinada a servir a uma determinada clientela, com objetivos educativos próprios. A prática deste último tipo de educação pode ser identificada no Movimento Escoteiro, que existe há mais de um século. No atual contexto em que se encontra a sociedade, a educação tornou-se a causa primária de todas as causas para enfrentar os desafios que se articulam em diversos segmentos gerados na complexa e inovadora era da informação, na qual o profissional da Pedagogia deve apropriar-se de mecanismos para construir uma prática coerente com o contexto em que está inserido. O Escotismo objetiva formar cidadãos através de um sistema de escola aberta, baseando-se em princípios, propósito e método próprios, que, empregados desde o início da fundação do movimento, constituem atualmente os pilares da educação formal.

Palavras-chave: educação não-formal, cidadania, escotismo.

1. Introdução

O Escotismo é um movimento de educação não-formal, o qual tem preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano e com a educação permanente dos jovens, como complemento familiar, escolar e de outras instituições.

Para que uma pessoa venha a ter o desenvolvimento pleno, na sua própria educação, ela necessita de fatores que contribuam para isso. Portanto, a UNESCO através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1997), sugere três tipos distintos, nomeados agentes educativos: a educação formal, a educação informal e a educação não-formal.

Educação formal é o sistema educacional hierárquica e cronologicamente estruturado, que se estende desde o ensino básico até o ensino superior.

Educação informal é o processo pelo qual cada pessoa adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos por meio da experiência diária, da família, dos amigos, dos grupos de pares, dos meios de comunicação e de outras influências e fatores do ambiente.

Educação não-formal é a atividade organizada fora do sistema formal estabelecido, que está destinada a servir a uma determinada clientela de aprendizagem, com objetivos educativos identificados.

Dentre esses elementos educacionais citados, o Escotismo tem como enfoque específico contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter, ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas,

intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades, incluindo os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, com ênfase particular nos dois últimos.

O Escotismo pertence à categoria de educação não-formal e procura alcançar seu propósito educativo, tendo como base um projeto de educação. Dessa forma, procura satisfazer as necessidades educacionais de cada jovem na medida em que estas se apresentam, bem como continua estimulando o desenvolvimento em todas as áreas e admite que cada pessoa tenha diferentes potencialidades e, por isso, procura ajudar cada jovem a desenvolver ao máximo suas habilidades, ou seja, fazer o seu melhor possível.

A partir dessas considerações, propõem-se as seguintes questões: O que é educação não-formal e o que a difere da educação formal e da educação informal? Como se desenvolve a educação não-formal no Escotismo? Qual a importância do Escotismo como educação não-formal para a sociedade? Quais os resultados que a educação não-formal, na prática do Escotismo, produz na sociedade?

Desde a Conferência Internacional de Educação para o século XXI em 1996, promovida pela UNESCO, em que foram definidos e sugeridos três tipos de agentes educativos, além de adotados os quatro pilares da educação, a educação passou a conhecer melhor o sistema com o qual o Movimento Escoteiro trabalha, enquanto instituição de educação não-formal com um método e um projeto educativo existente há quase um século, cuja aplicação se reflete na formação do caráter dos cidadãos, na sociedade. Embora dotado de importantes referências educacionais, o Escotismo não visa substituir instituições como família, escola e igreja nem tampouco as formas de educação formal ou informal, mas, sim, complementar essas instâncias, fazendo com que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento.

Para que se possa chegar a um ponto em que haja uma colaboração útil, pretende-se investigar as contribuições do Movimento Escoteiro enquanto instituição de educação não-formal e portadora de um projeto educativo funcional para a formação social das crianças e jovens participantes, tendo como objetivos:

Compreender que o Movimento Escoteiro trabalha com atividades não-formais que contribuem para a educação formal.

- Interpretar a importância da educação não-formal para a sociedade e a Educação.
- Identificar as diferenças entre educação formal, educação informal e educação não-formal.

Isso se justifica por ser o Escotismo o movimento de educação não-formal mais antigo do mundo, tendo compromisso com a educação permanente dos jovens, visando o reinício da vida a cada momento, o que a converte numa aprendizagem que nunca se conclui. Dessa maneira, pode-se afirmar que nenhum aspecto da educação pode ser reduzido ao sistema escolar ou a um período da vida, já que o ser humano tem necessidade de aprender ao longo de toda sua existência, razão pela qual esse método singular exerce um papel específico e característico na educação dos jovens, que devem identificar seu próprio espaço no espectro da oferta educativa para os mesmos.

O Movimento Escoteiro é não-formal no sentido de que está organizado e estruturado com um projeto educativo específico que inclui um método claramente definido. É exatamente por esses motivos que se pretende mostrar a relação funcional do escotismo para com a educação não-formal e que contribui para a educação formal do ser.

Para alcançar os objetivos propostos, será realizada uma pesquisa bibliográfica, valendo-se de coletâneas de textos sobre o Movimento Escoteiro e de pensador como Vygotsky, para obter uma fundamentação teórica consistente. Serão ainda pesquisados



documentos oficiais de órgãos governamentais sobre projetos de educação não-formal, bem como sites na Internet como o do Ministério da Educação, do Movimento Escoteiro e de Universidades e Faculdades que ofereçam cursos na área de Educação, entre outros para retirada de informações oficiais como Leis, Parâmetros, etc. E, por fim, serão feitas considerações, ponderando, justificando e explicando diferenças e métodos utilizados pela educação não-formal, para chegar a algumas conclusões.

2. O escotismo e a educação não-formal

É difícil falar do Movimento Escoteiro (ME) sem falar de seu fundador, Robert Stepherson Smyth Baden-Powell, mais conhecido pelo nome de Baden-Powell e carinhosamente chamado pelos membros do ME de B-P.

Baden-Powell, nascido em Londres, Inglaterra, em 1857, era o sétimo filho do Reverendo Baden-Powell, que, além de pastor, era professor, e de Henrieta Grace Powell, tendo ficado órfão aos três anos.Em junho de 1907, teve uma idéia que pretendia pôr em prática: escrever um livro cujo público-alvo seria os jovens, um livro que deveria mudar a vida de milhares de jovens em todo o mundo. E sua maior inspiração seria sua própria história, sua experiência de vida.

Assim como alguns estudiosos, B-P também defendia a educação de jovens ao ar livre, utilizando-se de atividades esportivas e prestação de serviço ao próximo, entre outras coisas. Em oposição a métodos habituais e convencionais de ensino, alguns educadores profissionais, como Montessori e Freinet, defendiam, isoladamente, as vantagens da auto-educação. No entanto, B-P foi o primeiro a transformar suas experiências e história de vida em um modelo pedagógico disponível, especialmente, aos jovens.

Sua intenção era escrever algo tanto para o presente, quanto para o futuro, objetivando o desenvolvimento dos jovens para a paz, pois ele sabia que seu livro "Aids to Scouting", em 1899, havia sido popular devido ao autor e pouco por seu conteúdo, que embora fosse muito rico, principalmente para o público-alvo a que se destinava, os militares. Suas idéias, para seu novo livro, eram únicas e originais para a época, por defender a formação de cidadãos íntegros, pelo auto-desenvolvimento, os quais se auto-responsabilizavam por sua educação, com a colaboração voluntária dos adultos.

Com este objetivo, B-P resolveu testar seu modelo pedagógico, viajando para a Ilha Browsea, que se localiza no Canal da Mancha, entre a Inglaterra e a França. Havia convidado às pressas 20 jovens, dos quais a maioria era composta por estudantes de escolas da periferia mais pobre de Londres; alguns eram filhos de agricultores; e outros, de operários, e todos possuíam poucos recursos financeiros. Esses jovens desenvolveram de tal forma um espírito de equipe, que realizavam suas tarefas sem a necessidade de ordens. A imposição hierárquica, que é própria do sistema militar, nessa realidade era substituída por um "código de honra", que funcionava sem nenhum pensamento em recompensas ou punições, o que é comum não apenas no sistema militar, mas também na própria educação formal, na qual os jovens são "promovidos" ano após ano ou incentivados por seus pais a serem aprovados a fim de receberem algo em troca ou para não serem punidos.

Com essa primeira experiência, que teve sucesso absoluto, começava a história do Escotismo. Através disso, B-P conclui seu livro "Escotismo para Rapazes", que passa a ser vendido em bancas de revistas e jornais, em fascículos quinzenais, com bastante procura. Seguindo fielmente o que Baden-Powell escreveu em seu livro, como se fosse um manual,



logo os jovens trataram de se agrupar em patrulhas e tropas para a prática do Escotismo. Era muito comum ver essa realidade nas ruas de Londres.

Ao perceber o que estava acontecendo, B-P se deu conta de que havia nascido um novo sistema de educação, um modelo inovador e moderno, que não pretendia substituir nenhum grupo social como escola, família, entre outros, mas simplesmente objetivava contribuir para com todos estes, de maneira que não houvesse uma formalidade, assim como existe na educação formal, mas com um propósito e objetivos muito bem definidos. Assim foi concebida essa experiência de educação não-formal.

2.1 Seguimentos de educação

Na Educação, existe uma estrutura horizontal ou transversal. Na estrutura horizontal, é possível que a educação seja ministrada em diferentes modos de um mesmo nível. Na estrutura transversal, tem-se a possibilidade de que diferentes modos possam transpassar todos os níveis da estrutura vertical.

Já as modalidades de educação consistem em mecanismos que tem o objetivo de trazer de volta à escola ou propiciar a incorporação de indivíduos ao sistema regular, que ficaram de fora deste, por algum motivo.

2.2 Agentes educativos

Existem vários agentes educativos sugeridos pela UNESCO, para contribuir para o desenvolvimento pleno de uma pessoa, entre os quais estão: a educação formal, a educação informal e a educação não-formal.

2.2.1 Educação formal

Entende-se educação formal como o sistema educacional hierárquica e cronologicamente estruturado, que se estende desde o ensino básico até o ensino superior, ou seja, "por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas" (Afonso, 1989. apud Simon, Park e Fernandes (orgs.), 2001, p.09).

De acordo com Gohn (1990), educação formal:

> É aquela que acontece nas escolas "regulares", ou seja, nas instituições oficiais, públicas ou privadas, regulamentadas em lei federal, estadual ou municipal, organizada em redes ou em sistemas de ensino nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Trata-se de uma educação continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. (Gohn, citado por Padilha, 2007, p.89)

Então pode-se compreender educação formal como aquela que se manifesta de forma sistematizada, organizada com currículo próprio e com trajetos previamente definidos, além de possuir projeto educativo, ou melhor, projeto político pedagógico, com objetivos claros e específicos, entre eles o de formar o indivíduo dentro das normas da sociedade. Na educação formal, existem várias formas de ensino regular ofertado pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constituem "degraus" contínuo de ensino para crianças e jovens, tendo início no pré-escolar e se encaminhando até o nível superior.



2.2.2 Educação informal

Entende-se educação informal como todo e qualquer conhecimento adquirido por meio informal, na rua, na família etc., enfim, em todos os grupos sociais, sem que haja um programa ou projeto pedagógico para isso. De acordo com Padilha (2007):

> Quando nos referimos à educação informal, estamos falando de toda experiência educacional que acontece no decorrer de nossa vida, decorrente de processos espontâneos naturais e socioculturais, desde os primeiros dias de nossa existência. Refere-se às aprendizagens que trazemos de casa, às experiências que vivenciamos nas ruas no cotidiano de nossas atividades profissionais, no contato com outras pessoas, nas nossas leituras de livros de jornais de diversos escritos e obras literárias. Nas conversas informais que temos com as pessoas com as quais nos relacionamos, nas nossas atividades de lazer, de consumo etc., também nos educamos, mas sem que haja uma intencionalidade pedagógica.(p. 92)

O sociólogo português Almerindo Janela Afonso considera que a "educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado." (Afonso, citado por Simon, Park & Fernandes, 2001, p.09).

Pode-se ainda definir essa concepção como o tipo de educação que cada indivíduo vivencia durante toda sua vida, ao adquirir atitudes, valores e conhecimentos e habilidades da vida cotidiana e das influências do meio em que vive, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc.

2.2.3 Educação não-formal

Pode-se afirmar que são atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, geralmente por um projeto político pedagógico ou projeto educativo.

De acordo com a UNESCO (1997 citado por INEP, s.d.), "os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de "escada", podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida".

Nesse sentido, a educação não-formal,

> embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (Afonso, citado por Simson, Park & Fernandes, 2001, p.09).

Na educação não-formal, podem existir cursos e atividades que, além de serem úteis ao ser humano, podem ser aproveitados na sociedade. Entende-se que a educação não-formal direciona uma concepção com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.

Por se chamar educação não-formal, não quer dizer que não exista uma formalidade, e também seu desenvolvimento não seja educacional. Ela caracteriza-se por exercer uma



maneira diferente de trabalhar com a educação em paralelo à Escola e à Família, passando a ser um complemento destes e de outros grupos sociais, podendo-se afirmar que "nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas" (Delors, 2004, p.18), pois a educação formal é essencial ao ser humano.

3. Educação em espaço aberto um espaço pedagogico útil

A ideologia de Escola Aberta propõe uma integração entre Escola e Família, em que ambas interagem visando o conhecimento, cultura, lazer e cidadania, permitindo assim com que os indivíduos se sintam mais úteis e desenvolvam melhor suas potencialidades, uma vez que cada um, realizando o que lhe é preferível, faz com carinho e perfeição, pais, alunos e professores juntos na escola e fora dela.

> As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia-a-dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. (Alves, 2005, p.43).

Como escreve Rubem Alves, contribuindo com as teorias educacionais de Piaget e Vigotsky, realmente se constroem saberes com fazeres através do ambiente em que está inserido o indivíduo. Assim também funciona na vida de cada um, uma vez que, sendo o homem produto do meio, tem fácil adaptação onde quer que esteja. A educação em meio aberto é bastante utilizada principalmente na educação não-formal e contribui com muita propriedade para a educação formal sempre que os "professores educadores" procuram trabalhar o lúdico com seus "alunos educandos". Por meio dessa prática, se obtém uma percepção muito mais rápida, tendo em vista que dessa maneira fica evidenciado que a educação é para toda uma vida, estando apoiada em quatro pilares:

> A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser [...] Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (Delors, 2004, pp.101-102).

O ser humano, a partir do momento em que é concebido, passa por diversos processos e fases em sua vida, e no decorrer do tempo, em constante aprendizado e com a colaboração da educação e com ajuda de alguns métodos, pode-se dizer: o homem esta sendo educado ao longo de toda a vida.

4. Uma breve interpretação da educação não-formal

Entendendo educação não-formal como educação para a cidadania, esta educação abrange os seguintes eixos: "educação para justiça social; para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); para a liberdade; para igualdade; para democracia; contra discriminação; pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais". (Gohn, 2006)



A educação não-formal é um termo, de certa maneira, ambíguo, pois possibilita diversas possibilidades de uso. É usado para conceituar ações, relações entre indivíduos, mas também é utilizado como uma definição de organização institucional. Na concepção de Gohn (2001, p. 124),

> educação não-formal são práticas que capacitam os indivíduos tanto para solução de problemas coletivos como para a aprendizagem de habilidades para o trabalho, de conteúdos da escolarização formal, de direitos, de recursos desenvolvidos na e pela mídia, de convívio social, famílias e comunidade como um todo.

A metodologia empregada na educação não-formal,

> É um dos pontos mais fracos na educação não-formal [...]. De toda forma, na educação não-formal as metodologias são, usualmente, planificadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem são compostas por um leque grande de modalidades temas e problemas e não vamos adentrar neste debate porque não é nossa área de conhecimento. [...] Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; [...] O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. (Gohn, 2001, p. 215)

Abrindo um parêntese no recorte temporal e partindo da concepção atual de educação não-formal da autora Gohn, Baden-Powell idealizou e realizou em 1907 ações educativas (educação não-formal) na Ilha de Brownsea na Inglaterra. Essa experiência deu origem ao Movimento Escoteiro. Em 1910, o Movimento Escoteiro chega ao Brasil através da Marinha do Brasil. Quando observados, os conteúdos são melhores assimilados, e o convívio social torna-os mais estimulantes, comprovando assim a contribuição da educação não-formal para o processo de aprendizagem.

Em relação ao planejamento dos saberes e fazeres, tem-se o Ciclo de Programa , que é a forma como se articulam as atividades. É um instrumento educativo que converte em sistema a consulta aos jovens transformando o aprender fazendo em construção de conhecimento cíclico em quatro fases sucessivas, a saber:

1) Conclusão da avaliação pessoal, diagnóstico da Tropa e pré-seleção de atividades - o diagnóstico é feito nos Conselhos de Patrulha e na Corte de Honra , tendo caráter geral;

2) Proposta e seleção de atividades - concluído o diagnóstico, é fixada a ênfase para o ciclo que se inicia e as atividades são pré-selecionadas;

3) Organização, projeto e preparação de atividades – preparação da proposta com todas as atividades de patrulha e de tropa; e

4) Desenvolvimento e avaliação de atividades e acompanhamento da progressão pessoal – são definidos os objetivos, realizam-se e avaliam-se as atividades que alimentam a avaliação da progressão pessoal. Nesse momento começa um novo ciclo de programa.

Quanto à avaliação dos saberes, convém perguntar: como saber se está havendo crescimento, desenvolvimento e construção de conhecimento no Movimento Escoteiro? Nesse



sentido, acontece a avaliação da progressão pessoal . O jovem chega à Tropa escoteira por diferentes caminhos trazendo um contexto cultural individual adquirido através do senso comum que merece ser respeitado e valorizado. Cada jovem toma suas decisões sobre seus objetivos educacionais para o próximo Ciclo de Programa de comum acordo com o escotista responsável na tropa encarregada de seu acompanhamento. A avaliação da progressão pessoal é contínua e faz parte da vida do Movimento Escoteiro. O desenvolvimento dos jovens se avalia pela observação.

5. O escotismo como alternativa educacional com tradição na prática da educação não-formal

Diante do que foi visto, a educação é essencial para a vida do "homem", tendo em vista que, só através dela, há conquistas e desenvolvimento e pode-se exercer cidadania com a construção de uma sociedade inclusiva. É preciso que haja a consciência de que educação é um direito do homem e um dever do Estado, por ser considerado insubstituível aos cidadãos, ante as diversas instituições em que está inserido, quer seja na família, igreja, escola, etc.

Partindo dessa ideia, há mais de um século, semanalmente o Movimento Escoteiro reúne em mais de 216 países, milhões de crianças e jovens para desenvolver atividades de educação não-formal, de acordo com as orientações do seu Projeto Educativo, o qual é fundamentado por seu Propósito, Princípios e Método Escoteiro. No Rio Grande do Norte esse número chega a 7.500 (no ano de 2012).

O Projeto Educativo do Movimento Escoteiro, também chamado plano educacional do Escotismo, é de suma importância para guiar os educadores dessa instituição, tendo em vista que tal plano confere consistência de educação ao escotismo e o norteamento deste projeto educativo é funcional para qualquer modelo de educação não-formal, principalmente para o Escotismo uma vez que este é específico.

Os jovens devem ser os principais agentes de seu próprio desenvolvimento, mesmo aqueles com incapacidades, e o Movimento Escoteiro deve oferecer-lhes – assim como faz aos demais jovens – plenas oportunidades para envolvimento e participação.

O outro é sempre alguém importante, indispensável, especial; mais do que isso: é essencial para a nossa constituição como pessoa; é dessa postura de autoridade que nos subsistimos enquanto educadores, é dela que emana o respeito, a justiça, o amor, a verdade e a garantia da ação educativa compartilhada e inclusiva. Assim é a educação não-formal, que procura fazer com que cada um tome consciência de si próprio e do meio que o rodeia, a fim de desempenhar o papel social que lhe compete enquanto cidadão.

Com isso, a educação formal é beneficiada com a ação do escotismo na educação não-formal, considerando que há reflexos em todas as áreas de que os indivíduos participam, e, como a escola é uma das instituições primordiais à vida do homem, ela é uma das primeiras instituições a se beneficiar com os resultados.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não-formal.

Diante do exposto e partindo do pensamento de que educação não-formal define-se como qualquer ação educacional e intencional realizada fora das fileiras do sistema formal de ensino, acreditamos ser o Movimento Escoteiro um modelo funcional de educação não-formal



a ser estudado mais profundamente e registrado para que seja realmente reconhecida como fundamental à vida do ser humano.

Sob esse prisma, o escotismo se justifica como uma proposta inovadora e ao mesmo tempo tradicional, para dar significativas possibilidades de mudanças na educação e na sociedade de forma geral, como educação não-formal desenvolvida há mais de um século pelo Movimento Escoteiro ao redor de todo o mundo.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (1989). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves & S. R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 81-96). Porto: Afrontamento.

Alves, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (8:ª ed.). Campinas: Papirus.

Ávila, Alais Ribeiro (2006*). Educação não-formal ou educação informal? Uma questão de intencionalidade*. Disponível em: http://www.fundacioneya.org.ar/common/reembos/imagen/down_16.pdf.

Baden-Powell, Robert (1982). *Guia do chefe escoteiro*. Brasília: Escoteira.

Baden-Powell, Robert (1986). *Lições da escola da vida: Auto-biografia de Baden-Powell*. Brasília: Escoteira.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (2003). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

MEC/SEMTEC (1999). Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: Bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC.

Colom Cañellas, Antonio. J. (1987). Pedagogia social e intervención socioeducativa. In A. J. Colom (Coord.), *Modelos de intervención socioeducativa* (pp. 134-153). Madrid: Narcea.

Delors, Jacques, Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, et al. (2004). *Educação: Um tesouro a descobrir* (9.ª ed.) Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.

Duarte, Sérgio Guerra (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel.

Ferreira, Aurélio Buarque Holanda (2001). *Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa* (4:ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Freire, Paulo (1980). *Pedagogia do oprimido* (8.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1983). *Educação e mudança* (6.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (1998). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.



Gohn, Maria da Glória (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *ECCOS*, *6*(2), 39-65)

Gohn, Maria da Glória (1995). A autonomia da escola. In *Participação da sociedade civil na educação* (p. 180). São Paulo: IBEAC.

Gohn, Maria da Glória (1996). Demandas populares urbanas no Brasil: Formas educativas da população. In *Para uma história da educação colonial* (p. 419) Lisboa: EDUCA.

Gohn, Maria da Glória (2001). *História dos movimentos e lutas sociais* (2.ª ed.). São Paulo: Loyola.

Gohn, Maria da Glória (2002a). *Movimentos sociais e educação* (6.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2002b). *Teorias dos movimentos sociais* (3.ª ed.). São Paulo: Loyola.

Gohn, Maria da Glória (2005). *Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (3:ª ed.). São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *Atas Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14*(50), 27-38. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso.

INEP (2007, Dezembro 10). Educação não formal. Disponível em http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499.

La Borderie, René (2005). *Os grandes nomes da educação*. São Paulo: Loyola.

Nagy, Laszlo (1987). *250 milhões de escoteiros*. Rio Grande do Sul: Companhia Rio Grandensse de Artes Gráficas.

Padilha, Paulo Roberto (2007). *Educar em todos os cantos: Reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Cortez.

Simson, Olga R. de Moraes; Park, Margareth Brandini & Fernandes, Renata Sieiro (2001). *Educação não-formal. Cenários da criação*. Campinas: Unicamp.

Smith, Mark K. (2001). *Non formal education*. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm#idea.

Torres, Carlos Alberto (1992). *A política da educação não-formal na américa latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Trilla, Jaume (1993). *La education fuera de la escuela: Ambitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

União dos Escoteiros do Brasil (2001). *Manual do escotista: Ramo escoteiro*. Curitiba: Escoteira.

União dos Escoteiros do Brasil (2001). *As características essenciais do escotismo*. Curitiba: Escoteira.

União dos Escoteiros do Brasil (2005). *Princípios, organizações e regras*. Curitiba: Escoteira.



União dos Escoteiros do Brasil (1996). *Projeto educativo do movimento escoteiro*. Curitiba: Escoteira.

União dos Escoteiros do Brasil (2000). *Superando barreiras*. Curitiba: Escoteira.



Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação

Teresa Medina
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/ CIIE
tmedina@fpce.up.pt

João Caramelo
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/ CIIE
caramelo@fpce.up.pt)

Carla Cardoso
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/ CIIE
mced11021@fpce.up.pt

Na sequência da Revolução de Abril de 1974, a sociedade portuguesa conheceu uma forte expansão do movimento associativo em diversos domínios da vida social, com a criação e/ou redinamização de milhares de associações e coletividades, muitas das quais assumiram um papel decisivo na educação e formação de um número muito significativo de jovens e adultos e no desenvolvimento de importantes dinâmicas educativas locais, configurando o que Canário (2007) identifica como o "período de ouro da educação de adultos em Portugal".

A partir do processo de institucionalização do regime democrático, muito particularmente na sequência da adesão de Portugal à União Europeia, em meados dos anos 80, tem-se vindo a assistir a transformações diversas no campo associativo, com a extinção de associações, a transformação de outras em Instituições Particulares de Solidariedade Social e ainda ao surgimento de novas associações e de novas formas de associativismo.

Estas transformações têm implicações a diversos níveis da intervenção e ação das associações, sendo também percetíveis a nível dos modos de participação dos seus membros e de inserção nas comunidades locais, bem como na dimensão educativa da sua intervenção e nos processos de educação e formação (informais, não formais, formais) que nelas ocorrem.

O acompanhamento, orientação e realização de diversos trabalhos académicos em torno do associativismo, tem-nos permitido dar conta de uma complexa articulação, muitas vezes dificilmente compaginável, entre imperativos de sobrevivência institucional, apelando a transformações nas dinâmicas e nas formas de organização associativa, designadamente no que respeita às suas dimensões educativas e à formalização de processos de formação de adultos, e a manutenção de um papel absolutamente relevante na promoção de processos militantes e emancipatórios de educação informal e não formal que, todavia, ainda perduram em muitas associações.

Nesta comunicação, a partir das vozes e discursos de ativistas de diferentes associações culturais e recreativas, cujas histórias de vida e de formação se cruzam com a história das "suas" associações, reconhecidas por eles como "grandes escolas de formação", procuraremos refletir sobre o sentido educativo e formativo que lhes é atribuído, a multiplicidade de aprendizagens decorrentes da participação associativa e a natureza dos processos de formação que nelas ocorrem.

Palavras-chave: associativismo, educação de adultos, educação informal.

> Uma das memórias que tenho de quando era pequenina, tinha uns 6 ou 7 anos, é de ir ver um teatro de fantoches lá na minha terra, na CRACS. Foi uma experiência marcante, creio, pois em Sousela nunca tinha havido nada do género. Recordo de entrar na CRACS, recordo o pano, com os fantoches na parte de cima e recordo ter ido perto de alguns dos atores. Hoje sei que esse foi um momento raro. Veio um grupo do Porto apresentar-se naquela localidade rural. Naquela altura era algo mesmo importante vir um grupo do Porto a uma localidade pequena como aquela. Passaram mais de 20 anos e continuo a recordar esse momento. (CC)[1]

> O associativismo permitiu-me, por exemplo, e em termos de convívio com as pessoas, posicionar-me melhor em termos sociais, em termos culturais. Aprendi muita coisa, em termos de cultura, que eu ignorava. (…) Comecei a interessar-me por livros, porque eu não lia, comecei a interessar-me por muita coisa. O associativismo tem toda uma gama de experiências absolutamente interessantes. E depois até aprendemos a programar, a realizar coisas que não estariam no nosso âmbito, nem sequer nos apercebíamos que éramos capazes de fazer. Mas a verdade é que toda essa dinâmica do associativismo é sempre um trabalho de equipa em que, individualmente, ninguém se destaca mas se conseguem, às vezes, realizações fantásticas (JS).

Estes relatos refletem bem a importância do movimento associativo, que nasce da necessidade que as pessoas tiveram e têm de se encontrarem umas com as outras e de descobrirem em conjunto respostas para inquietações, desejos, necessidades ou problemas.

As transformações do associativismo em Portugal

Não obstante a riqueza do que foram as experiências associativas no fim da monarquia e na primeira república e as dinâmicas associativas que, apesar das políticas repressivas da ditadura, se desenvolveram durante o Estado Novo, o associativismo, em Portugal, tem um desenvolvimento mais acentuado na sequência da Revolução de 25 de Abril de 1974. Com a queda do fascismo e o início do processo de democratização, vive-se um período marcado por "uma intensa participação na vida política, económica, social e cultural, pela certeza de que era possível uma vida melhor e que estava nas mãos de cada um a sua concretização." (Medina, 2008, p. 233).

Efetivamente, a partir do 25 de Abril, as pessoas adquirem uma maior consciência de si próprias, dos seus direitos e deveres, reconhecendo o papel que podem desempenhar nos processos de mudança e transformação social. Assumindo-se como atores e autores sociais e como construtores da história, são muitos os que tomam a iniciativa e desenvolvem a sua ação de forma entusiasta, intervindo nas mais diversas instâncias e setores. Como afirma Medina (2008, p. 243),

> milhares de portugueses passam a intervir ativamente na vida política e social, na criação e dinamização de novas formas de organização social, na tomada dos sindicatos corporativos e na constituição de novos sindicatos, na formação de comissões de moradores, de milhares de associações populares e de associações de estudantes, em partidos políticos, na organização e na direção de diferentes estruturas.

[1] Os excertos citados no corpo da comunicação constam de entrevistas realizadas no âmbito dos trabalhos de Cosme (2010), Ferreira & Rodrigues (2008) e Silva (2006) referenciados na bibliografia.

Neste processo, a luta por melhores e mais dignas condições de vida surge estreitamente associada à luta pelo direito à educação, à cultura, ao tempo livre e ao desporto, enquanto expressões do exercício real de uma democracia participativa. Os sujeitos organizaram-se, envolveram-se e criaram, então, uma forte dinâmica de participação, vivenciando um processo educativo e formativo de uma enorme riqueza que muito contribuiu para a sua transformação pessoal e para a transformação do mundo à sua volta. De acordo com Canário (2007, p. 11):

> as movimentações sociais que então ocorreram representaram a época mais importante de um processo de aprendizagem individual, mas também e sobretudo coletivo, que marca o período de "ouro" da educação e formação de adultos em Portugal, nas últimas três décadas.

Analisando a evolução mais recente do associativismo, particularmente após o início do processo de adesão de Portugal à União Europeia, são percetíveis diversas alterações no panorama associativo, com profundas implicações na rede de associações existentes, no tipo de atividade que desenvolvem, nas suas formas de organização e no grau de envolvimento de muitos dos seus intervenientes. A propósito destas transformações, Canário (2009) considera que

> assiste-se, a partir de então, à emergência de novas associações e à reconfiguração das anteriores no sentido de se orientarem para a captação de financiamentos comunitários, permitindo-lhes funcionar como executoras de políticas que lhes são exógenas e alheias à tradição do "velho" associativismo popular baseado na militância e no voluntariado. As consequências desta dependência dos processos de financiamento e de contratualização de parcerias com o Estado são marcantes no que respeita a uma limitação da autonomia destas associações seja em termos de orientação política, seja em termos de recursos e de processos de ação, o que torna problemática a concretização de projetos educativos claros em termos democráticos, associativos e emancipatórios. (p. 118).

Efetivamente, é possível verificar que muitas associações foram criadas ou sofreram processos de transformação no sentido de dar resposta a diferentes necessidades das populações, nomeadamente no âmbito do apoio à infância, à terceira idade e a situações de exclusão social, chamando a si e assumindo responsabilidades do Estado. É neste processo que muitas associações, até para poderem ter acesso a apoios e financiamentos, se viram constrangidas a desenvolver um outro tipo de atividades (designadamente no campo da educação/formação formal), e a modificar a sua natureza jurídica, com a transformação em Instituições Particulares de Solidariedade Social. Esta transformação/mutação de muitas associações tem implicações diversas ao nível do seu funcionamento, modificando as suas lógicas de ação e intervenção e o perfil de muitos dos seus protagonistas.

> Emerge, assim, como indispensável para fazer face às novas tarefas associativas "uma tecnoestrutura" que faz apelo a "saberes especializados que não se encontram ao alcance da maioria dos dirigentes, dos associados ou dos animadores voluntários". Esta profunda mutação no campo do associativismo popular é feita à custa da renúncia a traços identitários que lhe eram estruturantes, nomeadamente a democraticidade interna, de carácter direto, e a oposição a lógicas de mercado e de dependência externa. (Canário, 2009, p. 115).

De certa forma, pode dizer-se que assistimos a uma transformação ao nível da identidade de muitas associações, que passam a ser geridas por gestores formados para esse efeito e a ter necessidade de contratar quadros profissionais. Tende a perder-se assim o



carácter voluntário e militante que era seu traço identitário, conduzindo, em algumas circunstâncias, a uma perda de autonomia e liberdade das associações na definição da sua atividade e formas de intervenção.

Ao mesmo tempo tem-se vindo a assistir, também, à criação de novas associações com objetivos bem delimitados, em torno de causas muito específicas e com existências muitas vezes curtas.

Apesar das transformações a que temos vindo a assistir, continua a existir um forte movimento associativo, de cariz popular, que procura contrariar as lógicas atrás referidas e que se caracteriza pelo esforço de manutenção da sua autonomia e intervenção próprias, assente ainda no trabalho militante e voluntario de muitos milhares de dirigentes e outros ativistas, fortemente inserido nas comunidades locais e assumindo um papel de grande importância no desenvolvimento destas. É sobre este tipo de associações, que assumem um papel ímpar no fomento de inúmeras atividades culturais e desportivas a nível local, mas muitas vezes invisibilizadas em diferentes estudos e análises sobre o associativismo, que nos iremos debruçar, refletindo, a partir das vozes de alguns dos seus intervenientes, sobre dimensões educativas e processos de formação informais e não formais que nelas ocorrem. Mas, e como afirma Canário (2007, p. 11),

> para que essa "leitura" seja possível, torna-se necessário, por um lado, romper com uma visão e uma abordagem das políticas educativas centradas na iniciativa e no papel central do Estado e, por outro lado, mostrar a importância decisiva de processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de ação e de luta pela transformação social.

Aprendizagens realizadas

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos na FPCEUP, no âmbito da licenciatura e de formações pós-graduadas em ciências da educação e ensino das artes visuais, diversos trabalhos em torno do associativismo e da caraterização de diferentes associações, analisando-se, entre outros aspetos, as dimensões educativas resultantes da vivência associativa. Efetivamente, inúmeros testemunhos recolhidos dão conta da importância que assumiu e assume nas vidas dos entrevistados a experiência de participação, traduzindo-se na realização de uma grande diversidade de aprendizagens.

Em muitos dos discursos, os processos educativos são explicitamente reconhecidos, afirmando-se mesmo o associativismo, enquanto espaço potenciador de inúmeras aprendizagens e de transformações pessoais profundas, como uma grande "escola", o que remete para uma comparação da experiência associativa com o contexto educativo mais reconhecido como tal, embora, claramente, com caraterísticas diferentes e equacionado, fundamentalmente, como um espaço de relações humanas e de formação de valores.

> eu fui licenciado muito antes pelo movimento associativo (JG)

> os mais antigos costumavam dizer que o teatro amador era a universidade dos pobres (JR)

> A escola não está organizada de forma a criar cidadãos, tem uma parte importante, as competências técnicas da pessoa, mesmo assim penso que falha um bocado, nos moldes que está. Mas principalmente, acho que é esse fator, falta formação de valores. (GP)



No entanto, a centralidade hoje atribuída à expressão Escola acaba por desempenhar, paradoxalmente, um duplo papel – por um lado, se para alguns ativistas, a comparação com a escola, instância a que se associa um grande valor educativo, traduz-se na valorização das associações e do papel destas, por outro lado, para outros, traduz-se no não reconhecimento, de forma explícita, do que vivenciam nas associações como um processo educativo, uma vez que as aprendizagens que referem ter realizado não ocorreram num contexto escolar formal:

> (…) eu aqui não tirei nenhum curso, tirei alguma aprendizagem, em boa verdade, mas que é um todo, que é aquilo que me foi constituindo, não aprendi absolutamente mais nada (ML)

> (…) A única coisa que eu aprendi foi a compreensão das pessoa, de resto … (JD)

Do mesmo modo, em muitas das entrevistas, é patente a preocupação em dar ênfase a aprendizagens passíveis de adquirir, ou adquiridas, no exercício do trabalho associativo, sendo que é a natureza de "trabalho" que é invocada como elemento legitimador da validade das aprendizagens:

> Eu fiz um discurso aqui na última sessão solene em que dizia que o dirigente é: datilógrafo, chefe de contabilidade, correspondente e tem que fazer isso tudo. Qualquer dirigente tem que o fazer e tem que saber fazer. (JD)

O trabalho de análise e interpretação dos discursos implica, assim, uma grande atenção não só às afirmações onde o reconhecimento do educativo aparece de forma explícita mas também àquelas onde esse reconhecimento apenas surge implicitamente. Em termos metodológicos e analíticos é importante realçar como a representação do educativo é atravessada por uma tensão entre a educação formal, não formal e informal, que tende a invisibilizar estas últimas e que nos deve alertar para a pertinência de uma conceção teórica do educativo mais ampla, que permita apreender outro tipo de aprendizagens e outro tipo de processos de educação e formação para além daqueles que a simples associação a contextos escolares ou profissionais permite reconhecer.

As aprendizagens identificadas, sendo de diferente tipo, estão sempre associadas à atividade que as associações desenvolvem e que cada interveniente é chamado a realizar (enquanto dirigente, ativista, responsável por áreas de intervenção específicas, membro do grupo de teatro, do grupo musical, do rancho, da equipa desportiva, etc.), bem como à rede de relações que nelas ocorrem ou se estabelecem.

Do conjunto de testemunhos recolhidos perceciona-se que os sujeitos ao mesmo tempo que põem em relevo aprendizagens a que atribuem um cunho eminentemente prático (gestão corrente da associação, secretariado, contabilidade, gestão de recursos, conceção e planificação de atividades, organização de eventos, …), salientam igualmente aprendizagens de tipo relacional (animação de grupos, falar em público, escuta do outro, gestão de conflitos, condução de reuniões, capacidade de argumentação, estabelecimento de parcerias, …) e aprendizagens que dão origem a transformações profundas do ponto de vista pessoal (formação cultural, atitudes, valores, …).

> (…) nós dirigentes, por vezes, queixamo-nos de tudo aquilo que damos em termos de dedicação e carolismo a estas associações, mas a verdade é que não damos apenas, também recebemos. E o meu exemplo é que eu era um operário metalúrgico e a partir do momento em que entrei para o associativismo, fui obrigado a ter que lidar com alguns problemas, como a manutenção da secretaria, a contabilidade. E a partir daí aprendi quer a função de



> contabilista quer a de secretaria. Daí que hoje, exerço uma profissão que foi exatamente neste tipo de casas que eu aprendi. (JS)

> Olhe, eu já encontrei gente que era incapaz de falar em público e depois começaram a ser diretores, a vogais ou a exercerem outras funções nas coletividades e começam a desinibir-se. Um homem começava a conversar, às vezes dizendo asneiras, mas a partir da vivência e da convivência foram [aprendendo]. Tudo isso é valorização pessoal, não é? (AM)

> Uma coisa que também me ajudou muito durante os quatro anos em que fui secretário, foi em termos de organização do trabalho, de organizar tarefas, de planear, de gerir melhor o tempo que tenho, por estar mais dependente de prazos, de datas. Em termos pessoais serviu um pouco para melhorar em relação a essa característica, e em relação à questão das relações com as outras pessoas. Hoje em dia sinto que tenho mais facilidade em dirigir-me a este ou àquele, a uma entidade a quem preciso de me dirigir para falar, para fazer qualquer coisa, como ao Presidente da Camara, para pedir uma reunião e depois falar com essa pessoa, sinto-me muito mais à vontade nesses casos do que anteriormente, isso claramente. Sim, principalmente essas duas coisas, em termos de capacidade de organização do próprio tempo e de relacionamento com outras pessoas. (GP)

> (…) É uma forma de cidadania… acho que as pessoas ao terem a possibilidade de estar numa coletividade e poderem partilhar, de terem acesso a algumas atividades culturais e no caso do Centro há uma diversidade muito grande. Mas, estou a lembrar-me de outras coletividades em que o teatro tem um papel importantíssimo na formação das pessoas. Outras é mais em termos musicais. Temos aí várias coletividades (…) que têm sido fundamentais na formação musical de muitos jovens do concelho. (PR)

> o que eu aprendi como homem, a minha filosofia de vida, foi aprendida nesta casa, com os mais velhos. (…) foi aqui que aprendi a ser o que sou hoje (…a solidariedade, a parte da amizade, da honestidade, da sinceridade, é nestas casas que se ensinam (JG).

Todo este conjunto de aprendizagens e vivências nas associações potencia igualmente a aprendizagem e o exercício quotidiano da cidadania e de formas de democracia participativa, que se traduzem no envolvimento não apenas no conjunto de atividades desenvolvidas, mas também nos processos de discussão, de proposição e de tomada de decisão que marcam, de forma diversa, a vida de cada associação.

> No associativismo uma das coisas que é fundamental é saber trabalhar em grupo, é ter a capacidade de ter a nossa opinião, de lutar até pelas nossas opiniões, mas também de saber ouvir as outras para podermos decidir da melhor maneira (MS).

Para além das aprendizagens atrás referidas, que poderíamos considerar transversais ao envolvimento na vida da associação, particularmente dos seus principais dirigentes e ativistas, há outras mais intencionais e específicas de determinados grupos, associadas a certo tipo de atividades como o teatro amador, a música, a dança, o folclore, a prática desportiva, etc., que muitos entrevistados referem, salientando a enorme importância do papel desempenhado, também a este nível, por muitas associações. Efetivamente, é em coletividades e associações locais que muitos milhares de pessoas têm a oportunidade de aprender e se envolver em diferentes atividades e formas de expressão cultural e na prática de modalidades desportivas diversas, realizando aprendizagens que vão muito para além do domínio de técnicas e procedimentos, por muito importantes que estes sejam.



> O associativismo ajuda muito na vida das pessoas e as próprias atividades também ajudam. Por exemplo, numa coletividade, as pessoas que se dedicam ao teatro têm logo à partida uma necessidade de saber mais coisas sobre a vida, porque têm que construir personagens; os atores têm necessidade de ler mais, que é importante hoje em dia (…) (MS)

> [no grupo de teatro] aprendi que uma pessoa sozinha não é nada (…) aprendi a ser mais solidária (…) aprendi a trabalhar em equipa (…) aprendi a aceitar as ideias dos outros (…) aprendi que todos têm o direito de dar a sua opinião (SA)

Processos de formação e aprendizagem

A partir de muitas das entrevistas realizadas é possível refletir igualmente sobre os processos de aprendizagens informais e não formais presentes na atividade associativa e que remetem para a sua articulação estreita com o contexto que cada associação constitui, para a atividade ou conjunto de atividades desenvolvidas, para as redes de relações estabelecidas e para o grau de envolvimento e implicação pessoal de cada um.

Uma análise transversal dos processos de aprendizagem, reconhecidos pelos seus protagonistas ou induzidos pela análise dos seus discursos, permitem destacar processos de formação de geometria variável, que podem incorporar diferentes dimensões, concomitantes ou articuladas, que de modo diverso estão presentes no que identificamos como dinâmicas educativas das vivências associativas.

Não havendo uma intencionalidade educativa explícita, muitas das aprendizagens resultam da *praxis* quotidiana, do exercício da atividade, da prática que se vai adquirindo no ato de fazer, num processo de formação na ação e para a ação. Face à necessidade de dar resposta a situações e problemas novos e diversos, equacionam-se as melhores soluções, mobilizam-se conhecimentos e experiências anteriores (individuais e coletivas), aprendem-se e implementam-se novos caminhos que, por sua vez, servirão de ponto de partida para o encontrar de respostas a problemas futuros, num processo de recomposição e construção conjunta de saberes contextualizados, mas também suscetíveis de serem novamente reorganizados e mobilizados face a outras situações e contextos. Os conhecimentos e saberes de cada um cruzam-se e partilham-se, frequentemente, em reuniões e em conversas informais, na planificação da ação e na sua concretização, com os conhecimentos e saberes dos outros, ao mesmo tempo semelhantes e muito diversos, mas também com os conhecimentos e saberes acumulados na associação e que fazem parte do património desta, atualizando-os permanentemente.

> Por isso, formei-me bastante no associativismo, principalmente como dirigente, na interação com as outras pessoas de diferentes áreas, com diferentes vivências, com diferentes mentalidades, ganhei bastante, e depois o prazer de fazer algo pelos outros, pela comunidade, sem estar à espera de nada em troca, (GP)

> Eu quando converso com dirigentes e homens que estão nisto há muitos anos, mesmo muito humilde que o diretor tenha sido, ensina sempre alguma coisa (…) O seu testemunho, aquilo que fez, são referenciais para quem é mais jovem (…) é a valorização e o testemunho das pessoas. Isto passa assim, a história do movimento associativo há de se fazer de boca a boca (…) (AM)

A envolvência relacional e afetiva assume uma enorme importância, dando sentido à participação de cada um, criando as condições para a troca de ideias e para a reflexão, para



que todos possam aprender com todos, para a criação e desenvolvimento de uma cultura comum em que a resposta a novos desafios e o assumir de responsabilidades podem ser encaradas com tranquilidade, experimentando o prazer de aprender e sem o medo de errar que, noutros contextos, dificulta claramente os processos de aprendizagem.

> Aprendi muito a partir das pessoas que já faziam parte da associação, que lideravam, que geriam mais a associação, com o convívio no dia-a-dia associativo com essas pessoas, de ver como é que fazem, de ir começando a experimentar cada uma dessas situações, claro que com a ajuda dessas outras, mas passando cada vez mais a ser autónomo nesses caso, mas foi muito através das pessoas que já faziam parte, que já tinham mais experiencia nesse campo, foi muito a partir disso. (GP)

> Foi a fazer, foi a fazer … fazendo asneiras (JS)

Os valores, hábitos, tradições e ritos diversos, as disposições e a cultura organizacional de cada associação constituem, claramente, uma experiência fortemente socializadora para os seus membros, sendo mais facilitadores de aprendizagens os contextos que permitem vivenciar coletivamente situações diferenciadas que estimulam a participação, a ligação às comunidades e a implicação nos processos de tomada de decisão e a ação.

A par destes processos mais informais de formação é percetível hoje, em muitas associações, a tendência para o recurso a processos de maior formalização e para a realização e frequência de inúmeros cursos de formação, em grande medida resultantes de maiores exigências burocráticas, administrativas e jurídicas com que crescentemente são confrontados os dirigentes associativos e que obrigam a respostas de natureza mais "profissional", mobilizando formadores com caraterísticas e tipos de ligação ao movimento associativo muito diferenciados.

Do mesmo modo, é possível também identificar alterações significativas nos responsáveis por determinadas atividades (encenadores, coreógrafos, maestros, treinadores, …), designadamente nos grupos de teatro, música, dança, folclore e mesmo nos grupos desportivos, em que, crescentemente, é possível encontrar jovens, alguns dos quais cresceram nessas mesmas associações, com formação a nível do ensino superior nessas áreas, diferentemente dos seus antecessores com percursos escolares e de formação específica muito mais reduzidos, traduzindo-se numa tendência para uma maior "profissionalização", mesmo quando o trabalho continua a ser voluntário.

Ao longo desta comunicação assumimos claramente uma perspetiva positiva ou benévola daquilo que é a aprendizagem dentro do movimento associativo. Mas é importante salvaguardar que esta é uma análise possível sobre as aprendizagens e os processos de aprendizagem decorrentes do envolvimento associativo, mas que não ignora a existência de formas de participação e de gestão associativa potenciadoras de efeitos educativos diferentes dos que temos vindo a assinalar.

De qualquer modo, a importância e o peso que o movimento associativo continua a ter na sociedade portuguesa e na educação e formação de milhares e milhares de crianças, jovens e adultos obriga a que as associações não possam continuar a ser ignoradas nos discursos e nas práticas educativas e no âmbito da definição dos projetos educativos locais.

Referências bibliográficas

Canário, Rui (Ed.) (2007). *Educação popular e movimentos sociais.* Lisboa: Educa.



Canário, Rui & Rummert, Sónia (Eds.) (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.

Cosme, Vânia (2010). *Aprender fazendo e experienciando no grupo de teatro amador da escola dramática e musical Valboense*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Ferreira, Ana, & Rodrigues, Sofia (2008). *Associações e coletividades: Espaços e tempos de vida e formação*. Relatório de Estágio da Licenciatura, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Medina, Teresa (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Silva, Maria Filomena (2006). *Associação de moradores: Do lugar da habitação ao espaço público*. Trabalho final de Pós-Graduação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.



Escutismo: Desenvolvimento pessoal através do jogo

P. Duarte Silva
Corpo Nacional de Escutas
snp@cne-escutismo.pt

C.A. Simões
Corpo Nacional de Escutas
csimoes@cne-escutismo.pt

The mission of Scouting is to contribute to the education of young people, through a value system based on the Scout Promise and Law, to help build a better world where people are self-fulfilled as individuals and play a constructive role in society. This is achieved by: i) involving them throughout their formative years in a non-formal educational process; ii) using a specific method that makes each individual the principal agent of his or her development as a self-reliant, supportive, responsible and committed person; iii) assisting them to establish a value system based upon spiritual, social and personal principles as expressed in the Promise and Law.[1]
Scouting educational method, taking profit from the observation of children's social spontaneous games, comprises seven complementary elements: Promise and Law, Symbolic Framework, Patrol System, Life in Nature, Learning by Doing, Personal Progression and Adult Support.
In Scouting, to play has a central and crucial role, as boys and girls grow and progress in their own personal development playing games and performing physical, intellectual, crafting and spiritual activities.
Methods: Recently, Corpo Nacional de Escutas [CNE], The Portuguese Catholic Scout Association, has deeply renewed its youth programme, namely the personal progression scheme, using RAP[2] tool, a renewal methodology developed by the World Organization of the Scout Movement.
Results:
The result of this renewal process was the recent approval of the new CNE's Youth Programme in the National Assembly last November and the basic impacts are: i) A youth programme that empowers young people in their roles; ii) A youth programme more flexible and adapted to young people needs; iii) A youth programme adapted to our time and our society.
Discussion/Conclusion: These changes were tested in a pilot phase that involved 92 local groups, throughout all Portuguese territory, during one year. Interesting results supported the approved changes. Nowadays, CNE has a much more personalized approach and has deeply enhanced young people's protagonism running the games they play in order to their own personal development, becoming closer to Baden-Powell's original idea.

Palavras-chave: jovens, desenvolvimento pessoal, capacitação

1. O Escutismo e o Corpo Nacional de Escutas

Hoje, o Escutismo está presente em todo o mundo, com exceção de seis países, e envolve cerca de 18,5 milhões de rapazes e 9,5 milhões de raparigas num desafiante percurso de desenvolvimento pessoal.

[1] World Organization of the Scout Movement, The Mission of Scouting.
[2] Renewed Approach to Programme.

> A Missão do Escutismo consiste em contribuir para a educação dos jovens, partindo de um sistema de valores enunciados na Lei e na Promessa escutistas, ajudando a construir um mundo melhor, em que as pessoas se sintam plenamente realizadas como indivíduos e desempenhem um papel construtivo na sociedade.
> Isto é alcançado:
>
> - envolvendo os jovens, ao longo dos seus anos de formação, num processo de educação não-formal;
> - ajudando os jovens na definição de um sistema de valores baseado em princípios espirituais, sociais e pessoais expressos na Promessa e na Lei;
> - utilizando um método original, segundo o qual cada indivíduo é o principal agente do seu próprio desenvolvimento, para se tornar uma pessoa autónoma, solidária, responsável e comprometida.[3]

O Corpo Nacional de Escutas (CNE) é uma associação de educação não-formal, cuja finalidade é a educação integral de crianças e jovens de ambos os sexos, com base em voluntariado adulto, em conformidade com as finalidades, princípios e métodos concebidos pelo fundador do Escutismo – Lord Baden-Powell of Gilwell – e vigentes na Organização Mundial do Movimento Escutista, e à luz do Evangelho de Jesus Cristo, segundo a doutrina da Igreja Católica.

Entre 2001 e 2009 a associação promoveu um processo de renovação da sua ação pedagógica, atualizando um programa educativo com mais de 15 anos segundo um modelo novo, mais flexível e adaptado às necessidades dos jovens e no qual os jovens desempenham um papel fundamental no seu próprio desenvolvimento.

Por programa educativo, o CNE entende a totalidade daquilo que as crianças e os jovens fazem no Escutismo Católico Português [as actividades], como o fazem [o método escutista] e a razão porque o fazem [a finalidade].

2. Caracterização pedagógica do CNE

2.1. Proposta educativa

A Proposta Educativa do CNE - *Educamos. Para quê?* – constitui a declaração das finalidades últimas da Associação, expressando a sua intenção educativa, com base na análise das necessidades e aspirações dos jovens num determinado tempo e num contexto sociocultural específico.

2.2. Projeto educativo

O Projecto Educativo do CNE é o conjunto de objectivos e métodos, traduzidos em oportunidades, que contribuem para a construção de um percurso de desenvolvimento pessoal das crianças e jovens, sendo simultaneamente uno e plural. Uno, pois suporta uma pedagogia educativa para as crianças e os jovens dos 6 aos 22 anos, consubstanciando o método escutista criado por Baden-Powell; plural, porque composto por quatro projectos sequencialmente complementares, que são os Projectos Educativos de cada secção etária.

[3] World Organization of the Scout Movement, A Missão do Escutismo



O CNE, na sua abordagem educativa, considera o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade das crianças e dos jovens, perspetivando-os em seis áreas de desenvolvimento pessoal – afectivo, social, intelectual, físico, carácter e espiritual.

2.3. Estrutura educativa

Em termos pedagógicos, o CNE organiza as crianças e jovens em quatro Secções de base etária, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1: Divisão etária

	I Secção	II Secção	III Secção	IV Secção
Designação do Secção	Alcateia	Grupo Explorador	Grupo Pioneiro	Clã
Designação do elemento	Lobito	Explorador	Pioneiro	Caminheiro
Faixa etária	6 aos 10 anos	10 aos 14 anos	14 aos 18 anos	18 aos 22 anos

Fonte: Programa Educativo, Corpo Nacional de Escutas, pág.20

2.4. Objetivos educativos

As necessidades e aspirações das crianças e dos jovens, em cada uma das seis áreas de desenvolvimento pessoal, por um lado, e a capacidades [conhecimentos, competências e atitudes] por estes adquiridas nessas mesmas áreas, constituem os objectivos educativos, que se organizam em trilhos educativos.

Existem objetivos educativos finais, que são os objectivos a serem atingidos, em cada área, no final do percurso educativo, e existem objectivos educativos de secção, que constituem metas intermédias a serem cumpridas aquando da transição de uma secção etária para a subsequente.

2.5. Método escutista

O método escutista, elemento pedagógico original e identitário do Escutismo, é um sistema de auto-educação progressiva, baseado em sete elementos igualmente relevantes, conforme a imagem abaixo.



Imagem 1: O método escutista



Fonte: Programa Educativo, Corpo Nacional de Escutas, pág.21

Lei e promessa

A Lei e a Promessa constituem o ideário fundacional e fundamental do Escutismo, agregando e apresentando os valores por este preconizados em toda a fraternidade mundial.

Mística e simbologia

A vivência escutista, independentemente do escalão etário, baseia-se sempre num ambiente simbólico forte que lhe dá enquadramento, coerência e consistência.

Vida na natureza

A Vida na Natureza é, desde a sua génese, um dos elementos mais marcadamente identificadores do método escutista enquanto proposta pedagógica.

Foi com base na exploração da Natureza e na vivência em comunhão com a Natureza, aproveitando os recursos desta e os benefícios do ar livre, que Baden-Powell deu os primeiros passos no desenvolvimento do Escutismo. Desde então, a Natureza constituiu sempre espaço e ambiente privilegiado para o desenvolvimento das actividades escutistas, permitindo às crianças e jovens o confronto com os seus próprios limites, o aproveitamento dos recursos naturais, a aprendizagem da vida com simplicidade, uma vivência saudável ao ar livre.

Aprender fazendo

O Escutismo tem como objectivo ajudar as crianças e os jovens a desenvolver integralmente as suas capacidades, para que se tornem membros activos e responsáveis na sua comunidade. Desenvolvimento esse que resulte progressivamente em maior autonomia da



criança ou do jovem. Para tal, esta não pode apenas ouvir dizer 'como é que se deve fazer' ou ver os outros a actuar. Para aprender é necessário experimentar, sentir, estar nas situações. Isto porque a aprendizagem é um processo dinâmico e activo.

O jogo – num sentido amplo – é, pois, elemento essencial do Escutismo. Nele, a criança ou o jovem encontram desafios e obstáculos, desenvolvem capacidades e solidariedades, aprendem e crescem com os outros e uns com os outros.

As atividades escutistas são, assim, iniciativas e acções, planeadas e desenvolvidas pelas crianças e jovens, com acompanhamento adulto, que consubstanciam o jogo escutista e respondem às suas aspirações de descoberta e realização, contemplando uma sequência de oportunidades educativas diversificadas nas fases da escolha, planeamento, concretização e avaliação.

Agente ativo na escolha dos projectos que quer realizar – motivado pelas suas escolhas, pelos pares, pela saudável competição – a criança ou o jovem envolve-se na sua realização, o que significa que vai aprender pela acção, percebendo a utilidade do que aprendeu (o que o motiva para aprender mais), desenvolver as suas capacidades e descobrir habilidades e gostos que, de outro modo, provavelmente não descobriria.

No Escutismo, as crianças e os jovens aprendem fazendo. A aprendizagem pela acção permite uma aprendizagem por descobertas, fazendo com que os conhecimentos, atitudes e habilidades se interiorizem de forma natural [experiência]. Assim, desta maneira, os jovens auto-educam-se, sendo as actividades o meio privilegiado para alcançar essa aprendizagem.

Sistema de patrulhas

O Sistema de Patrulhas, pelo qual as crianças e jovens de um grupo se organizam em pequenos grupo com uma identidade e vida própria, uma liderança e organização interna, constitui um dos elementos mais marcantes e distintivos do Escutismo enquanto pedagogia educativa.

Na patrulha, ou outra denominação que o pequeno grupo assuma, é o local onde as crianças e jovens, sob a liderança de um deles, estabelecem relações e são chamados a assumir diversas tarefas para a promoção do bem-comum, incentivando-se, assim, a co-responsabilidade que potencia a aprendizagem da democracia e da solidariedade, bem como a compreensão do papel do líder e da importância de uma boa e equilibrada liderança para o desenvolvimento do grupo.

É o Sistema de Patrulhas que faz do Escutismo um verdadeiro esforço de cooperação, um método de educação natural e não formal, onde cada jovem, com as suas particularidades e curiosidades muito pessoais, cresce com os outros e entre eles. Em que os pares se reconhecem pela vivência conjunta e pela prática da Lei do Escuta.

O papel do Guia é assim fundamental, não apenas na liderança e coordenação do bando, patrulha, equipa ou tribo, como também na representação deste junto da Unidade, através do Conselho de Guias.

Sistema de progresso

Sendo o auto-desenvolvimento de cada criança e jovem a finalidade do Escutismo, a progressão pessoal, que se concretiza nos objectivos educativos constitui a métrica proposta para cada etapa etária.



O Sistema de Progresso, que procura envolver – de forma consciente – cada criança e jovem no seu próprio desenvolvimento, é a principal ferramenta de suporte à progressão pessoal, assentando numa perspectiva personalista, considerando as características individuais de cada um, e baseando-se num conjunto de objectivos educativos.

O Sistema de Progresso permite, pois, atingir os objectivos educativos da Secção (adquirir conhecimentos, competências e atitudes), sendo um factor de motivação para a criança ou jovem (ser e fazer melhor), sendo, portanto, um guia no seu percurso de desenvolvimento, oportunidade de aprofundamento de habilidades próprias e de valorização pessoal ou até mesmo de descoberta vocacional. O Sistema de Progresso impulsiona o jovem a adquirir hábitos de análise e planeamento da sua vida.

Todas as crianças e jovens são diferentes em diversos aspectos (idade, contextos familiares e escolares, níveis de desenvolvimento, aptidões e dificuldades), pelo que poderão estar em estádios de desenvolvimento pessoal diferentes, não obstante a similitude de idades.

Assim, logo ao chegar a uma Secção, a criança ou jovem é sujeito a um diagnóstico inicial, pelo qual se afere o respectivo grau de maturidade e, em consonância, se irá definir o respectivo posicionamento, após concretizada a adesão, em termos de etapa de progresso (ou seja, que objectivos educativos já cumpre e que equivalência será atribuída em termos de etapa de progresso).

Este procedimento é crucial para a posterior escolha dos trilhos, uma vez que esta escolha deve ter em consideração as necessidades de desenvolvimento da criança ou jovem. O aspirante ou noviço deverá ser incentivado a escolher trilhos onde as suas necessidades de desenvolvimento sejam mais prementes, e a concretizá-los em acções concretas.

Existindo seis áreas de desenvolvimento pessoal, em cada uma três trilhos educativos e, nestes um ou mais objectivos educativos, cada criança ou jovem é chamado a anualmente construir a sua etapa de progresso, seleccionando um trilho de cada uma das diferentes áreas de desenvolvimento pessoal.

A escolha compete inteiramente à criança ou jovem, o qual contará com o apoio e colaboração do seu Guia no diagnóstico dos conhecimentos, competências e atitudes já detidos e na seleção dos trilhos educativos que irão constituir as suas etapas.

O progresso concretiza-se quer através das oportunidades educativas que a vivência escutista oferece, quer através de outras oportunidades experienciadas no seio da família ou da comunidade, ou seja, tudo o que as crianças e os jovens fazem dentro e fora das actividades escutistas ajuda-os a alcançar os objectivos educativos da Secção; portanto, a crescer nas seis áreas de desenvolvimento pessoal.

A avaliação dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos e a validação de objectivos educativos concluídos devem ser feitas de forma contínua, ao longo da vivência escutista da criança ou do jovem. O reconhecimento desses objectivos e a consequente atribuição de trilhos educativos ou de etapas de progresso concluídas deve ser feito na fase da celebração das actividades típicas, devendo envolver o elemento, o seu bando, patrulha ou equipa, o Conselho de Guias ou de Chefes de Equipa, e a Equipa de Animação.

Nesta vertente reforça-se o papel e a importância dos pares, ou seja, o papel dos Guias e do Conselho de Guias no acompanhamento e na avaliação do progresso pessoal dos seus elementos, de uma forma muito simples e orientada.

Relação educativa



Não obstante o papel primordial da relação entre pares como base da pedagogia educativa escutista, a presença do adulto – e, portanto, a relação educativa que se estabelece entre ele e a criança ou jovem – constitui elemento essencial do método escutista.

No Escutismo, o adulto é o garante da educação integral das crianças e jovens da sua Unidade, sendo a sua intervenção, por princípio, subsidiária; ou seja, a acção pedagógica – para além de voltada para a criança ou jovem – deve estar centrada na própria criança ou jovem, chamado a ser, pela vivência do jogo escutista', protagonista do seu autodesenvolvimento.

A finalidade do Escutismo é que a criança ou jovem se desenvolva em autonomia, logo o papel do adulto não pode ser senão o da promoção dessa autonomia, sendo que esta relação entre a autonomia da criança ou jovem e o envolvimento, ou a intervenção, do adulto deve perspectivar-se de uma forma dinâmica, progressivamente decrescente e qualitativamente diferenciada, ao longo do percurso educativo da criança ou jovem através das Secções.

Em conclusão, o papel do adulto na relação educativa escutista é o de garante da presença e regular funcionamento dos demais elementos constituintes do método escutista, o garante de enquadramento e ambiente para o jogo escutista.

3. O processo de renovação do CNE

Este Programa Educativo do CNE resultou de um profundo processo de renovação recentemente vivido pelo CNE, com base na metodologia RAP[4], metodologia de renovação desenvolvida pela Organização Mundial do Movimento Escutista.

A metodologia RAP foi inicialmente desenvolvida na sequência da queda do Muro de Berlim, para apoiar e facilitar o renascimento das associações nacionais de Escutismo nos países anteriormente sob regime comunista, designadamente a edificação de um novo programa educativo, mas foi rapidamente reconhecido o seu elevado potencial como ferramenta para avaliação, atualização e aperfeiçoamento do programa educativo de associações escutistas em geral.

Imagem 2: Os oito passos da Metodologia RAP



Fonte: RAP – User's Guide, European Scout Office, março 2000

[4] Renewed Approach to Programme.

A metodologia RAP, na sua versão completa, é constituída por oito passos sequenciais, mas a sua aplicação concreta a uma associação deverá ser adequada às particularidades e situação específica da associação em questão. Neste âmbito, o processo RAP, no CNE prescindiu os passos 4 e 6, dado que os limites etários das secções estavam há muito definido, não existindo sinais que reclamassem uma sua revisão, e a panóplia de atividades semanalmente proporcionadas nos grupos locais do CNE foi avaliada como sendo extensa, diversificada e apropriada aos intentos do Escutismo.

O CNE decidiu iniciar o processo RAP em 2001 e a Proposta Educativa do CNE– «*Educamos. Para quê?*»[5] – veio a ser aprovada em 2003[6], tendo a proposta da metodologia RAP de se trabalhar segundo seis áreas de desenvolvimento pessoal[7] – físico, intelectual, afectivo, social, espiritual e carácter – sido então adoptada.

A primeira versão dos objetivos educativos finais[8] e objetivos educativos por secção[9] foi definida em 2006[10].

Entre 2008 e 2009, as metodologias das Secções e o sistema de progresso pessoal foram desenvolvidos, com o suporte financeiro do Partnership for Development and Growth Fund e envolvendo centenas de dirigentes adultos de todo o país.

As principais alterações do Programa Educativo ocorreram em três dos sete elementos do Método Escutista: Mística e Simbologia, Sistema de Progresso e Relação Educativa.

Mística e simbologia

A Mística e Simbologia do CNE baseia-se num esquema de quarto passos – sequenciais e complementares – visando o pleno desenvolvimento pessoal segundo a perspectiva cristã. Cada passo desenvolve-se de acordo com a maturidade da respectiva secção etária e os objectivos espirituais definidos.

Com vista a aperfeiçoamentos em termos de clareza e coerência, diversos componentes da Mística e Simbologia foram redefinidos: imaginário, mística, patronos, modelos de vida e grandes personalidades.

Igualmente foram definidos novos patronos para as algumas das secções etárias, sendo estes, respectivamente, São Francisco de Assis, São Tiago Maior, São Pedro e São Paulo.

Sistema de progresso

As principais características introduzidas são:

[5] "Educamos. Para quê?" – Uma Proposta Educativa do Corpo Nacional de Escutas – maio 2003

[6] CNE - Conselho Nacional, maio 2003.

[7] Anteriormente, a abordagem educativa do CNE era baseada nos 5 polos de desenvolvimento pessoal definidos em Baden-Powell Hoje, Corpo Nacional de Escutas, março 2003. Sobre este assunto, pode ler-se mais no artigo "Que desenvolver?" in "Flor de Lis" números de março e abril/maio 2008.

[8] "An educational objective is a result expected at the end of an educational process and expressed in terms of new abilities to be acquired" in. RAP – User's Guide, p 41.

[9] "Section objectives define, for each area of personal growth, the results which a young person can be expected to have attained by the time he or she completes the programme of a specific age section. They follow the same educational trails as the general educational objectives, in order to ensure a smooth progression from one section to another. Section objectives may also be considered to be intermediate objectives which lead step by step, from one age range to another, to the achievement of the general educational objectives".in RAP – User's Guide, p 71.

[10] CNE – Conselho Nacional, maio 2006.



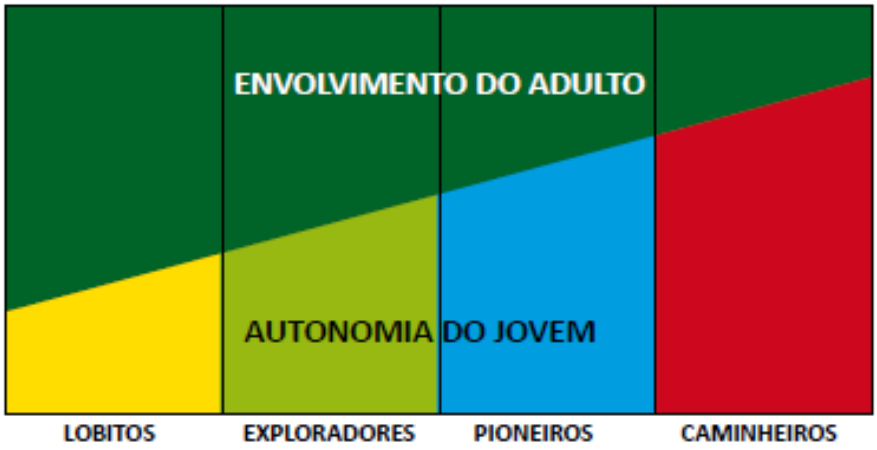
- Um Sistema de Progresso baseado em objectivos educativos definidos para seis áreas de desenvolvimento pessoal, de acordo com diversos trilhos.
- Reconhecimento de oportunidades externas de aprendizagem.
- Diversos momentos para o compromisso pessoal – Promessa – são possíveis ao longo do ano.
- O cumprimento dos objetivos educativos pelos jovens é aferido e verificado com base nos conhecimentos, competências e atitudes que manifestem.
- A responsabilidade pela avaliação do progresso recai numa multiplicidade de pessoas.

Relação educativa

No CNE, um dirigente adulto é um educador que deve implementar e desenvolver a proposta educativa da associação.
No que respeita à relação educativa adulto-criança, reforçaram-se e ajustaram-se diversos aspetos de forma a fortalecer a fidelidade à abordagem educativa originalmente definida por Baden-Powell:

- Decrescimento da intervenção do dirigente adulto e crescimento do envolvimento e maturidade dos jovens;
- Crescimento da autonomia dos jovens associado a ausências estratégicas dos dirigentes adultos;
- A relevância do testemunho adulto;
- Responsabilidade do dirigente adulto pela existência e manutenção de um ambiente educativo seguro onde os também erros são educativos.

Imagem 3: Envolvimento no Processo Decisório



Fonte: Programa Educativo, Corpo Nacional de Escutas, pág.45

Nos anos de 2008-2009, estas alterações foram experimentadas numa fase-piloto que envolveu 92 grupos locais, em todo o território português, durante um ano, monitorizada por questionários mensais e visitas por equipas reginais de acompanhamento.



Tanto os resultados estatísticos como as sugestões empíricas suportaram e legitimaram os aperfeiçoamentos recentemente introduzidos na versão final do Programa Educativo do CNE:

- Revisão e ajustamento de alguns objetivos educativos;
- Aperfeiçoamento e clarificação de alguns aspetos do Sistema de Progresso;
- Revisão, atualização e unificação em um só volume dos anteriores quarto volumes dos manuais do dirigente.

4. Considerações finais sobre o novo programa educativo do CNE

O resultado deste processo de renovação foi a aprovação do novo Programa Educativo do CNE no Conselho Nacional de novembro de 2009[11].

Atualmente, o CNE apresenta uma abordagem educativa muito mais personalizada e aprofundou o papel das crianças e jovens na liderança das actividades que desenvolvem e vivem em ordem ao seu próprio desenvolvimento pessoal, tornando-se mais próximo da ideia original de Baden-Powell.

Os impactos mais relevantes da aplicação do processo RAP no CNE são:

- O reforço da abordagem educativa centrada na criança e no jovem *(baseado no facto de que cada criança ou jovem enceta um percurso de desenvolvimento pessoal);*
- Uma oferta educativa muito mais coerente ao nível e ao longo dos quatro projetos educativos complementares (*os objectivos educativos apresentam uma sequência lógica em todas as áreas de desenvolvimento pessoal);*
- Uma mais forte fidelidade aos valores originais do Escutismo e à identidade católica do CNE;
- Uma acrescida consciência do papel educativo da associação e de cada dirigente adulto baseada numa proposta educativa escrita para orientação interna e apresentação externa *(principais finalidades da associação em termos de educação não-formal);*
- Um programa educativo que capacita as crianças e jovens nos, para os e através do seus papéis – especialmente o guia e o conselho de guias;
- Maior abertura à sociedade – através do reconhecimento de oportunidades de aprendizagem externas *(o novo sistema de progresso contempla todas as actividades que podem induzir o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens).*

  Hoje, o CNE está francamente mais perto da ideia original- e genial – de Baden-Powell no que concerne ao Escutismo, o seu propósito e o seu potencial educativo.

  Permitir, e orientar, as crianças e jovens a jogarem num ambiente seguro é o modus, agora reforçado, do CNE promover o respectivo crescimento e desenvolvimento pessoal.

No Escutismo, um jogo não é apenas uma atividade, é – sobretudo – um método educativo e parte de um percurso pessoal de desenvolvimento.

[11] CNE Conselho Nacional, novembro 2009.



Referências bibliográficas

Equipa Nacional dos "Scouts de France"(2003). *Baden-Powell Hoje.* Lisboa: Corpo Nacional de Escutas (Obra original publicada em 1975).

Secretaria Nacional Pedagógica - Corpo Nacional de Escutas (2010). *Programa Educativo.* Lisboa: Autor

Duarte Silva, Pedro (2008, Março). Que desenvolver? *Revista Flor de Lis*, A12-A13.

Duarte Silva, Pedro (2008, Abril/Maio). Que desenvolver? *Revista Flor de Lis*, A10-A12.

World Organization of the Scout Movement, European Scout Office (2000). *RA - User's Guide.* Geneva: European Scout Office.

Baden-Powell, Robert (2005). *Escutismo para Rapazes.* Lisboa: Corpo Nacional de Escutas (Obra original publicada em 1908).

World Organization of the Scout Movement (1999). *The Mission of Scouting*. Geneva:World Organization of the Scout Movement.



Associativismos e educação Inter geracional

Gilberto Geribola Moreno
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo, Brasil
geribolamoreno@gmail.com

Este artigo discute as dimensões educativas das práticas coletivas desenvolvidas nos espaços associativos populares das periferias da cidade de São Paulo, Brasil. Apresentam-se alguns resultados de pesquisa baseada em uma etnografia multi situada (Marcus, 1995), discutindo-se as relações existentes entre as diferentes gerações de moradores no concernente à ação coletiva. Busca-se compreender as linhas de continuidades e rupturas nas práticas políticas dos grupos geracionais tendo como referência teórica metodológica, no concernente à definição de geração, as proposições de Mannheim (1993), segundo as quais as gerações se caracterizariam pela "contemporaneidade dos não contemporâneos" ao compartilharem o mesmo tempo histórico. Complementar a essa formulação trabalha-se com as categorias desenvolvidas por Mead (1970) segundo as quais as relações entre as gerações se dão no âmbito das dinâmicas pré-figurativas, figurativas e pós-figurativas. Essas noções permitem interpretar as práticas associativas como processos educativos de acordo com a posição geracional de cada membro no interior das associações e no estabelecimento de relações inter geracionais. A pesquisa etnográfica vem demonstrando que no campo da ação coletiva os grupos geracionais estabelecem relações de colaboração, solidariedade, disputa e concorrência. Não se observa apenas a transmissão através da "ação exercida pelas gerações mais velhas sobre as mais novas", segundo os preceitos durkheimianos (Durknheim, 1975). Tão pouco as relações geracionais se processam baseadas no propalado conflito geracional que redundaria em incompatibilidades geracionais. O conjunto de relações observadas permite entender os espaços associativos como lugares de aprendizagens e ensinamentos. Essas relações inter geracionais, nesses espaços associativos, redundam em diferenciadas práticas de ação coletiva e novas configurações sociais nas periferias da cidade.

Palavras chave: associativismo, educação, relações geracionais.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a dimensão educativa presente nas práticas associativas populares, tomando como objeto empírico para a reflexão a pesquisa etnográfica desenvolvida pelo autor ao longo dos últimos anos nas periferias da cidade de São Paulo[1]. Esta pesquisa visa compreender as diferentes dimensões da ação coletiva desenvolvida nas periferias da cidade tendo por problemática as possíveis linhas de continuidade ou ruptura presentes nas praticas políticas das diferentes gerações que atuam nas associações de bairro.

Em torno dessa problemática inicial se observou uma dimensão que comporta práticas educativas de ordem formal e informal nesses espaços associativos. Essas práticas envolvem as diferentes gerações como agentes nos processos educativos, comportando variadas formas e direcionamentos para a ação dos agentes. Esta observação, de certa maneira, amplia a perspectiva de se pensar a vida associativa e suas praticas políticas pela ótica da transmissão das heranças políticas das velhas para as novas gerações.

1A reflexão apresentada nesse artigo toma como objeto de análise algumas manifestações de moradores participantes de espaços associativos que venho acompanhando ao longo dos últimos anos em minha pesquisa de doutoramento pela Universidade de São Paulo. Esta pesquisa conta com o apoio financeiro do CNPq.

Esta reflexão observa as relações entre as gerações tendo como paradigma que as diferentes gerações têm agência nos processos educativos. Sejam eles formais ou informais. Nesse sentido esta em dialogo com outros trabalhos que vem pesquisando e refletindo sobre a dimensão educativa das práticas associativas tomando como campo empírico de investigação as associações de classe, sobretudo os sindicatos de trabalhadores da indústria e serviços[2]. No entanto, é importante observar que esses trabalhos, em geral, desenvolvem-se tendo como preocupação a transmissão de uma herança política das velhas gerações para as novas que mesmo quando reelaboram suas práticas políticas e associativas o fazem tendo como referência a herança das velhas gerações. Estes estudos se apoiam com forte ênfase nas categorias de socialização, tanto do aspecto geral do termo quanto naquele que se refere estritamente à socialização política.

De outro lado, tomando como referência a sociologia brasileira que tem se debruçado sobre as praticas associativas dos moradores da periferia da cidade, pode se observar a ênfase nos aspectos que apontam para a ruptura com os padrões de ação coletiva desenvolvidos nos anos 1970/80, momento de forte associativismo popular na cidade de São Paulo relacionado, sobretudo, com a abertura política do regime ditatorial. Nesse sentido o paradigma da ruptura tem sido enfatizado com maior frequência do que a observação sobre as possíveis linhas de continuidade entre as praticas politico associativas daqueles anos e as desenvolvidas pelas novas gerações de moradores atuantes nas arenas públicas.

Tendo como problema os processos educacionais presentes nas relações que se desenvolvem nos espaços associativos, este artigo tem como foco as relações entre as diferentes gerações nesses espaços. Assim, visa discutir os processos educacionais presentes nas associações tendo em vista as possíveis interações estabelecidas entre os diferentes agentes e grupos geracionais. Nesse sentido compreendem-se as associações como espaços de socialidade cuja característica é o desenvolvimento de relações entre os agentes das diferentes gerações.

No conjunto de manifestações observadas nas associações parece emergir interações envolvendo as diferentes gerações no espaço das práticas políticas e culturais que se processam através de ações de cooperação, solidariedade, conflito e concorrência[3]. Compreende-se, portanto, que as relações entre as gerações no interior das associações não se processam, como pensa o senso comum, apenas como a externalização de um "conflito entre as gerações". Por outro lado, também não se pode afirmar que as relações entre as gerações se dão apenas em uma linha de transmissão geracional das velhas gerações para as novas, no sentido empregado pelo pensamento de matriz durkheimiano.

Nesse sentido, ao observar as relações inter geracionais, baseio-me nas postulações teóricas de Mead (1970). Estas podem orientar a compreensão das relações entre as diferentes gerações tomando como base o contínuo fluxo cultural entre as gerações. A autora que transitou da psicologia para a antropologia elaborou um quadro conceitual que permite analisar as interações entre as gerações. É possível, também, através desse quadro se pensar as tensões entre as esferas individuais e coletivas da vida social e a transmissão da cultura entre os diferentes grupos geracionais. Segundo Mead (1970, p. 35):

> Las distinciones que marco entre três tipos diferentes de cultura – posfigurativa em la que lós niños aprendem primordialmente de sus mayores; cofigurativa, em que tanto lós niños como lós adultos aprendem de sus pares y prefigurativa, em la que lós adultos también

2Refiro-me a Tomizaki, 2010; Brenner, 2011.

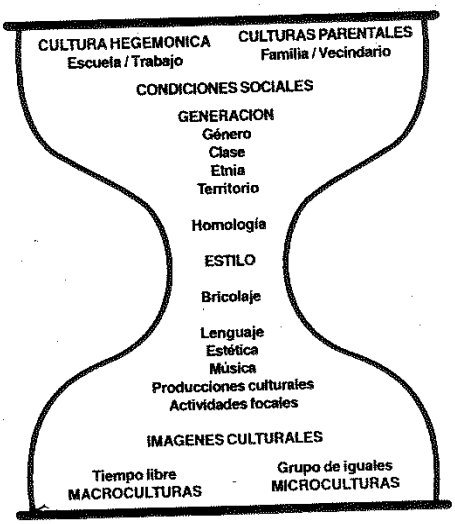
3Attias-Donfut (1995; 1996) já observara processos de solidariedade intergeracional no interior de grupos familiares.

> aprendem de lós niños – son um reflejo del período em que vivimos. Las sociedades primitivas y lós pequeños recdutos religiosos y ideológicos son principalmente posfigurativos y extraen su autoridad Del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrolado técnicas para la incorporación Del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de lós pares, lós compañeros de juegos, lós condiscípulos y conpañeros aprendices. Ahora ingresamos en un período, sin precedentes em la historia, em el que lós jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido.

Refletindo sobre o desenvolvimento da sociedade estadunidense dos anos 1970 e a emergência da juventude no cenário político e social a autora elaborou esse quadro conceitual que permite ainda compreender as dinâmicas geracionais. O quadro elaborado por Mead permite trabalhar com as relações entre as gerações nos diferentes sentidos possíveis para as manifestações culturais desenvolvidas pelos grupos geracionais. Essa referência conceitual visa articular o entendimento das diferentes manifestações geracionais no interior das associações. No entanto, esse quadro parece um pouco esquemático e nesse sentido pode ser complementado com as reflexões de Feixa (1998) representadas pela metáfora do "relógio de areia". A imagem do "relógio de areia" permite observar as manifestações culturais juvenis relacionado-as às diferentes manifestações de outros grupos de idade e geracionais. Permitindo que se observe e reflita sobre as relações entre a cultura hegemônica, inclusive a parental, preconizadas pelos grupos geracionais mais velhos e as manifestações culturais desenvolvidas pelos grupos geracionais mais novos ou grupos juvenis. Com isso o quadro analítico se torna mais complexo perdendo o sentido um pouco esquemático oriundo da formulação original de Mead.

O relógio de areia expressa o movimento de se reverter ao findar a passagem da areia para o lado de baixo. Assim tendo como referencia a cultura hegemônica e parental na parte superior e as manifestações culturais dos grupos geracionais ou de idade não hegemônicos na base inferior essas se misturam e trocam de posição no movimento reverso de se iniciar a contagem do tempo pela ampulheta.

Imagem 1: Culturas Juvenis: O relógio de areia.



Esta imagem permite articular as relações que se estabelecem entre as diferentes



gerações na perspectiva de Mead, e as possibilidades de transmutação cultural promovida pela ação dos grupos geracionais jovens. Nessa perspectiva a memória das velhas gerações ganha relevância na constituição das novas configurações sociais, não como memória congelada ou lembrança do passado, mas como constituição das subjetividades presentes. Não se trata, portanto, nessa perspectiva relacional de se abordar a memória na perspectiva memorialista ou na desenvolvida por Halbwacths (1990), cujo ponto principal é uma memória coletiva transmitida aos indivíduos, mas de se observar a ação dos indivíduos mobilizando códigos e símbolos que remontam a uma memória, cuja definição passa pela agência das novas gerações. Neste ponto cabe realçar que do conjunto de discussões sobre o tema das relações geracionais, me referencio, no escopo desse trabalho, as definições elaboradas por Mannheim (1993). Sobretudo a afirmação de que o fenômeno geracional implica na vivência e no partilhamento do mundo por diferentes grupos com experiências históricas e sociais distintas implicando em uma "contemporaneidade dos não contemporâneos" e em uma "estratificação da experiência" social segundo os grupos geracionais.

Há, nesse sentido, algumas dimensões da ordem da subjetivação que comportam espaços para a agência dos sujeitos que vem atuando nas associações instituindo dinâmicas que estão além dos aspectos abarcados pela categoria de socialização, categoria recorrente nos estudos geracionais. Por vezes são os representantes das novas gerações que acionam componentes das lutas políticas ou de sua memória para configurar uma dimensão que não esta na ordem das transmissões. Isso pode ser observado, por exemplo, na manifestação de Paulo que diz apontando para a tia enquanto esta dava um depoimento sobre sua participação nos movimentos populares: "Viu porque eu sou assim? E por causa disso. Porque vem de uma historia que é maior do que a gente que tá aqui, agora. Mesmo que eu não a veja, mesmo que eu não tenha participado disso tudo, quando eu vejo falar eu sei que tem a ver comigo". Paulo

Fica evidenciado na fala desse rapaz o acionamento da história de lutas da tia na composição daquilo que ele acredita ser sua herança política. Não há propriamente uma ação dela para a sua formação e pratica política. Cabe realçar que sua tia mora há muitos anos em outro estado e estava, no momento do depoimento, fazendo uma visita para a família. E da apropriação de um elemento da história de outra pessoa que viveu outro momento que Paulo vai buscar legitimar sua ação política e cultural na região sem que para isso tenha havido um processo formal ou intencional de educação política. E a partir da legitimação daquilo que para ele é politicamente relevante que ele constrói, por assim dizer, um discurso da herança para a qual não se evidencia um papel para a tia distante.

De outro lado há manifestações que pontuam o papel das velhas gerações na constituição de uma "perspectiva militante" de atuação, sobretudo quando o tema é a educação.

"A gente quer uma educação que sirva pro povo. Uma escola que ajude a gente se libertar. Não essa escola que diz que a gente tem que servir patrão. Que tem que respeitar horário pros caras ficarem mais ricos e a gente cada vez mais na roubada. A gente precisa de uma educação pro povo. E isso não precisa ser na escola. A gente pode aprender em qualquer lugar. Eu aprendo todo dia com a Dona Benedita, com Dona Maria. Por que a gente aprende coisas na luta e coisas que são da luta. A gente aprende e ensina também porque é isso que vai ajudar a gente se libertar. (Marcelo)

Na fala desse rapaz pode-se perceber um sentido critico à escola formal que estaria preparando os jovens "para servir ao patrão" ao mesmo tempo em que se reivindica outra perspectiva educacional encontrada na luta política travada no bairro através da participação na associação. Se na associação ele aprende coisas para a luta, ele também ensina outras pessoas porque é nessa relação entre as velhas e novas gerações que "a gente vai se libertar".



Marcelo aciona, também, as gerações mais velhas como constituintes do momento presente de lutas populares por aparecerem, aos seus olhos, como um grupo que guarda a memória das lutas que se desenvolveram na região. "A gente quer os idosos pra somar com a gente na luta. Não é só pra esse negocio de ficar na associação fazendo tricô, esses encontros e tal. E claro que isso é importante pra elas, mas é importante também a gente ter elas na luta porque elas impõem respeito. Tem um ai que participaram de tudo que é movimento na quebrada, elas sabem de tudo que aconteceu"(Marcelo).

Antônio, outro jovem que atua na associação diz: "muito do que eu aprendi foi na luta. E ate mesmo na rua eu aprendi muitas coisas. Claro que teve a escola também, mas é essa escola que a gente sabe qual é. Que é uma escola que não educa a gente praquilo que a gente quer e praquilo que a gente precisa. Mas sempre tem um professor ou outro que vem com umas ideias e que abre a mente da gente. Claro em todo lugar tem isso".

As relações entre a educação formal escolar e a educação informal não são o objetivo de reflexão neste texto. Porem as manifestações desses jovens permite perceber a intercecção entre a "vida escolar" e "vida da rua". Ou para usar outros termos entre a educação formal e as praticas educativas não formais ou informais. Isso confere importância especial aos estudos sobre as associações como espaços educativos ou "lugares aprendentes", expressão empregada por Schaller (2008) compreendendo os espaços associativos como lugares de aprendizagem e ensinamentos. Espaços de educação para a constituição de um mundo em comum.

Compreendo que os sentidos que os rapazes emprestam à educação escolar estabelecem os laços dessa com a educação informal que se desenvolve nas associações a partir da importância conferida por eles ao papel educativo das gerações mais velhas dos espaços associativos e/ou escolares.

"Mas foi depois que eu aprendi mesmo. Eu fui gostar de ler foi encontrando meus camaradas. Quando eu conheci o Marcio e comecei ir no sarau foi que eu fui me ligando. Eu acho que eu devo muito ao sarau e ao Marcio. Ele, como é mais velho, fez a minha cabeça. Porque ele é um cara que tá ligado em varias coisas que não tinham aqui na quebrada. Eu acho que foi graças a essas ideias que começou a mudar a quebrada. Que o pessoal se ligou que tinha que batalhar por cultura também". (Antônio)

Essa fala de Antônio aponta claramente para uma relação do tipo figurativa uma vez que a diferença de idades entre ele e Marcio é de alguns anos. Portanto eles não são membros de grupos geracionais distintos, mas é no interior do mesmo grupo geracional que se constituí um campo de trocas educacionais distintas e de experiência social.

Na Associação Mulheres em Luta conta-se uma história que ilustra um tipo de relação possível – entre tantas outras – baseada na solidariedade e na colaboração entre as diferentes gerações que convivem naquele espaço. Narra-se que certo dia, em um curso de crochê, as mulheres, senhoras que se pode caracterizar como da primeira geração de moradoras do bairro, encontravam certa dificuldade em lembrar um tipo de ponto de croche para a realização do trabalho. A monitora do curso, também uma senhora, não conseguia recordar como fazer e, dada a dificuldade uma discussão sobre o trabalho se instalou no grupo sem que qualquer uma delas conseguisse lembrar o modo como deviam manipular as agulhas. Em uma sala ao lado da ocupada pelas senhoras há aulas de informática cujo público é majoritariamente de jovens. Uma das meninas desse curso ouviu a conversa das senhoras sobre o crochê e a dificuldade em recordar o modo de fazer o ponto e consequentemente avançar no trabalho. Essa jovem buscou na internet informações sobre o manuseio das agulhas e, ao localizar a explicação, chamou as senhoras para verem a explicação que localizara na internet. Ao aprenderem com o achado da jovem puderam retomar seu curso e efetivar a costura do desejado ponto.



Essa narrativa parece demonstrar que há momentos em que jovens e velhas mulheres compartilham de saberes e experiências próprias de cada grupo geracional. A ampliação dessa solidariedade pode se estender para outras esferas da vida dessas mulheres e militantes seja na política, econômica, cultural entre outras. Pode-se afirmar que ocorre uma relação entre as gerações na qual não só há transmissão das velhas gerações para as novas. As jovens gerações também exercem um papel educativo sobre aquelas se colocando, muitas vezes, à frente das lutas e mobilizações contemporâneas.

E importante dizer que se encontra nas relações entre as diferentes gerações manifestações de cooperação e solidariedade bem como de disputas e conflitos. Ao atentar para essas dimensões nas relações inter geracionais pode-se perceber que o propalado conflito entre as gerações novas e as velhas é apenas uma das possíveis dimensões observáveis empiricamente.

A pesquisa etnográfica vem confirmando a relação de solidariedade e colaboração entre as gerações no interior da associação e entre os participantes dos movimentos sociais. A despeito das queixas dos participantes das velhas gerações sobre as dificuldades de mobilizar as novas gerações percebe-se também o empenho desse grupo com a atuação dos novos membros.

Os jovens que atuam politicamente na região, a partir de sua inserção nessa entidade, buscam na ação cultural sua expressão militante sem desprender essa ação da esfera política. Porém não submetem sua prática cultural e política as demandas de uma agenda que não passe por seus interesses de grupo. A cultura – compreendida como produção, circulação e consumo de bens culturais - é uma nova demanda manifestada na esfera pública pelas novas gerações de militantes.

No cotidiano dessa entidade a formulação de ações se dá pelo encontro entre diferentes gerações com perspectivas estratificadas em torno das diferentes experiências. Ha a geração tributária das lutas populares por melhorias urbanas e as atuais que convivem, em boa parte do território, em uma periferia consolidada, cujas demandas se constituem pelas conquistas no campo da cultura.

Parece-me que o que está em jogo entre as gerações de militantes são perspectivas e motivações diferentes para a mobilização política e que, em alguns momentos, essas diferentes gerações se encontram na trama que se entrelaça entre as dinâmicas políticas, sociais, culturais e os saberes acumulados nas lutas das camadas populares.

Dona Ana comenta que "esse pessoal mais novo precisa se inteirar mais das coisas. Eles precisam saber da história de luta do povo daqui e de outros lugares porque hoje eles são todos meio avoados só nesse negocio de facebook, essas coisas de internet. E por isso que a gente sempre lembra e a gente sempre fala da nossa luta. Da nossa história que é para eles saberem o quanto já se lutou e ainda tem que se lutar para conseguir as coisas. "

Nas reuniões dessa associação é recorrente o apelo para a memória do grupo estabelecendo-se nas apresentações, festas e avaliações de atividades um tempo para rememorializar o histórico dos movimentos nos quais eles participaram, e, em geral, busca-se articular as lutas do passado com as demandas do presente. Ha, recorrentemente, alusões ao período ditatorial e ao envolvimento da associação nos clubes de mães, movimentos de mulheres por creche e no movimento contra o custo de vida[4].

4Durante o período ditatorial (1964/1985) os movimentos populares nas periferias das cidades desempenharam um papel crucial para a redemocratização. Dentre esses movimentos destacaram-se os clubes de mães, os movimentos por creche e por melhorias urbanas. A grande movimentação popular culminou em um grande movimento nacional contra o custo de vida. Para maiores detalhes ver: Gohn, 1985;Sader, 1988; Sposito, 2010; entre ouros.

Por fim cabe observar baseado nos dados etnográficos apresentados que as dimensões formais e informais da educação estão em constante diálogo através da ação dos atores que compõem tanto os espaços formais de educação quanto os informais. Em conjunto a isso se pode afirmar que as diferentes gerações estabelecem as mais variadas relações e que seria precipitado afirma que as gerações estão em conflito ou que estabeleçam entre si relações amparadas em herdar ou transmitir seja conteúdos educacionais, experiências ou mesmo modos de vida. Em poucas palavras: podemos afirmar que os grupos geracionais têm agência sobre a história e a memória das práticas políticas que são constituintes da ação coletiva.

Referências bibliográficas

Attias-Donfut, Claudine (1995). Les double circuit des transmissions. In Claudine, Attias-Donfut (Org.), *Les solidarités entre générations* (pp. 41-81). Paris: Nathan.

Attias-Donfut, Claudine (1996). Solidarités et entraides entre générations. In François Singly et al. (Dir.), *La famille en questions: État de la recherche* (pp. 167-178). Paris: Syros.

Brenner, Ana Karina (2011). *Militância de jovens em partidos politicos: Um estudo de caso entre universitarios*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Durkheim, Émile (1975). *Educação e sociologia.* São Paulo: Melhoramentos.

Gohn, Maria Glória (1985). *A força da periferia: A luta das mulheres por creches em São Paulo*. São Paulo: Vozes.

Halbwachs, Maurice (1990). *A memória coletiva.* São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

Mannheim, Karl (1993). El problema de las generaciones. *Revisit Reis, 62*, 193-242.

Marcus, George (1995). Etnography in/of the word system: The emergence of multi sited etnography. *Annual Rewiew of anthropology, 24*, 95-117.

Mead, Margareth (1997). *Cultura y compromisso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa [1970]

Schaller Jean Jacques (2008). Lugares aprendentes e inteligência coletiva: Rumo à constituição de um mundo comum. In M. C. Passeggi & E. C. Souza (Orgs.), *(Auto) biografia: Formação, território e saberes* (pp. 77-98). Natal-Brasil: Paulus/EDUFRN.

Sader, Eder (1988). *Quando novos personagens entraram em cena: Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sposito, Marilia Pontes (2010). *A ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares.* São Paulo: HUCITEC/EDUSP.

Tomizaki, Kimi (2010, Abril/Junho) Transmitir e herdar: O estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva inter geracional. *Educação e Sociedade***,** *31*(111), 427-346.

Educação não formal, associativismo e dinâmicas educativas locais: Exemplos de dialética na área metropolitana de Lisboa

Célia Martins
Escola Superior de Educação de Lisboa
Centro de Estudos Geográficos – Instituto. Geografia Ordenamento Território – Universidade de Lisboa
celiamartins@eselx.ipl.pt

Na presente comunicação procurar-se-á refletir sobre a clarificação do conceito e pertinência da educação não formal, bem como das formas e contextos educativos de aprendizagem não formal, desenvolvidos no âmbito do associativismo e de dinâmicas educativas locais, com enfoque em contextos de diversidade cultural.
A existência de uma significativa diversidade de nacionalidades/culturas em território nacional, decorrente do processo imigratório português, tem-se assumido como um significativo desafio para investigação, reflexão e intervenção, uma vez que parte das comunidades imigrantes vivenciam situações de exclusão social, associadas a uma diferenciação espacial na ocupação do território – concentração/segregação das populações alvo de exclusão social. Como resposta, políticas de variados domínios têm vindo a ser implementadas, nomeadamente ao nível da educação enquanto pilar estruturante para a promoção da integração/inclusão destas populações.
Decorrentes das orientações políticas no domínio da educação, as iniciativas de educação não formal, em particular, constituem-se como importante campo de investigação, no sentido de se perceber se contribuem efetivamente para o desígnio da integração/inclusão.
A sustentação teórica-conceptual da temática em reflexão assenta no pressuposto de que os processos de aprendizagem e formação são passíveis de ocorrer em contextos e momentos variados da vida de cada indivíduo. Existindo, atualmente, um reconhecimento consensual de que os indivíduos adquirem habilitações, conhecimento e competências fora da educação e sistema de aprendizagem formais (Werquin, 2008).
Este facto conduziu a uma distinção conceptual, dentro da educação, entre educação formal, educação informal e educação não formal (Sarramona, Vázquez & Colom, 1998).
O reconhecimento da importância da educação não formal, em termos político-institucionais, ainda parece ser um processo em maturação mas com significativos desenvolvimentos registados, nomeadamente no âmbito do associativismo e de dinâmicas educativas locais.
É neste contexto que se assiste, nos dias de hoje, a uma ampla disseminação de iniciativas de educação não formal de âmbito comunitário, que se assumem como campo de investigação nesta comunicação, alicerçado em trabalho empírico de natureza qualitativa.

Palavras-chave: educação não formal, associativismo migrante e dinâmicas educativas locais.

Introdução

A sociedade contemporânea portuguesa é marcada, de entre outras características de multidimensionalidade desta realidade, pela existência de uma significativa diversidade de nacionalidades/culturas em território nacional, decorrente do processo imigratório português.

As migrações internacionais, enquanto importante factor de transformação e desenvolvimento social no mundo contemporâneo, constituem-se desde sempre como parte da história da Humanidade (Castles, 2005), no entanto, segundo Castles (2005) e Fonseca (2005), depois da Segunda Guerra Mundial, o fenómeno conheceu um novo período de expansão, em volume e extensão. E na passagem para o século XXI, alicerçado no processo

de globalização, o perfil das migrações internacionais sofre um aprofundamento no sentido de afirmação de "um período de migrações sem precedentes" (Castles, 2005, p. 26-27).

É neste contexto que se assiste a uma profunda alteração do quadro migratório português, no sentido de inversão do perfil de Portugal enquanto país de emigração, perspectiva tradicional tendo em conta que esta componente do sistema migratório é praticamente transversal à história do país. De forma consolidada no tempo, Portugal é, na actualidade, um país onde domina a componente imigratória (Fonseca, 2005; Malheiros, 2005; Barreto, 2005; Alvarenga, 2002; Rocha-Trindade, 1995).

Gerir esta diversidade tem-se assumido como um dos principais desafios na actualidade, uma vez que parte das comunidades imigrantes vivenciam situações de exclusão social, associadas a uma diferenciação espacial na ocupação do território – concentração/segregação das populações alvo de exclusão social. Como resposta, políticas de variados domínios têm vindo a ser implementadas, nomeadamente ao nível da educação enquanto pilar estruturante para a promoção da integração/inclusão destas populações.

Decorrentes das orientações políticas no domínio da educação, as iniciativas de educação não formal, em particular, constituem-se como importante campo de investigação, no sentido de se perceber se contribuem efetivamente para o desígnio da integração/inclusão.

O reconhecimento da importância da educação não formal, em termos político-institucionais, ainda parece ser um processo em maturação mas com significativos desenvolvimentos registados, nomeadamente no âmbito do associativismo e de dinâmicas educativas locais.

Educação não formal: Definição e pertinência do conceito

De acordo com Pinto (2007) e Canário (2006), o conceito de educação não formal surge e ganha reconhecimento coincidentemente com a designada "crise mundial da educação" ou "crise da escola", a partir dos anos 60, como consequência do reconhecimento de que a educação não é um processo circunscrito ao universo escolar/formal, nem tem um tempo específico para ocorrer.

O conceito de educação não formal não tem uma definição única e consensual, tendo estado de forma continuada, desde as últimas décadas, sob discussão no sentido de compreensão das suas matrizes de origem, da sua delimitação e da sua pertinência na atualidade.

A origem do termo educação não formal, com maior visibilidade, está associada à Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada pela UNESCO, em 1967. Todavia, não sendo a primeira referência ao conceito, de acordo Rogers (2004, citado por Pinto, 2007).

O consenso, na atualidade, em torno do reconhecimento de que os indivíduos adquirem habilitações, conhecimento e competências fora da educação e sistema de aprendizagem formais (Werquin, 2008), conduziu a uma distinção conceptual, dentro da educação, entre educação formal, educação informal e educação não formal (Sarramona et al., 1998).

A definição do conceito de educação tripartido mais frequentemente mobilizada, segundo Pinto (2007), é a de Coombs & Ahmed (1974, citado por Rogers, 2004), que distingue: educação formal, como o sistema de ensino, significativamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, abrangendo desde o nível mais elementar de ensino básico até ao ensino universitário; educação não formal, como qualquer



atividade educativa organizada e sistemática desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal, com o objetivo de promover diversos tipos de ganhos para subgrupos particulares de população, tanto adultos como crianças; e educação informal, como processo de aprendizagem ao longo da vida, através do qual qualquer indivíduo adquire e acumula conhecimento, competências, atitudes e princípios a partir das experiências quotidianas e da exposição ao contexto, usualmente encarada como assistemática e sem organização específica/formalizada, ainda que considere a totalidade das aprendizagens de qualquer indivíduo ao longo da sua vida, incluindo os indivíduos altamente escolarizados (adaptado de Coombs & Ahmed, 1974, p.8; citado por Pinto, 2007: 47).

Esta conceção tripartida do conceito de educação não sendo "exclusiva ou consensual" (Pinto, 2007, p. 48) é significativamente mobilizada e discutida. Um dos aspetos em discussão diz respeito à caracterização e à delimitação das fronteiras de cada uma destas dimensões da educação: uma perspetiva de distinção linear entre educação formal, educação não formal e educação informal, dissociando os extremos da conceção tripartida, confina a educação não formal a "meio-termo" (Pinto, 2007, p. 49). Uma perspetiva de distinção baseada nas noções de organização e sistematização define a atual discussão em torno da definição destes conceitos (Pinto, 2007).

No que diz respeito à delimitação das fronteiras da definição do conceito de educação tripartida, importa ainda considerar o esforço, no âmbito académico, de identificação de critérios, ainda que também eles discutíveis, que procuram ajudar à diferenciação dos processos educativos: os critérios de intencionalidade, caráter metódico e sistemático e de diferenciação e especificidade de Trilla Bernet (2003); o critério de vontade deliberada (equivalente ao de intencionalidade) de La Belle (2003); os critérios de duração, universalidade, instituição e estruturação de Vazquez (1998); e os critérios metodológico e estrutural de Trilla Bernet (2003) (Pinto, 2007).

A pertinência do conceito de educação não formal pode melhor ser compreendida se considerados os enquadramentos institucionais de escalas variadas. A título ilustrativo e de acordo com levantamento, com significativa exaustividade (embora sendo já possível uma actualização), de Pinto (2007), verifica-se que o enquadramento institucional da educação não formal acontece aos níveis internacional, europeu e nacional (tabela 1).

Tabela 1: Referências ao conceito de educação não formal no enquadramento institucional

Nível Internacional
Organização das Nações Unidas (ONU)
Plano de Ação da Juventude de Braga, de 1998
Declaração de Lisboa, de 1998
UNESCO
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien), de 1990
Quadro de Ação de Dakar, de 2000
Banco Mundial
Programa Literacia e Educação Não Formal para Jovens e Adultos
Adultos e Educação Não Formal, de maio de 2003
Nível Europeu
União Europeia (UE), Comissão Europeia e Conselho da Europa
Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, de 23 e 24 de março de 2000
Livro Branco: Um Novo Impulso à Juventude Europeia, de 21 de novembro de 2001
Conselho Europeu de Barcelona, de 15 e 16 de março de 2002
Resolução do Conselho Europeu sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, de 27 de junho de 2002
Percursos Rumo à Validação e Reconhecimento da Educação, Formação e Aprendizagem no Domínio da Juventude, de fevereiro de 2004
Conferência "Pontes para o Reconhecimento", de janeiro de 2005
Conclusões do Conselho Europeu e dos representantes dos governos dos Estados-Membros, de 28 de maio de 2004
Declaração de Copenhaga, de 30 de novembro de 2002
Conclusões da Presidência do Conselho Europeu, de 23 de março de 2005
Pacto Europeu da Juventude, de março de 2005
Programa Juventude em Ação
Modernizar da Educação e Formação: Um Contributo Vital Para a Prosperidade e Coesão Social na Europa, de 2006
Memorando de Aprendizagem ao Longo, de 2000
Portfólio Europeu para Jovens Líderes e Jovens Trabalhadores, de 2004
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)
Educaction at a Glance
Agenda Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos, de 2001
Reconhecimento da Aprendizagem Não Formal e Informal, de 2006
Nível nacional
Estado
Lei de Bases do Sistema Educativo
Instituto Nacional de Estatística (INE)
Inquérito à Aprendizagem ao Longo da Vida

Fonte: adaptado de Pinto (2007, pp. 57-77)

No entanto, Pinto (2007) e Canário (2006) salientam que, ao nível nacional, escasseiam as referências ao conceito de educação não formal no enquadramento institucional. Este facto remete para a utilização de conceitos associados a este como os de: educação extra-escolar (referência encontrada na Lei de Bases do Sistema Educativo), educação de adultos, educação comunitária, educação popular, formação profissional, referindo apenas os mais recorrentes (Pinto, 2007). E, de acordo com Canário (2006), a Lei de Bases do Sistema Educativo, a principal referência (ainda que indireta) ao conceito de educação não formal no enquadramento institucional nacional, padece de uma limitação de enquadramento do sistema educativo decorrente da referência apenas ao sistema de ensino, uma vez que "a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos ou



analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais" (Canário, 2006, p. 206).

Associativismo migrante: Motivações, funções e percurso evolutivo

O associativismo, de acordo com Capucha (1990, p. 31) tem subjacente uma lógica de "…organizar populações, de as levar a rentabilizar os seus recursos e capacidades, de melhorar as suas condições de vida, de as tornar capazes de decidir autonomamente os seus destinos e, ainda, de as levar a assumir-se e a fazer-se representar junto dos poderes estatais", o que na perspetiva de Albuquerque, Ferreira & Viegas (2000) representa, ainda que idealmente, uma plena integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento/pertença.

O surgimento e evolução das associações de migrantes decorrem do percurso migratório das comunidades imigrantes presentes num determinado país, mas também das características da sociedade de acolhimento, no que respeita ao contexto político e social relativo à imigração. E, mesmo que formalmente constituídas de acordo com um quadro normativo que procura responder a interesses coletivos – associados expectativa de inserção/integração no contexto social e cultural de acolhimento –, as associações de migrantes possibilitam, igualmente, ativar ou reestabelecer laços sociais entre os seus membros – através da partilha de um sentimento de pertença identitária (Albuquerque, Ferreira & Viegas, 2000).

Assim, o associativismo migrante apresenta um "carácter mutável da [sua] funcionalidade", sendo possível, contudo, determinar dois tipos de funções que acompanham transversalmente o seu percurso evolutivo: "[a] conservação, difusão e afirmação dos padrões de cultura de que os migrantes são portadores; e, por outro lado, (…) [a] promoção de estratégias de atuação visando a sua inserção e integração na sociedade recetora" (Albuquerque et al., 2000, p. 15).

O processo evolutivo do associativismo migrante pode ser explicado por dois estádios de desenvolvimento: o estádio inicial associado a um "meio de conservação e de transmissão da diversidade cultural" (Albuquerque et al., 2000, p. 18), por forma a reforçar a etnicidade da comunidade, enquanto interesse coletivo na persecução da efetiva integração na sociedade de acolhimento; e o estádio evoluído de desenvolvimento promotor "da integração social e da participação cívica dos migrantes" (Albuquerque et al., 2000, p. 20), mediante a participação ativa nas várias esferas da sociedade e o exercício do direito de cidadania, por parte dos migrantes.

O enquadramento legal do movimento associativo de imigrantes em Portugal é marcado pelo Decreto-Lei n.º 115/99, de 3 de Agosto, que estabelece o Regime Jurídico das Associações de Imigrantes. Até então não existia distinção das associações de e para imigrantes, o que dificultou a participação política por parte destas, segundo Leitão (2008) e Albuquerque et al. (2000), ou seja criou obstáculos à evolução do associativismo para o estádio mais evoluído de integração social e exercício de cidadania.

Desta forma e de acordo com Leitão (2008), o movimento associativo de origem imigrante em Portugal teve, nos anos 70 e 80, um cariz mais espontâneo e de intervenção local (predomínio de ações de natureza assistencialista e recreativa) e a partir dos anos 90 uma vertente mais politizada (intenção de marcação de posição sobre os direitos dos imigrantes e seus descendentes e como parceiros políticos na tomada de decisão junto dos poderes públicos). Neste mesmo sentido, Albuquerque et al. (2000, pp. 36-37) defende que esta evolução temporal do fenómeno permite identificar três fases distintas: "uma primeira fase de



intervenção de emergência", associada à contextualização das décadas de 70 e 80; "uma fase de impulso da intervenção das associações como agentes da integração socioeconómica dos imigrantes", ligada à primeira metade da década de 90, com as primeiras conquistas na intervenção política; e "uma fase de maturação do movimento associativo", a partir de meados da década de 90, com o seu reconhecimento formal.

Os grandes domínios de intervenção das associações de origem imigrante em Portugal são o socioeconómico (onde se inserem as iniciativas de educação não formal), o cultural e o político-legal, podendo as intervenções destas associações passar por todos este domínios, estando a maior ou menor aposta nos vários domínios associada à modalidade de financiamento obtida, ou circunscrever-se a uma ação mais específica num ou noutro domínio (Albuquerque et al., 2000).

A designada "fase de maturação do movimento associativo" (Albuquerque et al., 2000, p. 36) tem conhecido uma evolução no sentido de "reconhecimento e institucionalização das associações de origem imigrante enquanto parceiros sociais" e numa "lógica de prestação de serviços e de participação no sistema oficial de integração (Leitão, 2008, pp. 27 e 33), quer como interlocutores de instituições e entidades sociais, de âmbito nacional ou local, quer como participantes efetivos nas entidades oficiais de regulação da integração das comunidades imigrantes.

Exemplos de dialética na área metropolitana de Lisboa

Empiricamente, são possíveis de identificar formas e contextos educativos de aprendizagem não formal, desenvolvidos no âmbito do associativismo e de dinâmicas educativas locais, com enfoque em contextos de diversidade cultural.

Não sendo objetivo desta comunicação a exaustividade no exercício identificação de exemplos da prática existente de dialética entre a educação não formal e o associativismo migrante e dinâmicas educativas locais, reconhece-se a experiência do Programa Escolhas como testemunho significativo nesta matéria, circunscrito à Área Metropolitana de Lisboa (região de maior representatividade de população imigrante em Portugal).

De acordo com a Resolução de Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto, o Programa Escolhas, criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, posteriormente renovada pelas Resolução de Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril, Resolução de Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de junho e Resolução de Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho, apresenta como missão "promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas"[1], da qual decorrem dois objetivos gerais: "a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social".

Trata-se de uma iniciativa com reconhecimento, tanto nacional como internacional, pela sua eficácia e eficiência e com uma lógica de financiamento concordante com o contexto económico atual, sem contudo comprometer o alargamento do número de projetos considerados.

Na sua quinta geração (a atual – triénio 2013-2015), o programa estrutura-se em "cinco áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não formal; formação profissional e empregabilidade; dinamização comunitária e cidadania; inclusão digital; e empreendedorismo e capacitação". E para cada uma destas áreas de intervenção são definidas

[1] Resolução de Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto (http://www.programaescolhas.pt/_cf/351792)



linhas de ação, onde é possível identificar orientações para a prática de aprendizagem não formal, de forma explícita na primeira área estratégica, mas implicitamente também referenciadas nas restantes quatro.

Constituem esta quinta geração do Programa Escolhas 110 projetos de entre 273 candidaturas, distribuídos geograficamente pelo território nacional: NUT Norte – vinte e sete projetos; NUT Centro – treze projetos; NUT Lisboa – cinquenta e dois projetos; NUT Alentejo – oito projetos; NUT Algarve – sete projetos; e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira – três projetos.

O envolvimento do associativismo migrante está previsto na Resolução de Conselho de Ministros que renova o Programa Escolhas para o triénio 2013-2015, como um dos "parceiros privilegiados dos projetos a financiar pelo Programa"[2]. E nos cinquenta e dois projetos da Área Metropolitana de Lisboa (NUT Lisboa), identificam-se, enquanto entidade promotora (com funções de coordenação das atividades do projeto), vinte e sete associações, das quais três se identificam/associam (através da denominação da associação) a comunidades imigrantes. Muito embora estes números sejam inferiores aos referentes à participação noutra condição de instituição participante (como instituição do consórcio ou como instituição parceira) de associações com designação ou não explícita associada a comunidades imigrantes.

Notas conclusivas

Definiu-se como objetivo da presente comunicação refletir sobre a clarificação do conceito e pertinência da educação não formal, bem como das formas e contextos educativos de aprendizagem não formal, desenvolvidos no âmbito do associativismo e de dinâmicas educativas locais, com enfoque em contextos de diversidade cultural.

Sobre o conceito de educação não formal salientou-se o facto de ser um conceito que não tem uma definição única e consensual, embora o seu reconhecimento seja uma realidade, quer ao nível académico quer ao nível político-institucional. Muito embora o enquadramento nacional ao conceito mereça críticas por parte de vários autores.

Do exposto sobre associativismo imigrante, é possível realçar o papel deste movimento na ajuda às entidades governativas e de regulação da sociedade de acolhimento da população migrante para promoção de políticas e ações ajustadas à inserção social e exercício de cidadania desta população.

O desenho do Programa Escolhas (no que respeita a áreas estratégicas de intervenção e linhas de ação) contém referências explícitas e implícitas à prática de aprendizagem não formal e a presença do associativismo em geral e do migrante em particular é passível de ser verificado como instituições promotoras de projetos da quinta geração deste programa.

Referências bibliográficas

Albuquerque, Rosana; Ferreira, Lígia E. & Viegas, Telma (2000). *O fenómeno associativo em contexto migratório. Duas décadas de associativismo de imigrantes em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

[2] Despacho E5G (http://www.programaescolhas.pt/_cf/355388)



Alvarenga, Carlos (2002). Reflexão sobre a história e a migração em Portugal. In SOS Racismo (Ed.), *A imigração em Portugal. Os movimentos humanos e culturais em Portugal* (pp. 20-28). Lisboa: SOS Racismo.

Barreto, António (Ed.) (2005). *Globalização e migrações*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Imprensa de Ciências Sociais.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio C. Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves, & Rui Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Capucha, Luís (1990). Associativismo e modos de vida num bairro de habitação social. *Sociologia, Problemas e Práticas, 8,* 29-41.

Castles, Stephen (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios. Dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século.

Despacho normativo E5G. Disponível em http://www.programaescolhas.pt/_cf/355388).

Fonseca, Maria Lucinda (2005). *Migrações e território. Programa*. *Estudos para o planeamento regional e urbano, 64. Lisboa*: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - Série I.* Assembleia da República

Leitão, José (2008). O processo de institucionalização das associações de origem imigrante. In Margarida Marques; Rui Santos & José Leitão (Coord.), *Migrações e participação social* (pp. 23-45). Lisboa: Fim de Século Edições.

Malheiros, Jorge M. (2005). Migrações. In Carlos Alberto Medeiros (Ed.), *Geografia de Portugal: Vol.2. sociedade, paisagens e cidades* (pp. 87-125). Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Pinto, Luís Castanheira (2007). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Resolução de Conselho de Ministros n.º 68 de 9 de Agosto de 2012. *Diário da República n.º154/2012. Série I.* Presidência do Conselho de Ministros

Sarramona, Jaume, Vázquez, Gonzalo, Colom, Antonio J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.

Werquin, Patrick (2008). Regognition of non-formal and informal learning in OECD *countries: A very good idea in jeopardy? Lifelong learning in Europe, 3,* 142-149. Disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/9/16/41851819.pdf.



As associações como lugar de educação não formal: Um estudo exploratório

Élia de Sousa Alves
Escola EB, 2,3 de Eiriz
elia67sa@hotmail.com

Partiu-se da conceção de educação não-formal como aquela que, embora com algum grau de estruturação, sequencialidade e intencionalidade, não está subordinada (nem é subordinável) ao paradigma da escola tradicional (cf. Afonso, 1992; 2003). Neste sentido, a presente comunicação visa analisar o funcionamento de uma associação, enquanto organização voluntária, a qual tem por missão o *ensino doméstico*, promovendo experiências no campo artístico e outras. Trata-se de um estudo exploratório que evidencia práticas do não-formal, através de um ensino-aprendizagem integrado e multidisciplinar. Partindo de alguns elementos sociológicos e organizacionais, esta comunicação insere-se numa investigação sobre o ensino doméstico que ocorre numa associação, como alternativa à escola regular. Num contexto de tendências para a privatização da educação, o ensino doméstico é um dos factos que devem ser problematizados, nas suas implicações pedagógicas, organizacionais, educacionais e sociais. Adotou-se uma postura exploratória, privilegiando as entrevistas semiestruturadas, bem como a observação não-participante.

Palavras-chave: associativismo, ensino doméstico, educação não-formal.

Introdução

Embora Portugal seja um dos poucos países europeus que tem ensino doméstico (ED), este é um fenómeno com pouca frequência e escassa visibilidade social. De acordo com pesquisas efetuadas, trata-se de uma realidade pouco conhecida entre nós, não acontecendo o mesmo nos EUA onde há uma crescente literatura sobre *homeschooling*. Esta é uma forma de cumprir a escolaridade obrigatória. Estima-se que cerca de 1,7% dos alunos passam dois anos no ensino doméstico (Bauman, 2002), "esta deve ser a forma mais extrema de privatização da educação, pois é financiada e facultada de forma privada e só muito tenuemente monitorizada pelo Estado" (Belfield & Levin, 2012, p. 27).

Salvo situações pontuais, poucas são as famílias que mostraram ter conhecimento desta modalidade de ensino ou que fizeram opção pela mesma (*Relatório Final. Alunos em Ensino Doméstico/Individual 2008/2009;* Ribeiro, 2010).

De acordo com este relatório, os pedidos para a frequência do ED têm vindo a aumentar. A maior parte dos alunos que o frequentam são filhos de cidadãos estrangeiros a residir em território nacional, sendo que os pedidos estão relacionados, entre outros, com a atividade profissional dos pais/encarregados de educação (EE's) (itinerância no país/estrangeiro); razões clínicas relacionadas com a saúde física e/ou psíquica dos alunos (fobias) e opção dos pais/EE's (docentes com habilitações superiores).

Neste estudo exploratório, pretendemos analisar o funcionamento de uma associação, enquanto organização voluntária, a qual tem por missão a educação pela arte e o *ensino doméstico*, promovendo experiências no campo artístico e outras que evidenciam práticas educativas não-formais.

Contextualização da aprendizagem formal, não-formal e informal

A revalorização da educação não-formal só em parte pode ser atribuída à "crise da escola" (Afonso, 2012, p. 16). Não obstante, esta parece ser construída ideologicamente a fim de servir novas agendas. O autor refere que para esta situação confluem os seguintes factos:

> […]as condições atuais da expansão e internacionalização da economia capitalista num contexto de hegemonia ideológica neoliberal; a emergência do capitalismo informacional, as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade […] do desemprego estrutural, a afetar sobretudo as novas gerações; a permeabilidade e a vulnerabilidade da escola às pressões sociais […]; os discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos […]; a perda de confiança social nos diplomas[…]; a centralidade dos meios de comunicação de massa […]; a incapacidade de a escola cumprir cabalmente os seus mandatos […]; a emergência de um sentimento anti-escola que se expressa, em alguns países, [pela defesa] do ensino em contexto familiar (*homeschooling*) (Afonso, 2012, pp. 15/16).

Para melhor compreensão do objeto deste texto, parece-nos pertinente ter em conta, na sequência de trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) que a educação formal pode ser entendida como

> […] o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas" enquanto que a designação *educação informal* "abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado". Por último, a educação *não-formal* "embora obedeça, também, a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (CRSE, 1988, pp. 237-246, citado por Afonso, 1992, pp. 86-87).

Nesta linha de pensamento, por educação informal, podemos entender a que acontece em "contextos identificáveis, tais como a família […] o bairro, um determinado grupo etário ou classe social". Por seu lado, as associações são contextos onde podem ocorrer "processos relevantes de educação e aprendizagem *não-formal*" (Afonso,1992, p. 87).

Em suma, por educação formal, entende-se aquela que é altamente institucionalizada, todo o sistema de ensino desde o ensino primário ao superior; não-formal – atividades exercidas fora do sistema formal que oferecem aprendizagens diversas, tanto a adultos como crianças; informal – todas as aprendizagens efetuadas ao longo da vida, desde habilidades, atitudes, experiências diárias que ocorrem nos vários contextos em que somos socializados (Coombs e Ahmed,1974; Rogers, 2004). Para Rogers (2004) há um *continuum* entre o formal, não-formal e informal, sendo necessário ter em conta a polissemia destes três conceitos que, por vezes, adquirem significados diferentes consoante os países.



Palhares (2007) faz uma pesquisa sobre os trabalhos desenvolvidos nesta temática e verifica que a expansão investigativa traduz a "influência das novas ideologias educativas promovidas em finais dos anos sessenta pela UNESCO e outras instituições internacionais, para fazer face à anunciada *crise mundial da educação* (cf. Coombs, 1968, 1985)". Aponta como possíveis fatores desta emergência de trabalhos (dada a diversidade de publicações no âmbito da educação não-formal) a preocupação de educação de adultos, a alfabetização e o incumprimento das promessas por parte da educação formal.

Coombs (1968) alerta para a existência de um "sistema paralelo" e Palhares (2008, p. 3/4) refere que "Face a uma educação formal estruturada e coerente justapunha-se uma educação não-formal algo dispersa por um sem-número de actividades, com objectivos e clientelas mal definidos" que devemos estar atentos para compreendermos a mudança que acontece.

A terminar este ponto, embora sem ter tempo para aprofundar esta problemática, gostaríamos simplesmente de invocar Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*, bem como Ivan Illich na obra *Deschooling Society,* que nos apontam uma linha de ação que nos afasta dos cânones da educação formal, deixando no ar a pergunta se os seus trabalhos poderão contribuir para reinventar a escola.

Enquadramento legal do ensino doméstico

Realizada uma pesquisa sobre a legislação que nos remete para o ensino doméstico (ED), ficamos surpreendidas com a quantidade e, em alguns casos, com a conjuntura histórica da produção da legislação[1]. Todavia, invocaremos, apenas alguns documentos legais sobre esta modalidade de educação.

Aos pais é reconhecido o direito de liberdade de opção sobre a educação a patrocinar aos seus filhos. Este direito é reconhecido, desde logo, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Constituição da República Portuguesa (CRP)[2] e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)[3].

Por ED entende-se "aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite" (alínea b do nº 4 do art. 3 do Dec-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro).

A matrícula nos ensinos individual e doméstico é efetuada pelo EE do aluno no estabelecimento de ensino oficial da área da residência (Desp. Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio).

Estes alunos são objeto de avaliação no final do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico[4]. O mesmo acontece no ensino secundário em que realizam exames nas disciplinas terminais do 10º e 11º e às disciplinas do 12º ano.

Tendo em conta o pedido de informações sobre o ensino doméstico que aparecem em sites da internet, poderá o número de alunos inscritos nesta modalidade vir a aumentar?

[1] Lei nº 2033, de 27 de Junho de 1948.
[2] cf. O art. 43.º e o art. 67.º.
[3] cf. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, art. 3, ponto 1 e art. 54, ponto1.
[4] cf. Desp. Normativo nº 19/2008, de 19 de Março e Desp Normativo nº 10/2009, de 19 de Fevereiro.



Explicitação teórico-conceptual

3.1 – Associações

Os cidadãos têm o direito de constituir associações, podendo estas prosseguirem livremente os seus fins sem interferência das autoridades públicas (CRP, art. 46º, ponto 1 e 2).

Nesta linha de pensamento, a LBSE – no art.5, ponto 5, no art.18, ponto 6 e art.23, ponto 5 faz referência às associações, podendo estas ter um caráter diversificado, tais como "associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social."

Afonso (1992, p. 87) considera que as associações, sobretudo, as designadas por associações democráticas para o desenvolvimento, são "unidades sociais onde é possível encontrar e identificar processos de educação e aprendizagem susceptíveis de interessar (também) ao sociólogo da educação." Respigando ideias de José Viegas (1986) fala-nos das "associações de tipo novo", as quais associam o associativismo e a democracia. Estas direcionam-se para temáticas relativas ao ambiente, consumo, ciência, tecnologias, áreas profissionais e tempos livres.

Licínio Lima e Amélia Sancho (1989, p. 78) falam-nos de uma grande variedade de associações – "associações culturais e recreativas, associações desportivas, associações de tipo mutualistas, associações sindicais, associações de actividade económica, associações de profissionais, associações de pais, associações de estudantes, etc."

Para melhor compreensão de uma sociologia da educação não escolar, Afonso (1992, p. 90) faz uma análise comparativa de algumas características da escola tradicional e das associações democráticas para o desenvolvimento. Reforça que a sociologia da educação não-formal terá em conta "os próprios valores sociais e culturais de uma dada comunidade que se reflectem diretamente nas associações e em todos os seus aspectos (objetivos, formas, projectos, estruturas)", aspetos que uma perspetiva de análise sociológica e organizacional permite aprofundar e esclarecer (Lima & Sancho, 1989).

Tabela 1: Características da Educação Formal e Educação Não-Formal[5]

Escolas Tradicionais	Associações
Apresentam um carácter compulsório	Apresentam um carácter voluntário
Dão ênfase à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam a manutenção do *status quo*	Visam o desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
São hierarquicamente e fortemente hierarquizadas	São pouco formalizadas ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor	Proporcional a investigação-acção e projectos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizada

[5] in Afonso (1992, p. 90). Nome original da tabela "Quadro comparativo de algumas características da Educação Formal (Escolas Tradicionais) e Educação Não-Formal (Associações).



Os modelos de análise sócio organizacional permitem-nos a leitura de várias *faces* da organização para sua melhor compreensão, neste caso, desta associação. Lima (1992) apresenta o *modelo díptico* que nos permite englobar os vários modelos, permitindo captar diferentes *faces.*

Dadas as características deste trabalho, não iremos fazer uma incursão pelos vários modelos, mas apenas por aqueles que nos parecem permitir uma melhor compreensão da realidade em estudo.

3.2 – Modelo (neo)institucional

O modelo (neo)instituicional visa ultrapassar as limitações dos modelos anteriores e surge como ponte para as teorias da contingência, da teoria política e das teorias da ambiguidade (Estevão, 2001; Sá, 1997). De acordo com Sá (1997, p. 87) a perspetiva (neo)institucional, […] reflete, também, a "necessidade de "sistemas normativos e cognitivos" de regras e símbolos que se encontram ampla e profundamente implantados (institucionalizados) e que funcionam como "mitos altamente racionalizados", determinando a forma correcta de fazer as coisas".

Este modelo reveste-se de potencialidades analíticas úteis à compreensão de algumas especificidades das organizações educativas privadas (Scott, 1987; Estevão, 2001).

A institucionalização é um processo que reflete a história da organização, as pessoas que a constituíram e integram, os interesses instituídos e o modo como a instituição se adaptou ao seu ambiente. Em suma, tudo o que vai acontecendo ao longo do tempo numa instituição (Selznick, 1971).

A perspetiva (neo)institucional, de acordo com Scott (1995), apresenta um caráter poliédrico e assenta em três pilares das instituições: o regulador - envolve a capacidade de estabelecer regras, inspecionar ou rever o seu cumprimento e, se necessário, utilizar sanções (recompensas ou castigos) com a finalidade de influenciar o comportamento futuro; o normativo – incide sobre os valores e "*normas* como elementos condicionantes de comportamento organizacional" (Sá, 2011, p. 162) e o cognitivo - "Os "sistemas símbolos" e as "regras culturais" ocupam um lugar central na compreensão da realidade social e organizacional" (Sá, 2011, p. 163).

As associações como tipos de organização formais são consideradas como associações de benefício mútuo, quando os sócios são os principais beneficiários, princípio do *cui bonum*, sendo que o principal beneficiário é o quadro social, mas não é o único (Selznick & Blau, 1977).

3.3 – Modelo da ambiguidade

No modelo da ambiguidade é possível identificar várias imagens e metáforas organizacionais, as quais dão ênfase ao simbolismo e à ambiguidade presentes por oposição à ordem e racionalidade organizativa existentes no modelo burocrático.

Cohen, March e Olsen são considerados os "pais" da chamada "anarquia organizada[6]" (Sá, 1997; Lima, 1998).

Ambiguidade dos objetivos (problematic goals), incerteza da tecnologia ou a sua pouco definição (unclear tenchology) e a participação fluída (fluid participation) são as características, mormente, atribuídas ao modelo da ambiguidade (Cohen & March, 1974).

[6] "A imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa à primeira vista sugeri-lo" Lima (1998, p. 80).



Os atores e as organizações surgem como sendo capazes de superar a tecnologia da razão "tecnology of foolishness", dado que, por vezes, fazem coisas que não têm uma boa razão, atuando antes de pensar (*ibidem*). Verifica-se uma débil articulação entre objectivos/metas e as acções e/ou entre superiores e subordinados.

As metáforas enunciadas por Ellström (1974) integradas no modelo da ambiguidade são: a anarquia organizada "organized anarchies" (Cohen et al,1972; Cohen & March, 1974), o caixote do lixo "garbage cans" (Cohen et al,1972) e sistemas debilmente articulados "loosely coupled sytems" (Weick, 1976).

Em síntese, "O modelo de anarquia organizada desafia o modelo instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações. Ao modelo sério, quase sagrado, da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a "loucura sensata", ou o "disparate razoável" (sensible foolishness) apontado por March e Olsen" Lima, (1998, p. 84).

Parte empírica

Como referem alguns autores, "o trabalho exploratório tem como função alargar a perspectiva de análise, […] revelar facetas do problema nas quais [o investigador] não teria certamente pensado por si próprio" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.109). Assim, no que concerne à recolha de dados para esta fase exploratória, analisámos os estatutos da associação e fizemos entrevistas semi-estruturadas a elementos do órgão de direção e professores. Para tal, foi elaborado um guião e o nosso papel foi também o de observadora não-participante. O estudo desenvolveu-se numa associação cultural voluntária, com missão da educação pela arte e do ED. Nortearam o estudo os seguintes objetivos: conhecer os órgãos da associação e a perceção dos atores envolvidos no ensino doméstico; identificar as aprendizagens não formais e informais valorizadas; entender os constrangimentos e potencialidades do ensino doméstico; perceber as dimensões organizacionais por referência a um ou dois modelos de análise; conhecer como se desenvolve o ensino doméstico numa associação voluntária e se este é uma variante da privatização ou um novo espaço de desenvolvimento pessoal.

Dados preliminares

A associação situa-se na zona norte. Tem quatro casas associadas, sendo uma delas dedicado ao ED. Os alunos trabalham em vários espaços, não havendo lugar a salas de aula. O objetivo primordial é o ensino da arte e o ED. No presente ano, tem um total de 120 alunos, estando 52 alunos inscritos no ED. A idade dos alunos vai de 3 a 11 anos, inscritos desde o jardim de infância ao 6º ano do EB. O organigrama é composto pelos órgãos sociais normais, mais um conselho artístico – "órgão informal de orientação e inspiração" (E4). São fundamentais as quotas dos associados, as mensalidades que os alunos pagam e os direitos de autor de livros e cd's.

Os dados recolhidos permitiram identificar algumas dimensões, como: ensino doméstico, aprendizagens formais, aprendizagens não-formais, aprendizagens informais, órgãos, potencialidades e constrangimentos. Por ensino doméstico, na opinião dos atores, é "[…] o aprender na própria casa […], é ensinar os nossos alunos como se eles se



encontrassem no seu lar […], Eles aprendem a lidar com obstáculos, com as dificuldades, aprendem a ser" (E1); "É antes uma opção complementar" (E5).

As atividades formais são: Português, Matemática, Inglês, Francês, História, Filosofia, Ciências Naturais, Expressão Plástica e Musical; não-formais – Música, Yoga, Xadrez, Legos, Karaté, Teatro, Dança Criativa e instrumentos. As aprendizagens informais passam pelas oficinas da "escolinha" como a horta e a hora do eremita.

Embora seja é dito que não existem constrangimentos, E2 refere que nem todos têm acesso ao ED, este só funciona com poucas crianças e requer muita organização.

Como potencialidades são mencionadas sobretudo dimensões de socialização (a forma como lidam uns com os outros, o trabalho em conjunto, o saber partilhar…).

Nesta fase, não temos elementos para concluir "se o ensino doméstico é uma variante da privatização ou um novo espaço de desenvolvimento pessoal".

Em jeito de reflexão final

Estudar esta associação permitiu-nos tomar conhecimento de uma realidade de ensino doméstico, para muitos, desconhecida. Há alguns indícios de uma mudança de atitude por parte dos EE's em relação ao sistema normal de ensino (que é necessário perceber melhor). Através de um ensino-aprendizagem integrado e multidisciplinar, a associação articula diferentes tipos de educação (formal, não-formal e informal), denotando um contínuo (Rogers, 2004). Há a preocupação em estimular os cidadãos a serem críticos e proativos (E4).

Embora os órgãos existam, eles não estão claros para todos os atores, denotando traços do modelo da ambiguidade (Cohen & March, 1974). Também notámos uma débil articulação (Weick, 1976) entre os objetivos e as ações, visível quando E4 refere: "a arte era um pretexto, tal como o xadrez é um pretexto, como qualquer outra coisa é um pretexto […] para outra coisa mais importante, […] a gente poder ajudar gente a crescer".

"As paredes contam a história da associação" (E.4), transparecendo aqui o simbolismo enunciado no (neo)institucionalismo elencado por Selznick (1971). Assim como, as regras e simbolismos que determinam a forma correta de fazer as coisas (Scott, 1995; Sá, 1997).

"O desiderato duma relação entre as pessoas grandes ou pequenas isenta da noção de culpa" a administração de uma certa necessidade, de uma profunda liberdade, por um lado, com a necessidade de disciplina que a liberdade obriga, por inerência da responsabilidade, […] é que aprendam a desconstruir a culpa" são valores da associação estimulados com a finalidade de influenciar o comportamento futuro, promovendo a socialização, o desenvolvimento, a participação e a mudança social (Afonso, 1992; Scott, 1995; Sá 2011).

Depois desta fase exploratória, ser-nos-á mais fácil, posteriormente, aprofundar este estudo. Desde já podemos enunciar como hipóteses para futura investigação: i) A maior parte das atividades da associação podem ser entendidas como estando voltadas essencialmente para aspetos simbólicos; ii) o ensino doméstico é uma forma de privatização da educação.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António J. Esteves & Stephen Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola.* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.



Afonso, Almerindo J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Revista Educação & Linguagens*, *8*, 35-44.

Almerindo, Afonso J. (2012). A crise da escola e a educação não-escolar. In Almerindo Afonso, *Fragmentos da escrita pública.* (pp.15-17). Porto: Profedições.

Belfield, Clive, R. & Levin, Henry, M. (2002). *A privatização da educação: Causas e implicações.* Porto: Asa.

Blau, Peter & Scott, Richard (1977) *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.

Cohen, Michael & March, James (1974). *Leadership and ambiguity. The american college president*. N York: McGraw-Hill.

Coombs, Philip (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo [CRSE] (1988). *Documentos preparatórios III*. Lisboa: GEP/ME.

DSAPOE – TP (2009). *Relatório final. Alunos em ensino doméstico/individual 2008/2009.* DREC. Disponível em www.drec.min-edu.pt/.../Relatorio_ID_2008_2009_versao_pbl.pdf.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Ellström, Per-Erik (1992). Understanding educational organizations: An institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, *5*(3), 19-22.

Estêvão, Carlos (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. (1986). *Associações para o desenvolvimento no Alto Minho.* Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

Lima, Licínio C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. & Sancho, Amélia (1989). Elementos de análise sócio-organizacional das associações locais. *Forum*, *5*, 77-89.

Orton, J. Douglas & Weick, Karl (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, *15*(2),203-223.

Palhares, José (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo [CD-ROM]. In AFIRSE Section Portugaise (Ed.), *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: Teorias e práticas.* Actas do XIV Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Palhares, José (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: Possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In Júlia Ferreira, Ana Simões (Org.), *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Actas do XV Colóquio da AFIRSE. Lisboa: AFIRSE.

Ribeiro, Álvaro (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar. Um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*. Dissertação de Mestrado em



Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rogers, Alan (2004). *Looking again at non-formal and informal education. Towards a new paradig. the encyclopaedia of informal education.* Disponível em www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

Quivy, Raimond & Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de investigação em ciências sociais.* Coleção: Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, Virgínio (2011). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. C. Lima (Org.), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp.153-193).Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Scott, W. Richard (1995). *Institutions and organizations.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Selznick, Philip (1971). Cooptação: Um mecanismo para a estabilidade organizacional. In Edmundo Campos (Org.), *Sociologia da burocracia* (pp. 93-100). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weick, Karl (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1-19.

A educação não formal e o desenvolvimento local

Ana Cristina Gonçalves Figueiredo
Câmara Municipal de Esposende
a.cristina.figueiredo@gmail.com

Analisamos os processos de educação não formal no contexto de uma instituição particular de solidariedade social, considerada como espaço de realização de actividades de educação não formal e de promoção do desenvolvimento local. A nível metodológico optamos por um estudo de caso, para estudar em profundidade as modalidades de educação não formal em contexto associativo, no sentido de compreender as suas singularidades. No modelo teórico de análise efectuamos a triangulação entre os grandes eixos temáticos da investigação: o associativismo, o desenvolvimento local e a educação não formal. O estudo tem subjacente uma concepção de educação que favorece processos de análise crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido da mudança e da transformação. Analisamos o trabalho desenvolvido em dois Ateliers Juvenis, tendo concluído que se afiguram como espaços educativos, estruturados e abertos, com actividades organizadas, promovendo o conhecimento, a informação, o relacionamento interpessoal e a aproximação ao meio envolvente. Estamos perante modalidades de educação de tipo não formal produto de um conjunto de meios em permanente acção, em função das necessidades individuais e sociais dos participantes. Nesses Ateliers assistimos à promoção de acções socioeducativas que têm por objectivo reforçar os conhecimentos de cariz mais escolarizante, contribuir para a inserção social e escolar. Inscrevem-se num registo de uma educação para a transformação e para a autonomização. As práticas educativas de cariz não formal promovidas pela Associação reconhecem as virtudes de uma participação alargada nos processos e práticas. Ao promover serviços e projectos congruentes com as restantes actividades empreendidas e que vão ao encontro das necessidades locais, a Associação, contribui para o desenvolvimento social local e confere sustentabilidade à sua própria intervenção. Apesar de a Escola continuar a prevalecer como o local privilegiado de educação, as Instituições Particulares de Solidariedade Social podem constitui-se como lugares de produção de desenvolvimento, através da implementação e desenvolvimento de modalidades de educação não formal, contribuindo para a construção de práticas de democracia e de cidadania, potenciadoras do desenvolvimento social.

Palavras-chave: educação não formal, associativismo, desenvolvimento local

Introdução

A comunicação sobre *A Educação Não Formal e o Desenvolvimento Local* resulta de uma investigação desenvolvida no âmbito da tese de mestrado em Educação, área de especialização de Sociologia da Educação e Políticas Educativas, na Universidade do Minho, concluído a 05/05/2009, sob a orientação do Prof. Licínio C. Lima.

O objecto da investigação são os processos de educação não formal no contexto das instituições particulares de solidariedade social considerando estas estruturas como espaços de realização de actividades de educação não formal, promovendo a participação, a animação social, cultural e contribuindo para o desenvolvimento local das comunidades onde se inserem.

Os objectivos prendem-se com o levantamento de processos de educação não-formal nas valências de Ateliers Juvenis da Associação e com a análise da sua génese, identificando o seu potencial socioeducativo, enquanto objecto de uma sociologia da educação não escolar, por referência ao desenvolvimento local.

Descrição sucinta da metodologia

A nível metodológico optamos por um estudo de caso, para analisar em profundidade as modalidades de educação não formal em contexto associativo, no sentido de compreender as suas singularidades, tendo em vista o estudo em intensidade do objecto de investigação. Privilegiamos o recurso a metodologias qualitativas para captar as várias dimensões do fenómeno social em estudo, tendo sido utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, de forma a aumentar a exactidão na análise do material recolhido (entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação não-participante). Observamos uma instituição cujas iniciativas se inscrevem num campo vasto e suficientemente diversificado de áreas de intervenção social, cultural, recreativa, capaz de proceder à implementação de processos de educação não formal de jovens, considerados inovadores.

Explicitação teórico-conceptual

No modelo teórico de análise efectuamos a triangulação entre os grandes eixos temáticos da investigação: o associativismo (emergência do terceiro sector e novas configurações), o desenvolvimento local (processos de globalização; papel do Estado; concepções sobre o desenvolvimento e o desenvolvimento local; parceria/partenariado) e a educação não formal (dispositivos de análise; educação ao longo da vida; educação formal, não formal e informal). Para a análise das relações entre a educação não formal, o associativismo e o desenvolvimento, consideramos que, pese embora a sociedade seja muito competitiva e valorize de forma especial os instrumentos formais tais como os diplomas e certificados, as Instituições Particulares de Solidariedade Social assumem um importante papel na promoção do desenvolvimento local, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de processos de educação e de emancipação das populações locais, colaborando na promoção da sua autonomia de vida e na articulação entre a vida profissional e a familiar. Estas instituições desenvolvem iniciativas significativas e inovadoras, de dinamização da participação e da defesa da justiça social, afigurando-se como espaços democráticos, na medida em que estão mais próximos das populações e são mais eficientes e eficazes no envolvimento de grupos sociais mais desfavorecidos.

O estudo tem subjacente uma concepção de educação que favorece processos de análise crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido da mudança e da transformação:

> uma educação ao longo de toda a vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação (Lima, 2003, p. 144).

As opções ideológicas subjacentes à construção do modelo teórico de análise estão inscritas num registo que reconhece o valor da educação como força motriz para a liberdade e a emancipação do cidadão e para o espoletar das suas perspectivas críticas e transformadoras sobre o que o rodeia.

O interesse fulcral do estudo pende para a análise das modalidades de educação não formal que se orientam para uma educação crítica, de mudança, de transformação, ou, ao invés, para uma educação direccionada para a adaptabilidade, para a acomodação, para a reinserção social de indivíduos acríticos que pretende moldar e reinserir.



Breves notas sobre o contexto associativo

A Associação, objecto do nosso estudo, caracteriza-se como sendo uma Associação para o desenvolvimento social. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, que nasceu oficialmente a vinte e oito de Julho de mil novecentos e noventa e quatro. Os objectivos que estiveram na génese da constituição e que norteiam a sua intervenção são:

> promover a integração económica e social de indivíduos e de grupos sociais mais desfavorecidos ou mais vulneráveis da população (...), pela aquisição de meios pelos quais pretende conseguir alteração das condições e do modo de vida dos referidos grupos, bem como a criação de novos recursos, a rentabilização das estruturas locais existentes, a articulação de vários organismos e instituições locais, incluindo pessoas singulares e a própria população alvo no processo de mudança (artigo 2, Estatutos da Associação).

A principal área de actuação inicial da Associação foi a recuperação da habitação degradada, tendo sido o impulsionador da intervenção a nível dos problemas ligados ao alcoolismo, da promoção de projectos educativos para a juventude, do atendimento descentralizado à população, da prestação de serviços comunitários participando, deste modo, nas políticas de desenvolvimento social do território onde intervém. A Associação cumpre, através das respostas sociais implementadas, uma diversidade de objectivos direccionados para o desenvolvimento e o apoio às populações locais.

No que concerne aos Ateliers Juvenis, o primeiro foi criado em 2001 e o segundo em 2002, em duas freguesias do concelho onde a Associação está implantada. Estes Ateliers surgiram de um diagnóstico, elaborado pela Associação, sobre necessidades educativas, a nível concelhio, em articulação com os estabelecimentos de ensino, e que reflectiu a necessidade da criação de espaços de animação socioeducativa para jovens dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Por outro lado, nos vários documentos analisados (Relatórios e Planos de Actividade), verificámos que a Associação tem manifestado interesse pelos problemas que afectam os jovens e, sobretudo, pelas questões do insucesso e do abandono escolar. Neste sentido, e mantendo um relacionamento estreito com os estabelecimentos de ensino, principais parceiros nesta área de actuação, a Associação criou os espaços de animação socioeducativa, designados de Ateliers, para apoiar na resolução de problemas diagnosticados em várias estruturas de parceria locais. Verificámos que a actuação junto dos jovens decorre do historial de intervenção social da Associação *para* e *com* as comunidades locais e do assumir de um olhar multidimensional e de um posto de observação local sobre as preocupações dessas comunidades. Nesta intervenção, a Associação associa-se à Escola e estabelece com ela relações de parceria para promover o reforço das aprendizagens ali adquiridas, para estimular os jovens para as recuperações e reaprendizagens, para apoiar a ultrapassarem as dificuldades que vão sentindo e as ausências de projectos de vida. Os Ateliers não têm por função substituir a Escola, antes complementá-la e reforçar as aprendizagens que aí são adquiridas e proporcionar outras experiências aos jovens, sobretudo àqueles que não têm condições sócio-económicas para aceder a esse tipo de experiências.

Funcionamento e estruturação dos Ateliers Juvenis



No sentido de contribuirmos para um melhor conhecimento das modalidades de educação de tipo não formal desenvolvidas pela Associação, designadamente nas valências Ateliers Juvenis, seguidamente vamos expor os objectivos, a forma como se organizam, os destinatários, a estruturação das actividades, a metodologia, as parcerias estabelecidas, os resultados e outros elementos de interesse.

Os Ateliers Juvenis configuram-se como espaços educativos, estruturados e abertos, com objectivos de socialização, em que é possível a concretização de um conjunto de actividades organizadas, promovendo o conhecimento e a informação, o relacionamento interpessoal e a aproximação ao meio envolvente. O Atelier é encarado como um espaço *protector* para o jovem, na medida em que se reveste de uma socialização positiva, evitando situações de abandono e permitindo aos jovens, com alguma liberdade e através do diálogo, fazerem as suas opções, criarem autonomia. Por outro lado, e a nível da metodologia, consiste numa abordagem livre, pelo lúdico, num espírito de abertura, de diálogo, compreensão e reciprocidade. Interessante verificar que os jovens também contribuem para a construção do Atelier, com os seus interesses e gostos, com o seu saber fazer. À semelhança do que refere Pain (1990) as relações com o meio são fortes e as relações estabelecidas com os jovens baseiam-se no diálogo e no escutar. (p. 231),

Relativamente à população utilizadora, os Ateliers dirigem-se a jovens que frequentam os 2° e 3° ciclos do ensino básico, entre os 10 e os 16 anos de idade. Estes espaços estão instalados em salas cedidas pelas Juntas de Freguesia, ou em edifício próprio, equipados com material audiovisual e informático, lúdico e mini biblioteca. Os meios de acção são abertos e existe uma definição de papéis híbrida, proporcionando alguma liberdade de acção. À semelhança do que refere Pain (1990), estamos perante modalidades de educação de tipo não formal em que existe um controlo parcial do conteúdo e do processo e em que os objectivos são negociados com os jovens.

Nestes Ateliers desenvolve-se um conjunto de actividades lúdico-pedagógicas, baseadas na educação de tipo não formal com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens adolescentes, utilizando técnicas inovadoras de forma a estimular as suas competências pessoais, relacionais e cognitivas, valorizar a escolaridade e permitir um acompanhamento sócio-familiar mais próximo. As acções, em termos gerais, são lúdicas, de expressão corporal, pesquisa e narração, representação e expressão artística, debates e estudo acompanhado, entre outras. Para além de um trabalho directo com os adolescentes, nestes Ateliers têm sido realizadas acções com as famílias desses jovens, envolvendo-as nas actividades e na participação em sessões sobre temáticas ligadas à valorização da escolaridade, prevenção do alcoolismo, competências parentais, informação sobre cursos alternativos e/ou de formação profissional dirigidos aos jovens, entre outros.

No Atelier as actividades desenvolvidas *para* e *com* os jovens organizaram-se em três momentos.

O *momento Aprender* é um momento de aproximação à escola, onde se verifica uma colaboração indirecta com esta instituição nas suas áreas curriculares através do apoio nos trabalhos de pesquisa, de investigação e de natureza artística, sobretudo dirigidos à disciplina de Área de Projecto. É um momento onde se trabalham as competências metacognitivas (métodos de estudo, motivação, empenho, ...). Alguns exemplos das actividades realizadas neste primeiro momento: organização do caderno diário; apoio na pesquisa de documentos para a realização de trabalhos escolares; ajuda na preparação para os testes através da selecção e organização da matéria; colaboração na construção de trabalhos artísticos para a escola.

No *momento Construir* procuram realizar um conjunto de actividades e de trabalhos, através dos quais seja possível alcançar determinados objectivos, tais como promover e



despertar competências e capacidades dos jovens numa diversidade de áreas; incentivar o gosto, a valorização e a preservação do património natural e cultural dos jovens; desenvolver de capacidades físico-motoras e físico-motoras finas; promover o contacto com contextos diferenciados; fomentar a socialização e o trabalho em grupo; desenvolver a criatividade e a imaginação em actividades artísticas; promover a aquisição de novos conhecimentos. Para o desenvolvimento das actividades é importante o estabelecimento de parcerias com outras entidades, como Autarquias, Escolas, Museus e o Instituto Português da Juventude. Algumas das actividades realizadas neste momento são a organização de convívios entre os jovens dos Ateliers e do Projecto *Aprender a Ser*, realização de jogos tradicionais, organização de Caças ao Tesouro e Peddy-Papers; realização de jogos de exploração da freguesia em que se inserem os Ateliers, de jogos de grupo ao ar livre e na sala, de jogos de lógica, de jogos de mesa e de sociedade; organização da actividade *Cantar as Janeiras* em algumas freguesias do concelho; realização de actividades desportivas; visualização de filmes educativos; construção de puzzles, de papagaios, do jogo *Quem quer ser milionário - Júnior*; realização de trabalhos de pintura, modelagem, recorte e colagem (decoração de frascos, caixas e garrafas com materiais diversos; construção de quadros, porta-retratos, bases para velas, bolsas ecológicas, calendários, blocos de notas, (...); construção de painéis decorativos para o Atelier; elaboração de trabalhos a partir do reaproveitamento de uma diversidade de materiais; elaboração de trabalhos para a comemoração de datas importantes; implementação do *momento da leitura*; execução de trabalhos em suporte digital e realização de pesquisas na internet para a aquisição de competências nesta área.

No *momento Desenvolver* os jovens podem desenvolver actividades mais direccionadas para os seus gostos pessoais. Trata-se, assim, de um momento lúdico, de expressão livre. Este momento desenrola-se num espaço lúdico, dedicado à imaginação, em que são respeitados e valorizados os interesses dos jovens. É, portanto, um espaço livre, um tempo livre, em que os jovens podem fazer o que mais gostam. As principais actividades desenvolvidas nesta fase são, entre outras, a exploração do computador através de jogos educativos, realização de jogos de mímica, jogos de ping-pong, jogos ao ar livre, jogos de mesa, elaboração de desenhos e pinturas, construções com plasticina, comemoração de aniversários, comemoração de épocas ou datas festivas.

Para além de todo o trabalho realizado *para* e *com* os jovens, também se verifica a realização de actividades dirigidas aos pais, pelo que existe uma preocupação com a aproximação dos três vectores Atelier - Jovem - Família, através de actividades como contactos individuais com os pais, sensibilização dos jovens para valores da família (acção indirecta), criação do livro de comunicação *Espaço - Família*, realização de inquéritos destinados aos jovens e aos pais para aferir as suas necessidades e preocupações e ajustar a estruturação das actividades às suas expectativas, convite aos pais para assistir a actividades organizadas e realizadas pelos jovens, entre outras.

No que respeita aos profissionais afectos a esses Ateliers, são licenciados na área da Educação e contam também com o apoio de uma Psicóloga. Estes profissionais: "estruturam cuidadosamente as actividades destes espaços, fazem um acompanhamento personalizado, avaliam e adaptam as actividades às reais necessidades destes adolescentes" (Relatório de Actividades, 2002, p. 4).

A política da Associação, de promover o relacionamento interinstitucional, tem favorecido a sua participação em estruturas de parceria locais e o incremento de actividades através da activação de recursos e sinergias potenciadas pelo estabelecimento de parcerias. A partir da valorização e rentabilização dos recursos locais, a Associação promove processos



educativos de capacitação dos destinatários para a análise crítica, para a compreensão e a transformação do meio, num processo de promoção do desenvolvimento local.

Contributos da educação não formal para o desenvolvimento local

Como principais conclusões do estudo consideramos que, a nível metodológico, os Ateliers Juvenis são espaços educativos, estruturados e abertos, com actividades organizadas, promovendo o conhecimento, a informação, o relacionamento interpessoal e a aproximação ao meio envolvente. A abordagem é livre, pelo lúdico, num espírito de abertura, de diálogo, compreensão e reciprocidade, sendo a relação educador/educando muito próxima, uma relação de *acompanhamento personalizado*. Trata-se de espaços flexíveis, com algumas regras, com a adopção de métodos participativos, baseados numa pedagogia activa, como o trabalho de grupo, o diálogo ou a partilha de saberes. Têm por objectivo promover uma socialização positiva. São valorizados os recursos endógenos e todos os recursos são utilizados para valorizar os locais (por exemplo, a elaboração do livro *A Aldeia do Mar*).

Verificamos uma dupla orientação confluente: para a integração no sistema social e para a autonomização e transformação. Ora através da promoção de acções socioeducativas que têm por objectivo reforçar os conhecimentos de cariz mais escolarizante e contribuir para a inserção social e escolar, ora através de acções que se inscrevem num registo de uma educação para a transformação e para a cidadania.

Existe um trabalho de complementaridade com a área de intervenção social da Associação. Pretende-se que as acções permitam abrir outros horizontes, alagar as perspectivas em relação ao futuro, proporcionar aos jovens o acesso à informação e ao conhecimento e, desta forma, educar para a mudança. Os profissionais desempenham o papel de orientadores e de coordenadores dos processos educativos, respeitando as opções dos educandos e incorporando-as nos projectos. Neste domínio verificamos que a Associação tem subjacente uma concepção de educação com duas dimensões: a de preparar os jovens e adultos para a transformação "criando um estado de espírito dinâmico, não conformista e não conservador" (Faure, 1981, p. 175) e a de, paralelamente, os preparar para se adaptarem às transformações, "característica essencial do nosso tempo" (Faure, 1981, p. 175) A educação está ligada a um processo de humanização das pessoas, na medida em que as modalidades de educação não formal analisadas permitem aferir essa acção dinâmica estabelecida entre educadores, educandos e o meio, implicando e fomentando a participação livre e crítica dos educandos, proporcionando as bases da sua integração social. As modalidades de educação não formal em estudo apostam no desenvolvimento comunitário, na medida em que assumem a participação nas actividades da comunidade e a articulação com esta como prioritária. Deste modo, verificamos que a educação não formal constitui o ponto de partida para o desenvolvimento de intervenções integradas de desenvolvimento local, ou seja, uma "(...) educação não-formal participativa, baseada na valorização dos conhecimentos e experiências dos participantes e na aceitação de que o desenvolvimento do projecto corresponde a um processo conjunto de aprendizagem que engloba os elementos da comunidade local e os intervenientes exteriores (...)" (Canário; 2000, p. 68).

As modalidades de educação não formal foram nascendo a partir da intervenção social, evidenciando uma forte articulação com o trabalho comunitário de proximidade com as populações locais, com os seus anseios e necessidades. Essas modalidades revelam-se como processos de acção intensiva de proximidade, em que se valoriza os percursos individuais dos participantes. A partir do quotidiano dos jovens fomenta-se a participação e o conhecimento

de si próprio, num processo de reciprocidade. Entre as modalidades de educação não formal e a intervenção social existe uma *articulação desejada*.

As actividades apresentam características inovadoras a nível da educação de características não escolares, rompendo com a tendência para escolarizar, formalizar e burocratizar esses mesmos processos. Verificamos o recurso a métodos pedagógicos que favorecem a participação dos destinatários nas acções e que estabelecem uma maior relação entre a teoria e a empiria, valorizando-se estratégias pedagógicas baseadas na demonstração, na prática simulada, no saber-fazer.

A Associação encara o desenvolvimento como um *processo colectivo de aprendizagem* (Canário, 2000, p. 64), na medida em que tende a ser encarado como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, desta forma, se constitui como uma aprendizagem colectiva. A integração de elementos importantes a nível do desenvolvimento local, como a participação, a cooperação, o trabalho em parceria, a negociação, está presente na actuação da Associação e tem sido através dessas dimensões que esta tem crescido e contribuído para o desenvolvimento social local.

A educação não formal é um dos eixos estruturantes da intervenção da Associação e apresenta-se como um importante contributo para o desenvolvimento local. Assim, a educação não formal, desenvolvida no âmbito da Associação em estudo, não serve, apenas, para reforçar aprendizagens e promover a educação de jovens para o mundo da economia, ou de jovens melhor preparados para o sistema formal de educação, mas ela pressupõe uma missão humanista da educação, no sentido de ensinar a condição humana, a identidade terrena e a compreensão (Morin, 2002, p. 17-19). Apesar de a Escola continuar a prevalecer como o local privilegiado de educação, as Instituições Particulares de Solidariedade Social podem constitui-se como lugares de produção de desenvolvimento, através da implementação e desenvolvimento de modalidades de educação não formal, contribuindo para a construção de práticas de democracia e de cidadania, potenciadoras do desenvolvimento social.

Referências bibliográficas

Canário, Rui (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Faure, Edgar (1981). *Aprender a ser* (3.ª ed.) Lisboa: Livraria Bertrand.

Lima, Licínio C. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pain, Abraham (1990). *Education informelle. Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Outros Documentos

Estatutos da Associação

Planos de Actividade de 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007

Relatórios de Actividade de 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2000.



Composições pedagógicas: Introdução ao repertório tradicional de banda sinfônica

Rafael Alexandre Silva
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Brasil
rafael.alexandre.silva@usp.br

Fernando Emboaba Camargo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Brasil
ferec_203@hotmail.com

Silvia Maria Pires Cabrera Berg
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Brasil
silviaberg@usp.br

Escrever pedagogicamente para banda sinfônica mostra-se desafiador devido à limitação técnica dos executantes ainda em fase de aprendizagem instrumental. Sendo assim, preocupamo-nos em criar obras cujo foco seja a introdução progressiva das dificuldades técnicas e musicais que são encontradas no repertório já existente. Para tanto, utilizamos cânones como material musical, haja vista que este gênero proporciona a percepção monotemática da obra, bem como o trabalho contrapontístico. A orquestração foi baseada nos métodos "Belwin Comprehensive Band Method by frank Erickson – book one", utilizado para a iniciação de uma banda sinfônica, com processos de aperfeiçoamento no instrumento bem definidos e estruturados e que acrescenta as dificuldades técnicas de cada instrumento progressivamente, no tratado de orquestração de Samuel Adler e também na tabela de níveis de dificuldade da Dra. Cynthia Hutton, limitando os materiais técnicos e musicais para cada nível. Este sistema de níveis é aplicável a qualquer tipo de banda, seja essa iniciante, intermediária, ou profissional. O material musical dos cânones foi retirado do livro "Music for sight singing" de Robert W. Ottman, além de materiais originais. Além disso, pedagogicamente, a prática foi idealizada a fim de que haja uma interação proximal entre o professor e o aluno no momento da execução musical, de modo que a presença do professor seja uma referência comportamental e musical para o estudante. Nisso, baseamo-nos na teoria denominada *zona de desenvolvimento proximal*, desenvolvida pelo pedagogo e psicólogo Lev Semenovitch Vigotsky (1896 - 1934) no início do século XX. Portanto, compusemos cinco peças canônicas para banda sinfônica, com dificuldade progressiva tanto em relação às questões técnicas dos instrumentos quanto em relação à complexidade do material musical.

Palavras-chave: educação musical, composição, zona de desenvolvimento proximal.

Introdução

Compusemos músicas para prática de conjunto que possibilitassem a introdução gradativa das dificuldades existentes na prática de conjunto de banda sinfônica. Para tanto, baseamo-nos em métodos já existentes para os instrumentos que compõem a banda (flauta transversal, clarinete em Si bemol, clarone, oboé, fagote, saxofone alto em Mi bemol, saxofone tenor em Si bemol, saxofone barítono em Mi bemol, trompete em Si bemol, trompa em Fá, trombone, eufônio, tuba, e percussão – prato suspenso, triângulo, caixa e bumbo) e no

sistema estadunidense de orientação de níveis de dificuldade, que organiza os materiais e recursos que o compositor pode utilizar em cada nível. Para tanto, levamos em consideração os aspectos orquestrais, contrapontísticos e estruturais, além das questões pedagógicas envolvidas num organismo sinfônico como a banda de iniciantes em música. Ou seja, de fato, essas peças são um preâmbulo das dificuldades que serão encontradas no repertório tradicional de banda.

Esse material que criamos poderá ser aplicado em bandas sinfônicas de alunos iniciantes de instrumentos de sopro que busquem o começo da prática coletiva como parte do processo de musicalização e aprendizado da teoria musical, possibilitando que o aluno adquira, logo de início, experiência na prática de conjunto, juntamente com o aprendizado do instrumento individual ou solista. Nesse sentido, o gênero do cânone musical foi escolhido, pois este contempla os aspectos contrapontísticos e melódicos de modo que sua natureza repetitiva permita que o aluno memorize a linha melódica e possa se desprender da partitura a fim de prestar atenção no resultado sonoro coletivo sem, no entanto, desprender-se completamente, pois a forma como estruturamos formalmente os cânones exige que o aluno esteja atento aos trechos em que ele deva tocar ou contar pausas. Como referência teórica contrapontística, utilizamos o tratado de "The Study of Counterpoint" do *Gradus ad Parnasum* de Johann Joseph Fux[1], revisado e editado por Alfred Mann.

Um dos métodos de banda no qual nos baseamos é o "Belwin Comprehensive Band Method – book one", de Frank Erickson, utilizado para a iniciação de uma banda sinfônica, com processos de aperfeiçoamento no instrumento bem definidos e estruturados, que acrescentam as dificuldades técnicas de cada instrumento de maneira gradual. Além disso, a orquestração apresentada nas partes do método que privilegiam a prática em conjunto já busca obter vantagem dos dobramentos de linhas, o que facilita a execução musical para o aluno iniciante, haja vista que ele se apoia auditivamente nos colegas. Utilizamos também o material da Dra. Cynthia Hutton que estabelece níveis de dificuldade (1, 2, 3, 4, 5 e 6 – do iniciante ao avançado), utilizados pelo Conservatório Dramático e Musical "Dr. Carlos de Campos" de Tatuí, limitando os materiais técnicos e musicais para cada nível de dificuldade. Este sistema de níveis é aplicável a qualquer tipo de banda, seja iniciante, intermediária, ou profissional. Para a parte de orquestração, utilizamos como referência o livro "The Study of Orchestration", de Samuel Adler, em sua segunda edição.

Nas questões didáticas e pedagógicas, a fim de tirar proveito daquilo que o pedagogo Lev Vigotsky (1896 – 1934) chama de *zona de desenvolvimento proximal*, é necessário que cada naipe da banda sinfônica tenha um professor instrumentista, ou um aluno em nível mais avançado, que esteja executando a música com os iniciantes:

> "não é outra coisa que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou a colaboração de um colega mais capaz... O estado do desenvolvimento mental de uma criança pode determinar-se unicamente se se leva em conta uma classificação de seus dois níveis: do nível real do desenvolvimento e da zona de desenvolvimento potencial"(Vigotsky, 1978, pp 133-134 da tradução catelhana).

[1] Compositor e teórico austríaco nascido em 1660 e falecido em 1741. A obra aqui citada – *Gradus ad Parnasum* – serve como referência composicional contrapontística até os dias atuais (White e Hochradner (n.d.). *Grove Music Online*)

Logo, a associação entre o formal – os cânones, os métodos e a escrita pedagógica – e o informal – a união no mesmo ambiente de executantes com diferentes níveis de habilidade em cada instrumento, a fim de mediar o aprendizado individual de cada instrumento – é ponto central desta metodologia de aprendizagem coletiva.

Metodologia

Desenvolvemos as peças em seções, ora canônica, ora homorrítmica, onde todos executam a linha principal, a fim de possibilitar, conforme a capacidade do grupo, o ensaio de pontos e naipes específicos, além da alternância entre os professores e os alunos nas variadas seções, funcionando não só como referência sonora, mas também como descanso para os estudantes, haja vista ser muito fatigante para instrumentistas iniciantes tocar por muito tempo sem parar. O material musical trabalhado nas peças foi retirado do livro "Music for sight singing" de Robert W. Ottman, além de materiais originais.

Nas questões técnicas de escrita, a percussão foi pensada como colorido orquestral, sem função estruturante na peça devido ao fato de utilizarmos apenas instrumentos rítmicos. Também no sistema de níveis da Dra. Cynthia Hutton se baseia a escolha das figuras de tempo e da fórmula de compasso, que são semibreve, mínima, semínima e colcheia, e o compasso binário simples 2/2. A tessitura levou em consideração a dificuldade da digitação/obtenção da nota de cada instrumento. Baseamos, ainda, os parâmetros escolhidos no referido método de Fanck Erickson e em pesquisas de campo com um instrumentista de cada instrumento. A tonalidade de Si bemol maior foi a escolhida por ser de fácil execução por todos os instrumentos da banda, haja vista que a clarineta e o saxofone tenor são construídos nessa escala (instrumentos transpositores), essa é uma das primeiras escalas que se aprende na flauta, e, no saxofone alto, a escala transposta executada é a de Sol maior, que é uma escala de fácil leitura e digitação nesse instrumento, obtendo-se, assim, a mesma escala real de Si bemol maior. Além disso, a nota Si bemol é a fundamental da série harmônica de todos os instrumentos de metais. Orquestralmente, o fagote, e trombone e o eufônio sempre tocarão a mesma linha, pois a tessitura neste nível de dificuldade é a mesma, além o dobramento possibilitar a cobertura de um pelo outro caso uma banda não possua fagote, que é um instrumento mais raro de se encontrar.

A linha de pensamento metodológico que permeou a composição desses cânones busca um adensamento progressivo da dificuldade técnica e também musical no sentido do domínio da leitura, exigindo do executante mais atenção à partitura e ao resultado sonoro. A intensificação da dificuldade também se reproduz na complexidade contrapontística, sendo possível observar o uso de todas as espécies do contraponto de Fux. Além disso, as articulações, que se resumem ao *non-legato, stacatto* e ligadura só vão sendo introduzidas aos poucos, de modo a observar esse mesmo adensamento progressivo da dificuldade.

Obviamente, este trabalho pode ser amplamente desdobrado em número de produções originais, no entanto limitamo-nos a um número reduzido de obras para fins de teste.

Resultados

O Cânone N. 1 é uma peça a duas vozes, cuja estrutura formal está orquestralmente fundada em cinco partes, sendo a primeira parte a apresentação do tema por todos os

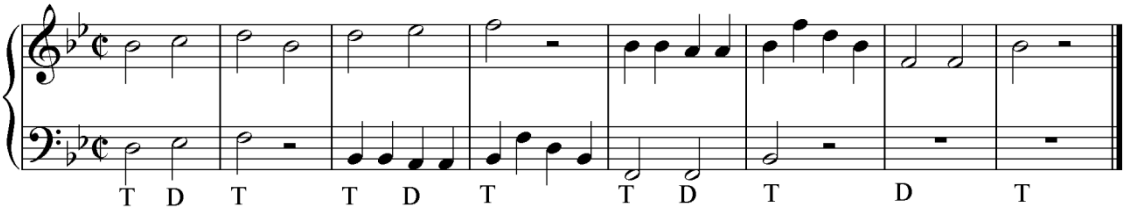


instrumentos; a segunda, o cânone realizado entre as madeiras; a terceira, o cânone entre as madeiras e os metais; a quarta, o cânone feito entre os metais com a adição dos saxofones; e a quinta, um *tutti* do tema, relembrando a primeira parte, de modo a criar unidade na peça. O tema foi extraído do livro de Robert Ottman.

Imagem 1: Tema do Cânone N. 1.
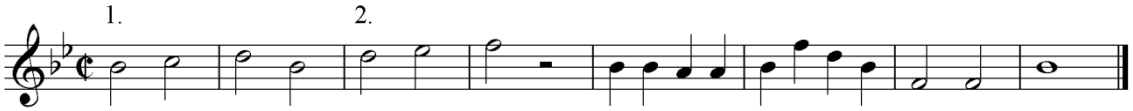


Imagem 2: Resultante contrapontística do Cânone N. 1.

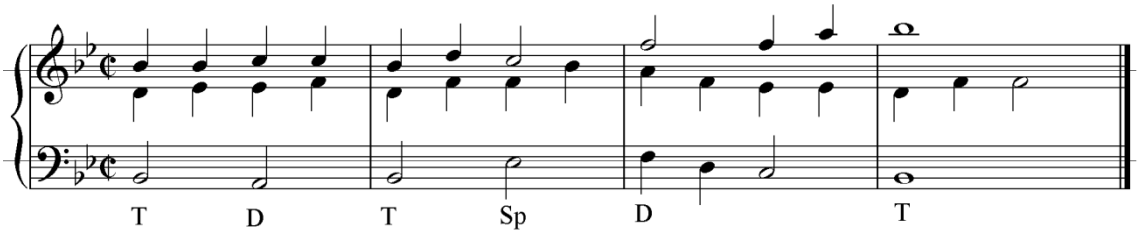


O Cânone N. 2 é uma peça a três vozes com um tema original e uma estrutura formal orquestralmente pensada em quatro partes, sendo a primeira a apresentação do tema divida entre as famílias. Inicialmente, as madeiras apresentam a primeira parte (quatro primeiros compassos), a segunda parte (compassos 5 a 8) é apresentada pelas madeiras com trompas, sem flautas, e a terceira parte do tema (compassos 9 a 12) fica por conta dos metais com saxofones; em seguida, o cânone é realizado pelos metais com saxofones; na terceira parte, madeiras; a quarta, madeiras e metais sem saxofones.

Imagem 3: Tema do Cânone N. 2.
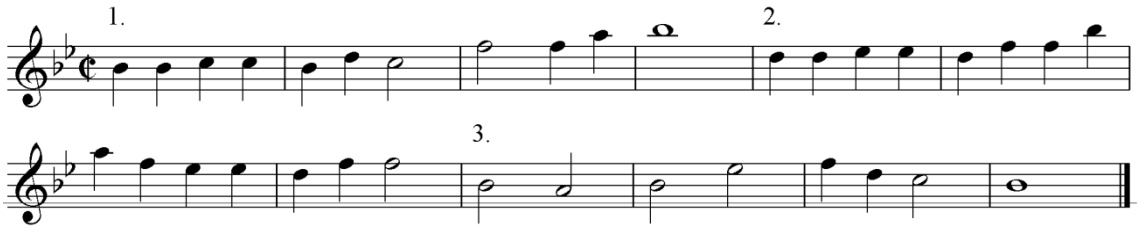


Imagem 4: Resultante contrapontística do Cânone N. 2.



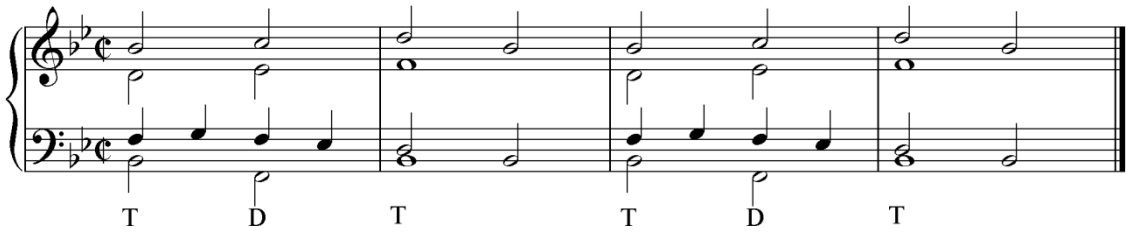
O Cânone N. 3 é construído sobre o tema popular francês “Frére Jacques”. A forma está orquestralmente realizada em cinco partes, sendo a primeira parte a apresentação do tema tradicional nas madeiras; em seguida, a segunda apresenta o cânone entre as madeiras sem os

saxofones e os saxofones; a terceira introduz os metais na terceira voz; na quarta, a orquestração muda de modo a possuir quatro vozes: madeiras agudas (flautas, oboés e clarinetes); saxofone tenor e trompa; saxofone alto e trompete; e instrumentos graves (clarone, saxofone barítono, eufônio, fagote e tuba); a quinta parte consiste de uma *codetta* baseada no gesto inicial do tema.

Imagem 5: Tema do Cânone N. 3.
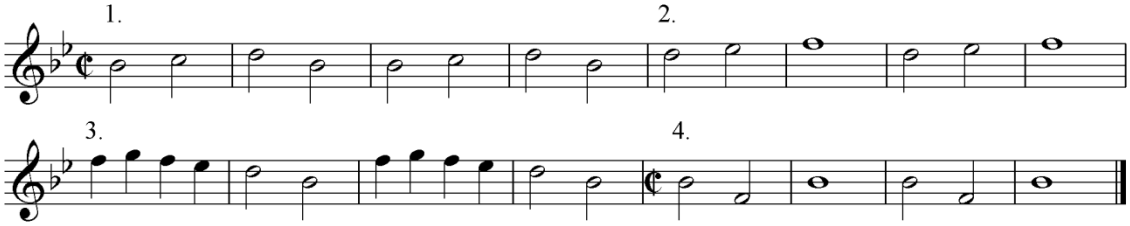


Imagem 6: Resultante contrapontística do Cânone N. 3.

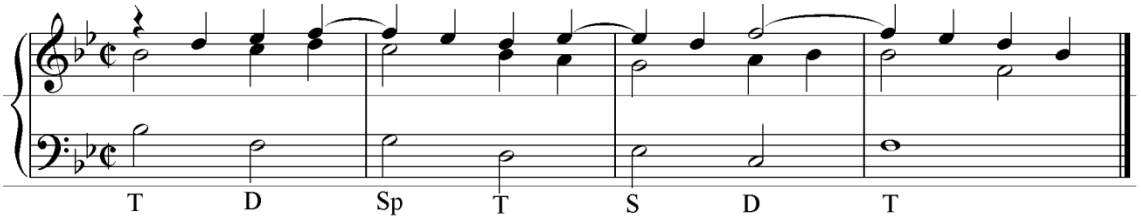


O Cânone N. 4 é um tema original a três vozes, cuja estrutura formal organiza-se orquestralmente em quatro partes. Na primeira, o tema é introduzido pelos instrumentos graves (clarone, fagote, saxofone barítono, trombone, eufônio e tuba), que repetem os quatro primeiros compassos até que o tema seja completado pelos instrumentos médios (saxofone alto, saxofone tenor e trompas), que repetem os compassos cinco a oito, e pelos instrumentos agudos (flautas, oboé, clarinetes e trompetes), repetem os compassos nove a doze, assim, obtém-se a resultante contrapontística logo na primeira parte; na segunda, o cânone é feito entre os metais com saxofone tenor e barítono; na terceira, madeiras com saxofone alto realizam o cânone; já na quarta, o procedimento da seção inicial é repetido até se obter a resultante contrapontística, mas com as madeiras agudas com trompete apresentando os quatro primeiros compassos, os instrumentos médios, os compassos cinco a oito, e os graves, do nove ao doze. O cânone termina na nota inicial de cada uma das entradas das vozes.

Imagem 7: Tema do Cânone N. 4.
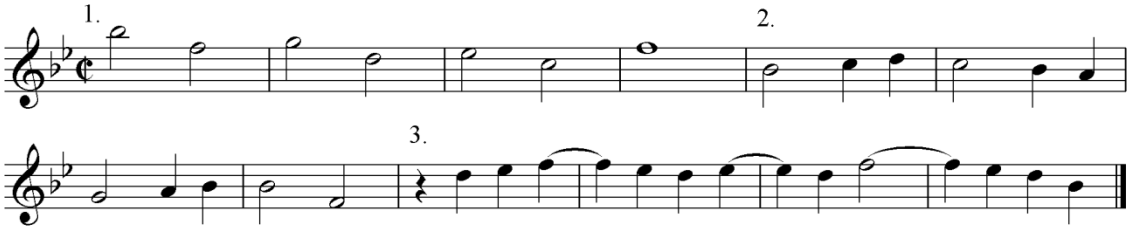


Imagem 8: Resultante contrapontística do Cânone N. 4.

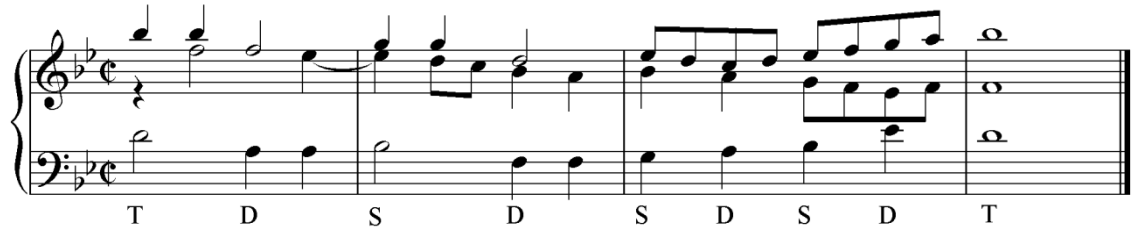


O Cânone N. 5 é também um tema original a três vozes, mas sua forma está estruturada orquestralmente em cinco partes, sendo que, na primeira parte, o tema começa com os instrumentos médios (saxofone alto, saxofone tenor e trompas) – note-se que, na parte da trompa, as colcheias foram modificadas para pontuações em semínimas nas notas que coincidem com a metade de cada tempo, a fim de facilitar a execução (o mesmo acontece na tuba, eufônio, trombone e fagote), seguido pelos instrumentos agudos (flautas, oboé, clarinetes e trompetes) e, por último, os instrumentos graves (clarone, fagotes, saxofone barítono, trombones e tuba); na segunda, o cânone fica nas madeiras (sem fagote) com saxofones; na terceira, metais (mais fagote) com saxofones; na quarta, os quatro primeiro compassos são apresentados em *tutti*, divide-se a banda entre madeiras (sem saxofones e fagote) e metais (com fagote) e, para a inserção da terceira voz, a banda é dividida em três: madeiras agudas, instrumentos médios e instrumentos graves; na quinta parte, os quatro primeiro compassos são modificados a fim de se criar uma *codetta*, cujo gesto é feito em *fugato*, de modo a liquidar o tema e finalizar a música. Note-se que há sempre um compasso de descanso entre as partes, que é preenchido com percussão, a fim de que os instrumentistas possam descansar e recuperar o fôlego.

Imagem 9: Tema do Cânone N. 5.
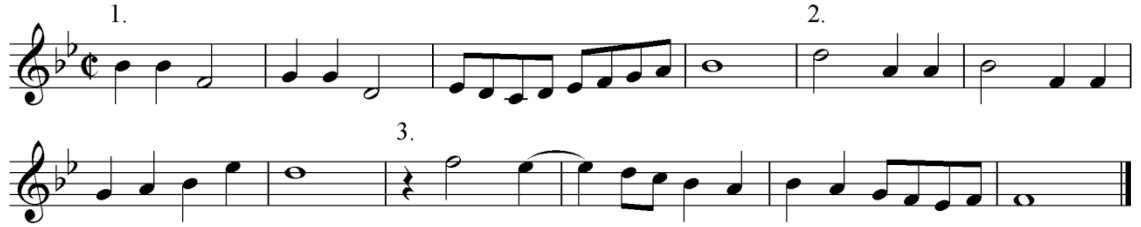


Imagem 10: Resultante contrapontística do Cânone N. 5.



Conclusão

O cânone, aqui em sua forma mais simples, é monotemático, isso possibilita que todas as partes executem o tema principal e seus contrapontos, que são a variação ou o próprio tema principal. A repetição pressuposta pelo cânone possibilita o trabalho técnico de passagens específicas em cada instrumento, ou seja, estuda-se técnica aplicada à música, além de outros parâmetros do som que não a altura e o ritmo, mas também a articulação e a intensidade, por exemplo. A alternância entre as partes permite diversas formas de integrar o grupo, como solo de naipe e resposta do *tutti*, ou solo e resposta do *tutti*, ou solo do professor e resposta dos alunos e do *tutti*, possibilitando experiências múltiplas sobre a prática e composição para o conjunto. O cânone, por ser previsível, facilita a leitura, no entanto a prática de conjunto obriga o estudante a ler a partitura para estar atento a pausas e entradas e evita que o estudante sinta-se tentado a tocar somente de memória (de ouvido).

A orquestração privilegia os dobramentos, haja vista que tal procedimento facilita a afinação e segurança para o instrumentista iniciante, além de um colorido típico da instrumentação de banda sinfônica, tratando os instrumentos híbridos, ou seja, aqueles que, segundo manuais de orquestração, têm a capacidade de mesclar os timbres dos instrumentos dentro da família dos sopros (flauta, saxofones, trompa e eufônio), como ponte timbrística entre os naipes. No caso dos cânones, não há dobramentos o tempo todo, porque o professor de cada naipe, ou um aluno mais experiente, irá ajudar os iniciantes a executar o solo de naipe a fim de que os alunos treinem o tocar não só nos *tutti*, mas, também, nos solos.

Enquanto exercícios de composição, compor com regras e limites mostra-se mais dificultoso, pois a limitação de materiais e recursos técnicos, não de ideias musicais, dificulta a fruição do discurso composicional, pois não permite extravagâncias do ponto de vista técnico, nem a fuga do material sem que se corram riscos de tornar a peça inexequível e imprópria para o fim ao qual ela se propõe. Compor levando em consideração e idiomaticidade de cada instrumento e a pedagogia mostra-se um exercício mental muito grande, pois há que se pensar em cada detalhe mínimo para que as especificações não sejam ultrapassadas e os limites rompidos.

Por fim, esperamos que esses exercícios/músicas possam funcionar e sejam utilizados como introdução ao repertório já disponível para banda, e que estas possibilitem as primeiras práticas em conjunto para se fazer música, e não somente como exercícios coletivos. E que estas também sirvam de estímulo a outros estudantes que queiram aprender a compor pedagogicamente para a banda sinfônica, tendo em vista que ser este um vasto campo de trabalho e que necessite cada vez mais de material específico.

Referências bibliográficas

Adler, Samuel (1982). *The study of orchestration* (2.ª ed.). Nova Iorque: Norton & Company.

Erickson, Frank (1998). *Belwin comprehensive band method. Correlating individual instruction with group instruction*. Miami: Belwin Mills Publishing Corp.

Fux, Johann Joseph (1965). *The study of counterpoint. Gradus ad parnasum*. Nova Iorque: Norton & Company.

Hutton, Cynthia (2001). *Revised BANDWORLD grading chart*. Corvallis: Moonworks.

Ottman, Robert W. (1986). *Music for sight singing* (3th ed.). New Jersey: Prince Hall/Simon & Schuster Inc.



Vygotsky, Lev Semenovitch (1978). *Psicologia pedagogica*. Buenos Aires: Aique.

White, Harry & Hochradner, Thomas (s/d.). *Grove music online*. Disponível em http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/49235?q=Fux&search=quick&pos=2&_start=1#firsthit

Zahar, Jorge (1982). *Dicionário da música*. Londres: Zahar Editora.



Linguagens que (re)tratam o associativismo imigrante no grande Porto: Lugares e percursos educativos[1]

Aline de Lemos Ribeiro
alinelemosribeiro@hotmail.com

A partir do conhecimento de quatro associações de imigrantes, de comunidades étnicas distintas, sediadas na região do Grande Porto, este trabalho procede a uma compreensão e reflexão teórica acerca da dimensão educativa que aí mesmo se revela, proporciona e desenvolve. Este nível não informal, em educação, deriva de uma nova forma de se olhar o processo educativo, estendendo-o para além dos muros escolares.
Através de uma epistemologia da escuta, esta compreensão foi construída pelo conhecimento sobre a realidade e atualidade do associativismo imigrante, no que diz respeito às suas intervenções, tomando como referente as vivências, os percursos e as mobilizações de dirigentes associativas. O associativismo imigrante, a partir desta análise, é visto e sentido como um contexto de formação, no sentido mais amplo do termo, isto é, como um processo, a partir do qual, em relação e no reconhecimento do *outro*, cada um se torna mais pessoa.
Neste sentido: estar juntos e dar vida e oportunidade a um projeto associativo é revelado como um espaço primeiramente informal e solidário onde a experiência como migrante transforma-se num ato educativo e solidário, numa lógica de acompanhar os processos de adaptação e integração de quem chega; A relação com a gestão financeira, com a organização de planos e projetos de atividades, com a constante negociação com o Estado e demais parceiros sociais, é fator de uma aprendizagem modelada pela dureza das circunstâncias. O associativismo é, assim, não apenas um sítio de informação partilhada e privilegiada, mas um lugar de formação e autoformação; As pessoas reúnem-se, convivem, e as relações estabelecem-se através de linguagens que aproximam e de identidades que se cruzam, a partir do reconhecimento que se dá à pessoa do outro e à valorização do serviço e da partilha. A liderança, a organização, a convivência, acabam por promover uma pedagogia de valores sociais e culturais. O associativismo pode então ser visto como uma escola de vida social; As vivências de cada dirigente, na junção e conjugação das suas experiências, visões e sentidos, acerca do associativismo, demonstram um desenvolvimento pessoal que, em si mesmo, é educativo. Conhecer o trabalho destas dirigentes, foi conhecer as suas histórias – conhecer o humano – parte dos seus itinerários educativos.

Palavras-chave: associativismo, imigração e educação.

(Re)tratar o associativismo imigrante. Porquê?

Fruto de uma investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, este estudo procurou aprofundar o conhecimento sobre a realidade e atualidade do associativismo imigrante, no que diz respeito às suas intervenções, tomando como referente as vivências, as histórias, os percursos, as motivações e mobilizações de dirigentes associativos. As questões centrais neste estudo passavam pelo tipo de atitudes que se perfila nas associações de imigrantes, relativamente à sua relação com o meio envolvente, e pelo caminho educativo que se configura e se transfigura nesta relação.

[1] Título semelhante ao da Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação – Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - 2012

Escolhendo como percurso de investigação uma epistemologia da escuta, este conhecimento das associações se desenvolveu a partir da compreensão e interpretação das visões e das experiências de pessoas da direção das associações. O intuito era poder contactar com pessoas que estiveram presentes nos tempos iniciais das associações, que se recordassem das motivações iniciais destas mobilizações e pessoas que atualmente participassem de toda elaboração dos projetos realizados.

Neste sentido, foram estudadas quatro associações, de comunidades étnicas distintas, e realizadas um total de cinco entrevistas semi-diretivas: com um membro da direção da Associação de Amizade Luso-Turca (*Cláudia*); da Associação Amizade – Imigrantes de Gondomar[2] (*Olga*); da Associação de Estudantes de São Tomé e Príncipe (*Cayridice*); com uma antiga dirigente e hoje voluntária da Associação Mais Brasil (*Iris*); e com um membro da atual direção da Associação Mais Brasil (*Helena*)[3].

Considerar o associativismo imigrante como espaço educativo é estar ciente de que, nestes espaços, nestes encontros de pessoas, existe um grande número de atividades, de dinâmicas e estratégias relacionais, que podem surtir efeitos educativos.

Segundo Caramelo (2009),

> qualquer processo envolvendo uma relação entre seres humanos é potencialmente educativa, mas que, obviamente, não só esse potencial pode ou não concretizar-se, como, em caso afirmativo, pode assumir diferentes características e qualidades consoante os tipos ou modalidades dessa relação, das suas intencionalidades e finalidades.(p. 190)

Sendo o associativismo um lugar de formação, ainda que, muitas vezes, não intencional, é um espaço de eleição, não apenas para o desenvolvimento pessoal, aprendizagens pessoais em todas as suas dimensões, mas também para o desenvolvimento de projetos coletivos, que possibilitam o convívio com outros e com a diferença dos outros, o aprender a partir dessa diferença, o conseguir construir e concretizar projetos pessoais e coletivos com os outros

Os processos formativos

Estar juntos e dar vida e oportunidade a um projeto associativo é revelado, através desta investigação, como um espaço primeiramente informal e solidário, que se dá a partir de uma igual necessidade sentida pelos imigrantes e pela capacidade mobilizadora de um grupo determinado de pessoas, para que os obstáculos na fase de adaptação e integração na sociedade de acolhimento sejam ultrapassados.

> Eu acho que é a vontade mesmo de ajudar as pessoas a não terem as dificuldades que eu tive quando cheguei, sabe? [o que me move a estar na associação]. Eu acho que é importante. É ajudar o próximo! E se o próximo for um de nós, melhor ainda [risos]. Mas independente de ser um brasileiro ou não, o objetivo é sempre ajudar as pessoas, porque é muito complicado ver as pessoas passarem por aquilo que nós já passamos e se nós tivermos a possibilidade, com um grupo que trabalha bem, de ajudar as pessoas eu acho que é muito importante. Ajudar é mostrar os caminhos pra pessoa se encontrar. É ajudar neste sentido, mostrar, encaminhar, apoiar, não é fazer pela outra pessoa, é ir junto! *Iris – Associação Mais Brasil*

[2] Comunidade de Imigrantes da Europa de Leste

[3] Por razões de privacidade os nomes aqui apresentados são fictícios.



Da perceção da existência de dificuldades que poderão ser partilhadas pelos diversos elementos da comunidade étnica, surge uma tomada de consciência da necessidade de uma reunião de esforços e do desenvolvimento de iniciativas e estratégias que permitem atenuar ou ultrapassar certas dificuldades. Segundo Laville e Sainsaulieu (citado por Pacheco et al., 2004,

> (…) a ideia de se associar visa a constituição de um colectivo operatório à volta de um objectivo comum (...). mas há também, por detrás desta forma aparente, um fundo escondido que se encontra por toda a parte: o de uma fórmula de vida em sociedade que baseia na aproximação livre entre os indivíduos a solução da época. De tal forma que dois fins se interpenetram na ideia associativa: o de cooperar voluntariamente e o de criar uma solução para um problema preciso. (p. 51).

Assim, verifica-se que, ao mesmo tempo em que se criam momentos de convívio, relembrando até datas festivas do país de origem, as semelhanças de situação de vida imigrante fizeram com que estas aproximações se tornassem momentos de partilha e de solidariedade. Aí se encontra o primeiro projeto comum entre os elementos destas associações conhecidas. A experiência como migrante transforma-se num ato educativo e solidário, numa lógica de ensinar e acompanhar os processos de adaptação e integração de quem chega.

A cultura como uma arma

A relação com os aspetos burocráticos, com a gestão financeira, com a organização de planos e projetos de atividades, com a constante negociação com o Estado e com demais parceiros sociais, também é demonstrada como fator de uma aprendizagem modelada pela dureza das circunstâncias, que estrutura, ao mesmo tempo, personalidades e valores. O associativismo é, assim, não apenas um sítio de informação partilhada e privilegiada, mas um lugar de formação e autoformação. Encontrar estratégias e utilizar meios de gestão financeira, de gestão de projetos, é um caminho que as associações acabam por tomar para proteger, de alguma forma, o que consideram como trabalho primordial da associação.

Quanto às atividades, apesar da pluralidade de ideias e âmbitos com que são pensadas e realizadas, o sentido cultural, sempre relacionado com as questões da imigração, acabou por ser mais conversado, aprofundado e debatido nas entrevistas. Se, nas associações, as pessoas reúnem-se, convivem, isto deriva não só da procura de um espaço de refúgio para as dificuldades sentidas, mas também da busca de um espaço de identidade e de preservação. Neste sentido, a dimensão relacional implica sempre uma dimensão cultural.

> Nós nos preocupamos com a parte social e as pessoas cobram a dança. Eu tenho um sonho também de ter um coral nosso. Isso precisa de mais dinheiro. Eu acho que pra associação não [não faz falta] mas eu acho que pro povo, para as pessoas que estão aqui, faz falta! Faz falta um grupo de danças típicas. É importante pra eles. Lazer…preservação… *Helena – Associação Mais Brasil*

Se, por um lado, temos a preocupação do bem-estar social da população imigrante/associada, por outro, a dimensão cultural acaba por ser vista como um bem cultural, que permite a preservação de costumes e tradições, e convida as pessoas a estarem juntas porque passam a estar ligadas por algo que as une, que as identificam como membros de uma mesma comunidade.



Ao falarmos sobre as atividades culturais, uma outra dirigente acredita que são estas atividades as mais visíveis. É o caráter cultural que faz com que mais e mais pessoas comecem a se juntar e a participar da associação. No entanto, não é a questão da visibilidade que acaba por se importante mas sim o sentimento e o fundamento das atividades, bem como o fruto das relações que estas podem causar.

> A atividade cultural, não sei se é a mais importante. Mas que é a mais visível, é! É a mais visível! E tem vindo a crescer. Tem vindo a crescer, graças a Deus, porque eu acho que é muitíssimo importante dialogar entre culturas e conhecer, não estamos sozinhos no Universo, há outros países, há outras pessoas, há outras culturas. Eu acho muitíssimo importante. Eu adoro eventos culturais! (…) Adoro! Eu acho que no fundo é a base da paz. E da tolerância e do respeito. Então, nós recebemos com muito, muito, gosto e sempre que podemos e na medida das nossas possibilidades sempre tentamos colaborar porque achamos muitíssimo importante (…) A cultura como um instrumento. A cultura é uma arma. A cultura é uma arma! E nós utilizamos esta arma, este instrumento, para matar o racismo, para matar a intolerância, para matar…então, se serve para isso, bem-vinda! E precisava era todos os dias. Percebes? Era todos os dias! *Cláudia – Associação Luso-Turca*

Para esta dirigente, é possível que passemos do exótico, do relativismo, para uma valorização da cultura. É importante perceber que não se trata de um imposição de partilhas de culturas, mas sim de um viver em conjunto, onde as culturas de cada grupo, de cada comunidade, são reconhecidas e nos permitem trabalhar conjuntamente para um lugar harmonioso. Seria o começar de uma sociedade multicultural que, segundo Touraine (1997), "combina a unidade de uma organização social com a pluralidade das pertenças e das referências culturais (…) É assim que é preciso interpretar a ideia: viver e trabalhar juntos reconhecendo as nossas diferenças culturais (p. 258)".

Esta dimensão comporta uma abertura à pessoa do outro, ao conhecimento e reconhecimento do que o outro me traz e me devolve, numa visão mais ampla do mundo. O sentido do estarem juntos acaba por apontar para uma necessidade estrutural do ser humano, para quem viver é sempre conviver. São relações que se estabelecem, através de linguagens que aproximam e de identidades que se cruzam, a partir do reconhecimento que se dá à pessoa do outro e à valorização do serviço e da partilha

No entanto, é necessário um cuidado maior, no que diz respeito às elaborações das atividades, ou então o cultural pode ficar apenas na margem da exposição. Uma forma de ultrapassar esta margem é pensar estrategicamente: *o que irei fazer e o que pretendo com o que vou fazer?* No caso das associações, uma atividade musical, por exemplo, pode ser trabalhada, indo além do que habitualmente é mostrado e do que as pessoas consideram a marca de um povo, ou de uma cultura. Não basta apenas mostrar o que se tem de peculiar, mas informar e transformar quem participa nestas atividades.

Linguagens que acolhem aproximam e educam

As próprias dirigentes reconhecem as associações como locais propícios às aprendizagens de conteúdos informativos, de práticas formativas, de valores pessoais e sociais.

Ao longo da análise das entrevistas, já foi possível compreender o que estava implícito, de educativo, em todo o processo de criação e atuação das associações, bem como nas vidas das dirigentes. No entanto, existe um lado explícito da educação dentro deste



universo, que foi perguntado diretamente às dirigentes nas entrevistas realizadas. O que se aprende numa associação? O que se ensina? Qual o sentido deste permanecer juntos?

Sem muitos rodeios, nas associações aprende-se a viver. Mas a viver de uma forma especial.

> São áreas gerais mas temos muito mais trabalho além destas áreas…aprendemos a vida: falamos do dia-a-dia e a vida em geral. *Olga – Associação Amizade – Imigrantes de Gondomar*

Esta dirigente acaba por referir o essencial de toda atividade associativa. É através do convívio, das participações nas mais variadas atividades, da vida em conjunto e das conversas que se produzem, que acabam por se propiciar as aprendizagens. Partilha-se o quotidiano e as experiências de cada um dão forma a visões de vida. Definitivamente, estas aprendizagens não se realizam nas escolas. E o educativo não é definitivo, é um *continuum*, um processo.

> As pessoas…sabes? Nós não estudamos só na escola. A pessoa estuda toda a vida. E quando nós nos encontramos aqui… Por exemplo, estou agora a preparar a festa e estou a olhar para os livros, gestos… já conheço mais e todos os imigrantes também. Vem cá e ouvem uma coisa… já estudam, não é? Esta coisa…se tu tens contatos, como tens mais contatos, mais estudas! Como convives, começas a estudar mais. *Olga – Associação Amizade – Imigrantes de Gondomar*

A visão de *Olga* sobre "o estudar" acaba por abranger a dimensão das relações. Quanto mais nos aproximamos do outro, quanto mais nos abrimos e recebemos do outro, mais estudamos, mais ensinamos, mais aprendemos. E aprendemos, sobre o quê? Primeiro, a nos relacionarmos, a deixarmos o nosso refúgio, a nossa indiferença e a acreditar que somos pessoas quando passamos a nos relacionar. Seguidamente, aprendemos o que as relações nos trazem e o que nos provoca transformação.

> Conta as relações interpessoais que eu posso estar relacionada com cada individuo que eu tenho que relacionar diretamente ou não, digamos que não existe uma palavra exata, mas eu vou aprender sempre alguma coisa**.** Eu não vou só aprender com as pessoas que estão cá, mas com os colegas também de outras associações, na forma como eles lidam com determinadas situações. *Cayridice – Associação de Estudantes de São Tomé e Príncipe*

Podemos aprender algo prático, relacionado com o trabalho que exercemos. Aprendemos sempre. Ensinamos sempre, quando estamos em relação. "(…) Toda a relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa a nossa relação" (Charlot citado por Medina, 2008, p. 353).

Uma das características pessoais que foram referidas como essenciais para poder participar numa associação, foi a solidariedade. No entanto, há quem consiga ir mais além, indicando que a humildade gera a solidariedade e não há espaço ou continuidade numa associação, para quem não aprenda a lutar pelos outros.

> [Estar numa associação] É encaminhar, é mostrar o caminho, é dar a direção certa a uma pessoa, eu acho que isso é importante…as experiências são todas distintas, porque cada uma vem de uma maneira, num contexto, mas no geral nós temos um experiência boa e longa, não é? Pelo tempo em que estamos aqui…de outros problemas semelhantes ou não…e temos [damos] esse apoio todo. *Iris – Associação Mais Brasil*



> Acho que se aprende a ser solidário. Pra mim uma pessoa pra trabalhar numa associação tem que ser solidária. Tem que ser humilde (…) Às vezes as pessoas não são e têm que ser, senão não dá pra trabalhar na associação. Tem que vir pra cá…tem trabalho que recebe algum dinheiro mas tem o trabalho que não dá pra pagar mas é preciso fazer, é necessário fazer! *Helena – Associação Mais Brasil*

Segundo Medina (2008, p. 346)

> a participação em processos de luta significa para muitos trabalhadores a intervenção em defesa dos seus direitos, mas significa também a defesa dos direitos de outros trabalhadores. E, em diferentes circunstâncias, significa igualmente assumir a defesa de interesses e direitos de outros, mesmo que os seus, individualmente considerados, possam não estar, pelo menos de imediato, a ser postos em causa.

Para esta investigadora, a intervenção coletiva e solidária, demonstrada pela capacidade de sentir e lutar pelos problemas dos outros, ainda consegue existir e persistir, apesar de vivermos num mundo crescente de individualização das relações de trabalho, do aumento da insegurança e da instabilidade profissional, da perda de uma certa identidade coletiva e de maiores dificuldades de mobilização.

Mas este mundo em que todos nós vivemos, vai garantindo alguma permanência de certos valores, por existirem pessoas que acreditam no potencial humano e que acreditam que é nas associações que este potencial pode ser trabalhado e atingido.

> [A vida humana] Está cheia de possibilidades e cheia de potencial. Há que saber exprimir. Aprendemos a viver. Não é sobreviver…que é uma figura triste, aprende-se a viver realmente, a desfrutar a vida, a desfrutar de amigos, desfrutar de um jantar feito com sacrifício…a saber que as pessoas que lá estão são voluntárias, não levam nada por isso e estão a fazer as coisas…é gratificante! A ideia é sempre aprender, absorver e criar. E combater coisas…ensinar, não…só aprender, criar e lutar contra alguma coisa negativa. Mais nada**.** *Cláudia – Associação Luso-Turca*

No ambiente associativo aprende-se a viver. As pessoas renovam-se através das relações que estabelecem, através das suas capacidades, que surgem à medida que vão sendo capazes de resolver problemas novos e de ultrapassar dificuldades que até então não conseguiam com os modos de fazer e os utensílios de que dispunham.

> Essa necessidade e capacidade criar, conservar e transmitir soluções, é a própria educação na sua função mais vital, elementar e, simultaneamente, na sua actividade social de agregar e condicionar os elementos do grupo enquanto os defende, os aperfeiçoa, em suma os desenvolve e estrutura socialmente. A educação é, pois, a condição da própria dinâmica social e, esta, por sua vez, da própria coesão de toda a sociedade (Boavida e Amado, 2008, p. 161).

Esta coesão de que falam Boavida e Amado pode ser conseguida a partir desta educação que nos leva a entender que, em relação, é possível reconhecer-se não só como pessoa, mas como pessoa que se modifica e se acresce. Estar num espaço associativo, num espaço com grupos, com pessoas, o trabalhar em conjunto, permite à pessoa perceber o que lhe falta e o que a capacita e leva-a a ter possibilidades de aperfeiçoar o seu eu.



> Eu acho que só no outro é que nós reconhecemos a nós próprios. Só**!** O espelho não conta. Tem que ser mesmo o outro. E então isso significa que estando numa associação ou num grupo, a pessoa reconhece as suas limitações mais o seu potencial e lá vamos trabalhar sobre isso. E a pessoa começa a desenvolver o seu potencial de tal maneira que faz coisas que nunca na vida pensou fazer. É como ser mãe, é mais ou menos a mesma coisa…somos outros, eu acho que nós nos reconhecemos como cidadão, como irmãos, como pessoas e eu acho que é o que nos dá o trabalho associativo. *Cláudia – Associação Luso-Turca*

Este reconhecimento que esta dirigente retrata, é possível ser percebido a partir das palavras de Touraine (1997), quando diz que "o reconhecimento do Outro só é possível a partir da afirmação por cada um do seu direito a ser um Sujeito. Complementarmente, o Sujeito não pode afirmar-se como tal sem reconhecer o Outro como Sujeito e, em primeiro lugar, sem se libertar do medo do Outro que conduz à sua exclusão" (p. 229).

Ora, se existem dirigentes com estas linhas de pensamentos, é necessário que a partir do que se pensa, do que se reflete do que já é realizado, as associações provoquem os seus associados e as suas comunidades para que as intenções das atividades possam realmente acontecer.

> Temos que ativar as pessoas porque os imigrantes, a comunidade de Leste, os brasileiros e outros, quando nós deixamos o nosso país deixamos por alguma razão. Fugimos, podemos dizer, fugimos dos nossos problemas económicos e saímos para outro sítio, para outro país para ver, para construir uma vida melhor, para começar a viver melhor. Ganhar mais e viver melhor. Por isso, quando nós chegámos em Portugal nós fazemos grande, grande, grande poupança. (…) Durante o primeiro ano, só duas vezes fomos para o Porto porque fazíamos economia nos bilhetes e claro que, aos sábados e domingos, nós procurávamos trabalho para ganhar mais e para poupar mais. E todo o dinheiro enviávamos para Ucrânia e para a Rússia para juntar lá. (…) Mas, agora, quando já vivemos 5/6 anos, começamos a perceber que falta o nosso descanso, falta a nossa ocupação para os tempos livres. Os homens que estavam sozinhos… todos em Portugal falavam: "os imigrantes de Leste, todos bebem!" Eles não bebem mais que os portugueses, eles alugam casas baratas, sem condições, com umas janelas pequeninas…eles não querem ficar no sábado e domingo nesta casa. Para onde vão? Vão para o café para ver televisão, só para olhar, claro que não vão estar sentados, ele vão comprar vinho e pronto, já ficam bêbados todos os dias e eles [os portugueses] já acham todos bêbados. Por isso, a associação é preciso para estas coisas, para ocupar pessoas, para organizar festas, para organizar alguns eventos culturais, para organizar viagens turísticas, conhecer países e também ocupar outras vezes as pessoas. Eles já não bebem tanto e as pessoas percebem que falta no coração coisas queridas…uma linguagem…. *Olga – Associação Amizade – Imigrantes de Gondomar*

Se a condição de imigrante faz com que a pessoa esteja à margem da sociedade, refugiada nas suas dificuldades de adaptação e sustentação, é função destas associações criarem espaços onde as pessoas voltem a se sentir parte viva de uma comunidade. Assim contribuirão para uma vida ativa dos imigrantes e para um crescimento pessoal e social. Para esta dirigente a linguagem que as associações usam, não só pode ajudar à resolução de problemas das mais variadas espécies como pode preencher um vazio interior, uma necessidade de carinho, de coisas belas



A educação como processo de construção de sentido

A solidariedade, o espírito de grupo e de luta, ultrapassam a intenção de apoio à comunidade, no que confere apenas às políticas nacionais de integração. Os sentidos de grupo dessas comunidades estudadas revelam uma preocupação direta com a realidade mais próxima dos imigrantes, notando uma preocupação de dimensão humana das relações que se estabelecem e acontecem. E, neste sentido o desenvolvimento da relação interpessoal é pedagogia de crescimento, fonte de sabedoria, para a vida.

O associativismo pode ser visto como uma escola de vida social. As vivências de cada dirigente, na junção e conjugação das suas experiências, visões e sentidos, acerca do associativismo, demonstram um desenvolvimento pessoal que, em si mesmo, é educativo. As dirigentes, que participaram deste estudo, demonstraram que há um envolvimento pessoal tão forte e marcante nos projetos, que as associações acabam por ser parte importante e fundamental das suas vidas e as diretrizes tomadas pelas associações acabam por refletir muito daquilo que as próprias dirigentes sentem e pensam. Isto não é tão novo e revelador. De facto, o próprio estudo, no seu cerne, já procurava querer entender o que acontecia no seio associativo, através das vozes e sentidos das dirigentes, tomando em conta esta linha de orientação, já apresentada também em diversos trabalhos de investigação.

Relatar-se ou retratar-se como presidente de direção de uma associação, ou na qualidade de membro dessa direção, implica mais do que uma simples apresentação. É um exercício de autodefinição e de revelação, como pessoa. Não basta estar ou encontrar-se neste ou naquele cargo diretivo. Neste sentido, as histórias de vida das dirigentes, as suas experiências, acabam por formar uma ideia e sentido da vida, que é transferido para a vida da associação. Conhecer o trabalho destas dirigentes, foi conhecer as suas histórias – conhecer o humano – parte dos seus itinerários educativos. As associações vão-se delineando à imagem e semelhança das suas dirigentes Mas também as dirigentes, no esforço da sua condução, se vão criando e recriando, como pessoas.

Referências bibliográficas

Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Medina, Maria Teresa (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pacheco, Natércia; Terrasêca, Manuela et al. (2004). Avaliação da Universidade Popular do Porto: Pistas para a biografia institucional de um associativismo militante. *Educação, Sociedade e Culturas*, *22*, 41-62

Touraine, Alain (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.



Teatro, educação e cultura: Vivências lúdico-formativas experienciadas em contexto não-formal

Maria José dos Santos Cunha
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
mjscunha@net.sapo.pt

A educação abrange um universo que extrapola a instituição escolar, entendida como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Porém, para além das experiências educativas escolares, há aquelas que ocorrem fora dos muros da escola.
Neste artigo procuramos dar conta de um projeto desenvolvido numa comunidade barrosã, que teve como base uma oficina de teatro. Na atualidade, é urgente encontrar ou criar espaços onde se dê prioridade ao ser humano e onde cada um possa funcionar como pessoa individual e/ou coletiva com um papel criativo, pró-ativo e interventivo. Os objetivos que nos moviam quando decidimos avançar com o projeto iam no sentido de: criar um espaço de formação não-formal que representasse momentos privilegiados de formação social e cívica; contribuir para o reforço da educação cultural dos implicados no processo; perspetivar, através de processos participativos, colaborativos e emancipativos, o teatro como ação transformadora das realidades sociais e, com isso, compreendermos melhor os potenciais emancipatórios que o teatro pode proporcionar aos que nele participam. Na explicitação teórico-concetual abordamos temas relacionados com: o teatro e a educação; a educação e suas especificidades; o teatro e a cultura como componentes essenciais de uma educação completa; o papel que a oficina de teatro pode ter no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens nela implicados.
No desenvolvimento do projeto orientou-nos uma metodologia qualitativa, que tinha as práticas reflexivas como fundo norteador e que assentava em exercícios cooperativos, técnicas expressivas e de interpretação, bem como jogos teatrais. Consistiu esta metodologia num processo reflexivo de constante rever, durante toda a ação e foi levado a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases: planear, agir, observar e refletir.
As conclusões retiradas da investigação apontam para a importância do projeto no processo de formação dos jovens nele implicados, que referiram ter vivido um processo de crescimento e de descoberta individual e coletiva, através das diversas técnicas teatrais, o que os levou a ter uma atitude mais interventiva, responsável, inovadora e preservadora dos valores e costumes. Realçaram o papel determinante que as sessões da oficina tiveram no seu equilíbrio emocional, na descoberta de valores e capacidades, bem como no orgulho do seu legado cultural.

Palavras-chave: teatro, educação e cultura.

Introdução

Neste artigo procuramos dar conta de um projeto de pesquisa/ação desenvolvido numa comunidade barrosã, que teve como base de apoio uma oficina de teatro, uma vez que na atualidade é urgente criar espaços onde se dê prioridade ao ser humano e onde cada um possa funcionar como pessoa individual e/ou coletiva com um papel criativo, pró-ativo e interventivo.

Foram as estreitas ligações que mantínhamos com a comunidade que nos levaram a apercebermo-nos da necessidade de apostar no projeto, por forma a possibilitar aos jovens que nele participassem, ocuparem parte dos seus tempos livres, quebrarem rotinas, romperem com

a monotonia do dia-a-dia e desabrocharem as potencialidades que neles existiam. Em suma, pretendíamos: criar um espaço propício de educação não-formal que representasse, em simultâneo, momentos privilegiados de formação social e cívica e de aproveitamento de tempos livres; contribuir para o reforço da educação cultural dos implicados no processo; perspetivar, através de processos participativos, colaborativos e emancipativos, o teatro como ação transformadora das realidades sociais e, com isso, compreendermos melhor os potenciais emancipatórios que o teatro pode proporcionar aos que nele participam. Nesta perspetiva orientou-nos uma metodologia prática/reflexiva assente em exercícios cooperativos, técnicas expressivas e de interpretação, bem como jogos teatrais. Em paralelo foi realizada a seleção de textos de um autor barrosão, representativos da cultura e vivências locais, que resultou na criação de um espetáculo, posteriormente apresentado à comunidade.

1. A educação e as suas especificidades

A educação está intimamente ligada ao processo de socialização, à transmissão de valores, normas, crenças e comportamentos. De forma abrangente, no seu conceito incluem-se os processos formativos que se desenvolvem: na vida familiar; convivência humana; no trabalho; nas instituições de ensino e pesquisa; organizações da sociedade civil; movimentos sociais e manifestações culturais. De forma mais restrita e segundo Ander-Egg (1999), a educação designa todo o ato ou ação intencional, sistemática e metódica, que o educador realiza sobre o educando para favorecer o desenvolvimento das qualidades morais, intelectuais ou físicas que toda a pessoa possui em estado potencial. Brandão (1985) afirma que,

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 7).

A educação acontece em todos os lugares em que as pessoas estão e se relacionam e isso possibilita a convivência social na qual compartilhamos, disputamos e negociamos o mínimo de valores, crenças, saberes, normas e símbolos, sendo, ao mesmo tempo, um acontecimento pessoal (educo-me com os outros) e social (sou educado pelos outros).

O universo educativo pode dividir-se em três áreas: formal, não-formal e informal. Afonso (1989) afirma a propósito que,

> Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (p. 78).

A escola formal não é por isso um espaço hegemónico de educação e formação humana, dado que o conhecimento é compartilhado com outros espaços, de múltiplas maneiras e com objetivos diversos. De facto, a educação — entendendo-se esta, socialmente,



como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados — abrange um universo que extrapola a instituição escolar, como é o caso da educação não-formal, que no século passado ganhou grande destaque.

2. Teatro e cultura: Componentes essenciais de uma educação completa

O teatro é uma das mais antigas expressões artísticas do homem. Aliás, a arte em geral desempenha, desde o início das civilizações, uma função indispensável na vida das pessoas sendo, em simultâneo — na medida em que "cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e representa-o à sua maneira" (Martins, Picosque & Guerra, 1998, p. 57) — fator essencial de humanização. Para Brook (1992), o teatro "é um exercício permanente: representar, aceitar o desafio do jogo é assim aceitar melhorar-se através do prazer, o que faz do teatro um instrumento fantástico de educação" (p. 20). Os jogos teatrais auxiliam sobremodo o processo de teatralizar, que permite que a socialização, as trocas e o entendimento ocorram, gerando assim a comunicação e a identificação, na medida em que estimulam o autoconhecimento e a integração social, ajudam o indivíduo a viver em sociedade, desenvolvem a capacidade de sentir o que o outro sente e de vivenciar emoções que não são as nossas, proporcionando com isso condições para o crescimento individual e coletivo. No dizer de Izquierdo e Laiglesia (1991), o teatro "é uma verdadeira ferramenta de trabalho para ajudar o indivíduo a expressar-se livremente, além de ser um apoio inestimável para o desenvolvimento da sua capacidade crítica, de observação, imaginação, espírito de cooperação, socialização" (p. 275), o que lhe confere um efeito educacional poderoso e leva a que Brook (1990) entenda que ele "deve fazer parte do processo global de 'educação' no sentido nobre do termo porque não o fazer é passar ao lado de um instrumento de trabalho magnífico. Não é uma matéria que se aprende, é uma experiência que se vive" (p. 60). Por outro lado, toda a ação do homem é guiada por uma construção simbólica, denominada cultura, que é o património de cada um de nós e resulta da capacidade do homem pensar a realidade que o cerca e da construção de significados para a natureza, que vão além daqueles que se percebem no imediato. A cultura, ou seja, o modo como o indivíduo ou as comunidades respondem às próprias necessidades e desejos simbólicos, engloba não apenas a língua que falamos, mas também as ideias de um grupo, as crenças, os costumes, as ferramentas, a arte e todas as esferas da atividade humana. É ela, aliás, que torna a vida humana possível no mundo, daí que devamos ser formados para a importância de a compreendermos e apreciarmos as várias formas e conteúdos produzidos. Construída por gerações que nos precederam, a cultura necessita ser aprendida. Essa aprendizagem por imitação, por tentativa e erro, por castigo ou prémio, através das palavras, dos comportamentos e atitudes dos outros, tem início com o nascimento e é transmitida, conservada e transformada pela educação que se recebe. Candau (2002) afirma, que a cultura é um fenómeno plural, multiforme, que não é estático, mas está em constante transformação e envolve um processo de criar e recriar, na medida em que o homem não se limita ao mundo natural, ele transcende-o e transforma-o. Transcende-o, porque as suas expetativas não se limitam ao mundo tal como ele se apresenta, nem à sua materialidade e transforma-o, porque o recria constantemente, imprimindo-lhe a marca da sua cultura, que o homem constrói numa relação com o outro, num diálogo educativo e construtivo. Teatro e cultura são, por conseguinte, componentes essenciais de uma educação completa, entendida esta como uma educação capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento do indivíduo, bem como instrumentos

poderosos na revitalização, resgate da identidade, na diversidade e nas singularidades culturais.

3. Oficina de teatro: Porta aberta ao desenvolvimento pessoal, social e cultural

Cada vez mais, é urgente criar espaços onde se dê prioridade ao ser humano e onde cada um possa funcionar como pessoa individual e/ou coletiva. A oficina de teatro é um desses espaços, considerando-a Jacinto (1991) como:

> (…) local onde se vive todo o estímulo do trabalho de grupo, se aprende o valor da entreajuda, se toma consciência do valor da responsabilidade pessoal (em cada tarefa individual) e da responsabilidade colectiva (na execução dos trabalhos que é necessário levar a cabo com o esforço comum).(p. 19-20)

Nela se pode desenvolver, porque "reúne todos os ingredientes necessários para ser um centro de interesses incrivelmente rico em conteúdos" (Laguna, 1995, p. 10), todo um conjunto de atividades práticas, tendo em vista impulsionar o contacto e a cumplicidade com o outro. Através de atividades e momentos vividos e ultrapassados em conjunto, conseguem-se determinados objetivos específicos individuais e/ou grupais e estimular iniciativas que promovam sentimentos de pertença, respeito por si e pelo outro, a criatividade e a responsabilização pelos seus atos e opções. São estas valências que fazem da oficina de teatro um espaço, por excelência, de troca, permanente experimentação, aprendizagem e sucesso, capaz de proporcionar aqueles que a frequentam, momentos agradáveis de partilha, segurança e trabalho em comum. Por outro lado e porque o ensino meramente teórico dos deveres sociais se reveste de pouco ou nenhum interesse, torna-se urgente experimentar itinerários educativos que salientem o papel ativo dos indivíduos, estimulem iniciativas que promovam a responsabilização, impulsionem o contacto com o diferente, desafiem os equilíbrios estabelecidos e promovam a emergência de um pensamento cada vez mais rico e de uma ação cada vez mais consciente. Neste aspeto, a oficina de teatro funciona, não apenas como espaço por excelência de formação, uma vez que nela se pode desenvolver todo um conjunto de atividades teórico-práticas com vista à realização de determinados objetivos, mas também como espaço onde se criam alternativas para a solução de determinados problemas. E porque a prática teatral, "reúne todos os ingredientes necessários para ser um centro de interesses incrivelmente rico em conteúdos (Laguna, 1995, p. 10), há que despertar os jovens para a sua importância.

4. Diagnóstico das necessidades sentidas e planificação do trabalho

A nossa amostra era constituída por dezasseis jovens, dos quais três do sexo masculino e cujas idades iam dos catorze aos vinte e quatro anos. Como forma de definir o seu perfil, interessava-nos identificar a conceção de cada um em relação ao teatro e expressões artísticas e o interesse e motivação para estabelecer com eles um contacto direto, bem como compreender o estádio em que se encontravam ao nível das expressões. A elaboração do diagnóstico constitui uma das ferramentas teórico-metodológicas mais importantes para nos aproximar do conhecimento do objeto de estudo, auxiliando-nos na elaboração do plano de ação, uma vez que o diagnóstico "permite detetar os principais



problemas, as suas causas e oferecer vias de acção para a sua resolução" (Pérez Serrano, 1999, p. 39-122), além de que, como afirma Zabalza (1998), "será importante sabermos o que pensam e desejam aqueles com quem vamos trabalhar" (p. 64).

A identificação das necessidades foi obtida através de um conjunto de instrumentos, nomeadamente a observação direta e um questionário, cujos dados recolhidos nos possibilitaram conhecer um pouco mais o grupo, esclarecer dúvidas e inteirarmo-nos dos problemas e anseios de cada um. O diagnóstico das capacidades expressivas, que consistiu num conjunto de atividades que abrangeram os vários módulos das sessões dedicadas a exercícios, técnicas e jogos teatrais, sendo cada sessão ocupada com dez exercícios, ocupou as duas primeiras sessões da oficina. De seguida e tendo em conta o tempo de que iríamos dispor (nove meses), as carências sentidas pelos envolvidos, os valores e intenções que nos moviam, desenhamos um plano preliminar que sustentasse a nossa ação. Nele, a oficina foi dividida em duas fases diferenciadas, mas interrelacionadas. Na fase da perceção, seriam realizados exercícios com a finalidade de desenvolver a capacidade de observação dos elementos do grupo a nível individual e coletivo. Izquierdo e Laiglesia (1991) propõem nesta etapa a realização de "actividades de introspecção, observação, desenvolvimento da percepção sensorial, integração no grupo, desenvolvimento do esquema corporal, ritmo e som, adaptações e improvisações" (p. 281). A propósito, Cañas (1992) afirma que o eixo da perceção deve englobar "exercícios relacionados com a percepção sensorial, com a respiração e relaxamento sendo também responsáveis por intuir o espaço e a localização dentro dele" (p. 37). Na fase da expressão — através de técnicas e linguagem artística — procurava-se o desenvolvimento da expressão pessoal, da capacidade criadora, da experimentação de estratégias para a resolução de problemas. No teatro, a expressão é especialmente comunicativa e participativa. Seria nessa fase que se desenvolveriam exercícios de representação de objetos e personagens, de jogo com objetos reais e imaginários, em suma, de experimentação. Para Hernández e Hernández (1991), as atividades relacionadas com a expressão vão "desde o gesto facial e o mimo, à expressão através da criação do personagem pelo gesto; análise e criação de histórias; criação do personagem desde a caracterização, à imaginação e à emoção" (p. 281). Os exercícios deviam ter como objetivo "a conquista do espaço, por parte do aprendente e do grupo e um reconhecimento das sensações que nos envolvem, que existem em nós e que nos possibilitam movimentarmo-nos pelo espaço, expressando todas as conquistas realizadas e comparar as novas descobertas com as demais" (Cañas, 1992, p. 37). Cada fase da oficina incluiria sessões constituídas por módulos de atividades diferenciadas, mas complementares e indissociáveis no processo de formação. Nas sessões da primeira fase desenvolveram-se módulos de exercícios, jogos teatrais e técnicas de expressão dramática, nas da segunda fase, módulos de aplicação dessas técnicas, montagem de um espetáculo e posterior representação. A criação de uma peça teatral implica criar o texto dramático, o cenário, a música, os gestos e é em todo este processo que reside a aprendizagem, o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos.

5. Implementação do plano

A primeira fase da oficina de teatro, que no âmbito do nosso projeto não foi entendido como ação artística, mas como meio que visava favorecer a participação no grupo, o relacionamento, a aceitação, o respeito mútuo e estratégia de intervenção com caráter educativo, foi constituída, como já referimos, por sessões com jogos teatrais, vários módulos de exercícios e técnicas expressivas. Os módulos nucleares constituíram o núcleo de toda a



formação que a oficina de teatro abordou. Abrangeram exercícios cooperativos, como instrumento de desenvolvimento pessoal e de aptidões sociais, que permitiam a experimentação e aquisição de novas atitudes e comportamentos e onde a competição dava lugar à cooperação; exercícios de reconhecimento do espaço, apresentação e desinibição, cujo objetivo era situar os jovens no espaço de forma a familiarizarem-se com ele e com os colegas; exercícios rítmicos, os mais adequados para transmitir à pessoa autoconhecimento, autocontrolo, capacidade de observação, sentido musical e rítmico; exercícios de respiração, relaxamento e concentração, que ajudam a ficar física e psicológica em forma; exercícios sensoriais, que levam à descoberta de novos registos expressivos e comunicativos; exercícios de expressão, consciência e plástica corporal, com vista ao desenvolvimento de habilidades gestuais e motoras e que tinham como finalidade a expressão, a representação e a comunicação; exercícios de articulação, dicção, voz e expressão oral, cujos objetivos eram uma projeção da voz e a dicção correta, bem como explorar as possibilidades expressivas da voz e do som; algumas improvisações, que fazem com que o indivíduo se imagine em diferentes situações, se ponha na pele de diferentes personagens e reaja perante o imprevisto; e, por último, algumas dramatizações como processos formativos dos participantes.

O facto de tentarmos construir uma estrutura teatral a partir de contos, exigiu a sua análise prévia, um trabalho progressivo que salientou em cada um, aspetos do processo de dramatização e um aprofundamento gradual do seu estudo. Os módulos de aprofundamento abrangeram exercícios já abordados nos módulos nucleares, mas que foram enriquecidos e aprofundados, porque contaram com formadores convidados. Os módulos complementares abrangeram a máscara, a caraterização e o mimo.

A segunda fase, na qual se aplicaram os conhecimentos adquiridos anteriormente e se orientou o trabalho no sentido de preparar o espetáculo teatral, abrangeu: a criação do texto dramático, através da adaptação de alguns contos; a montagem, encenação e preparação da peça; e, por último, a distribuição de tarefas pelas diferentes equipas de trabalho. As funções de cada elemento nunca foram rígidas, daí que cada um tenha tentado colaborar o mais que podia em todas as fases e tarefas, facto que tornou o trabalho mais interessante e enriquecedor.

6. Avaliação

A avaliação de um projeto, segundo Pérez Serrano (1999), "desempenha um papel muito importante ao ajudar-nos a reflectir e a valorizar o desenvolvimento do mesmo" (p. 98). Porém, avaliar um projeto que se desenvolveu de acordo com uma metodologia prática-reflexiva, corresponde a uma análise e crítica constante por parte de todos, emergindo a avaliação em várias etapas do processo: no início, como diagnóstico da situação em que se pretendia intervir; continuamente, ao longo de todo o processo, no decorrer das ações; e no final, como análise global do projeto. Assim, adotou-se uma estratégia que permitiu aos intervenientes manterem-se conscientes e vigilantes em relação ao que se passava no terreno, quer detetando potencialidades e fraquezas, quer aceitando observações dos seus pares. A nossa atuação foi orientada por um processo reflexivo permanente, que permitiu, a partir da avaliação das intervenções/atividades precedentes fazer uma planificação da intervenção/atividade seguinte. Seguia-se uma nova avaliação, que permitia saber qual a realização do plano previsto e os objetivos atingidos. Introduziam-se então alterações e procedia-se aos reajustamentos necessários, tendo em vista aumentar a eficácia do plano em relação aos objetivos inicialmente propostos. Em simultâneo, fez-se, desde o início, uma



autoavaliação da atuação de cada um e do projeto em si. Pretendia-se com este acompanhamento contínuo do desenvolvimento do projeto, promover o que estava bem, ajustar o necessário, alterar o que estava mal e fazer o que não tinha sido feito. Diariamente a avaliação foi realizada através de observações diretas e indiretas, diálogos horizontais e informais, inquéritos, fichas autoavaliativas, retrospetivas e prospetivas. Mais do que sobre os produtos, a avaliação por nós levada a cabo, debruçou-se sobre o processo em curso. Através dos diversos momentos de diálogo, aliados a uma intervenção cada vez mais consciente e eficaz, fomos aferindo o alcance dos objetivos do plano, uma maior mobilização e disponibilidade dos elementos do grupo para a realização de tarefas, uma maior criatividade e sensibilidade estética e uma crescente capacidade de expressão. Os momentos de reflexão, que no início eram bastante curtos e pouco enriqueciam o grupo, foram ganhando forma e tornaram-se essenciais para o esclarecimento de dúvidas, troca de experiências, desenvolvimento do sentido crítico e social de cada um, bem-estar geral e tomadas de decisão. De forma a aferirmos o grau de satisfação dos implicados, aplicámos no final um questionário com o objetivo de conhecermos a sua opinião quanto ao decurso do processo e para nos auxiliar na avaliação final. Assim ficámos a saber que: a maioria dos inquiridos (63%) não sentiu em momento algum, dificuldades em acompanhar as diferentes atividades; a quase totalidade (96%) sentiu, através das diversas técnicas teatrais, ter vivido um processo de crescimento e descoberta individual e coletiva que os levou a ter uma atitude mais interventiva, responsável, inovadora e preservadora dos valores e costumes, realçando o papel determinante que as sessões tiveram no equilíbrio emocional, na descoberta de valores e de capacidades; a maioria (62%) preferiu a preparação e apresentação do espetáculo, enquanto que 38% colocou nas suas preferências a realização de exercícios e jogos, sendo que os critérios que orientaram estas opções foram a descoberta, as aprendizagens realizadas, a criatividade e a realização pessoal e social; para 88% dos inquiridos, a experiência vivida superou as expetativas; e todos sentiram que o terem adquirido novos conhecimentos, feito novas amizades e colaborado na divulgação do património cultural da sua região, através do teatro, os enriqueceu pessoal, social e culturalmente.

Conclusão

Educar para a vida e formar cidadãos são atividades muitas vezes exercidas pela educação não-formal que, ao inserir o educando num ambiente motivador, proporciona não apenas a sua formação, mas principalmente a sua transformação. Campo valioso na área da educação, com vista à transformação da realidade social, a educação não-formal representa uma atividade importante no processo de formação do indivíduo, pois favorece a socialização — através do convívio — com diferentes sujeitos, em contextos distintos e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio das trocas de experiências que o sujeito se constitui significativamente. Assim aconteceu no âmbito deste projeto, cuja base de apoio foi uma oficina de teatro e cujos resultados nos permitem afirmar que o teatro possibilita uma perspetiva educacional crítica e emancipatória, desenvolve a consciência estética, aliada ao julgamento crítico e leva a que, os que com ele se implicam, ganhem uma maneira especial de ver o mundo. Por outro lado e porque consideramos que o que realmente forma é o processo, procuramos através dos exercícios e jogos desenvolvidos e da preparação do espetáculo influenciar o desenvolvimento pessoal e global dos participantes, que, com isso, acabaram por conseguir exercitar toda uma série de capacidades intelectuais, motoras e afetivas.



A educação não-formal — porque permite o diálogo e valoriza a importância do outro na constituição do sujeito — tem grande relevância para um processo de ensino-aprendizagem e é capaz de incentivar a transformação, razão para que seja incorporada pela educação formal, de forma a que ambas interfiram de maneira significativa na formação pessoal, social e cultural do sujeito.

Referências bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (1999). *Educación y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Magistério del Rio de la Plata.

Afonso, Almerindo Janela (1989). Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 83-96). Porto: Afrontamento.

Brandão, Carlos Rodrigues (1985). *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura Brasiliense.

Brook, Peter (1992). O teatro é um instrumento fantástico para a educação. *Teatro Educação*, 8, 15.

Brook, Peter (1993). O teatro é um instrumento fantástico para a educação. In Carlos Fragateiro (Coord.). *Da expressão dramática ao jogo teatral* (pp. 59-62) Aveiro: Unave.

Candau, Vera Maria (Org.) (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis: Vozes.

Cañas, José (1992). *Didáctica de la expresión dramática: Una aproximación a la didáctica teatral en el aula.* Barcelona: Octaedro.

Hernández y Hernández, Fernando (1991). El dilema de la educación artística: Enseñar habilidades o estrategias de conocimiento? Propuesta para una revisión de algunos de los fundamentos de la educación artística. In Fernando Hernández y Hernández, Asunción Jódar Miñarro, & Ricardo Marín Viadel (Eds.), *Qué es la educación artística?* (pp. 67-84) Barcelona: Sendai.

Izquierdo, M. J. & Laiglesia, J. E. (1991). La ensenãnza de la dramatización. In Fernando Hernández y Hernández, Asunción Jódar Miñarro, & Ricardo Marín Viadel (Eds.), *Qué es la educación artística?* (pp. 271-285). Barcelona: Sendai.

Jacinto, Deniz (1991). *Teatro 1*. Porto: Lello e Irmãos Editores.

Laguna, Encarna (1995). *Como desarrolar la expresion a traves del teatro*. Barcelona: CEAC.

Martins, Mirian Celeste, Picosque, Gisa & Guerra, M. Terezinha Telles (1998), *Didática do ensino de arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.

Pérez Serrano, Gloria (1999). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

Zabalza, Miguel Angel (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA.



ADULTOS, IDOSOS E EDUCAÇÃO

Lazer e educação não formal em adultos idosos

Betânia de França Xavier
Instituto Federal Rio Norte, Brasil
Betânia.franca@ifrn.edu.br

Abordamos a educação não formal na problemática do envelhecimento, evidenciando o lazer como possibilidade educacional a ser vivenciada em programas de atendimento ao idoso. O idoso prolonga sua longevidade e devido a alterações orgânicas e a aspectos condicionantes que modificam sua vida, necessita de experiências de readaptação social, por meio de vivências educacionais, que o auxiliem no enfrentamento dos problemas do envelhecimento Contextualizando a prática educacional na questão do envelhecimento entendemos que a educação não formal, através de um aprendizado significativo realizado de forma contínua, pode favorecer ao idoso uma melhor compreensão e apropriação da sua realidade. O relatório da UNESCO ao evidenciar o importante papel da educação na dinâmica das sociedades modernas, contribui para um redimensionamento de paradigmas sociais do adulto idoso. Ao abordar o envelhecimento, Lima (2001) declara que diante da visão de plasticidade cerebral abrem-se novas perspectivas para o idoso, onde o retorno a experiências educativas servirá como estimulo para o desenvolvimento da inteligência e do cérebro. O lazer, fenômeno que promove descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social ao indivíduo no tempo disponível, pode ser visto como possiblidade de educação não formal na qual o idoso desenvolva seu potencial e adquira conhecimentos. Sobre a realização em instituições públicas de ensino de ações sociais voltadas a uma educação não formal que direcione sua atenção ao idoso, o estudo destaca o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o qual por meio do "Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade", Campus Natal Central, desempenha um relevante papel social e educacional ao propiciar atividades que buscam saúde, cidadania e qualidade de vida ao adulto idoso. Para além da pesquisa bibliográfica e documental, são apresentados dados empíricos parcelares relativos a entrevistas semiestruturadas no âmbito de um «estudo de caso», em desenvolvimento. A partir das respostas obtidas, observamos a presença do lazer nas atividades do Projeto e a sua importância como elemento motivador a ser vivenciado em programas sociais de atendimento ao adulto idoso, que propiciem uma educação não formal em prol do desenvolvimento das suas potencialidades.

Palavras-chave: idosos, educação não formal, lazer.

Introdução

Acompanhando a tendência mundial, no Brasil, segundo dados do IBGE (Paschoal, 2002), a população de idosos que em 2003 totalizava 10,6 milhões de habitantes chegará, em 2025, a 32 milhões. Este aumento da expectativa de vida deve-se a conquistas sociais no âmbito da saúde, educação, etc., e na área gerontológica.

O idoso, devido às alterações orgânicas do processo de envelhecimento, observa sua vida modificar-se necessitando de experiências de readaptação social. Essas adaptações, relacionadas a aspectos socioeconômicos, biológicos e psicológicos (Simões, 1994), demandam por serviços e benefícios que possiblitem vivências educacionais que contribuam para o seu desenvolvimento.

Contextualizando a prática educacional na problemática do envelhecimento elucidamos a educação não formal, enquanto processo educacional organizado e sistemático

que se realiza, normalmente, fora dos quadros do sistema formal de ensino (Miranda, Schall e Modena, 2007) que pode propiciar, por meio de um aprendizado significativo e contínuo, uma melhor compreensão e apropriação ao idoso de sua realidade.

Ao abordar o envelhecimento, Lima (2001) declara que diante da visão de plasticidade cerebral abrem-se novas perspectivas para o idoso, onde o retorno a experiências educativas servirá como estimulação para o desenvolvimento da sua inteligência e do seu cérebro.

O lazer, fenômeno vivenciado em um tempo disponível e fora das obrigações sociais, pode ser visto **c**omo possiblidade de educação não formal na qual o idoso, por meio de vivências prazeirosas e relaxantes, pode desenvolver suas potencialidades e adquirir conhecimentos que venham a beneficiar o seu cotidiano.

Sobre a importância da realização, em instituições públicas de ensino, de ações sociais voltadas a uma educação não formal que direcione sua atenção ao idoso, o estudo destaca o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o qual por meio do "Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade" (Campus Natal Central), desempenha um importante papel social quanto à promoção de atividades que buscam propiciar saúde, cidadania e qualidade de vida à comunidade idosa.

Os procedimentos metodológicos do trabalho foram a pesquisa bibliográfica e documental, que permitiu o acesso a informações sobre a temática abordada a partir da leitura de livros, artigos científicos e documentos institucionais. E uma pesquisa social qualitativa que teve como intuito verificar, por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com alunos do supracitado Projeto, se suas atividades são caracterizadas como vivências de lazer.

A partir da experiência desenvolvida no Projeto, constatamos a relevância do lazer enquanto uma oportunidade motivacional de educação não formal a ser vivenciada em programas sociais, em prol do desenvolvimento das potencialidades do adulto idoso e de uma maior conscientização de sua cidadania.

Desenvolvimento

Ao abordar o lazer como oportunidade de desenvolvimento pessoal e social em um processo de educação não formal para adultos idosos, convém discorrer sobre questões alusivas ao envelhecimento.

Neri (1995) evidencia que o processo de envelhecimento, tanto em suas estruturas como em suas funções, caracteriza-se pela individualidade e pela coletividade, contextualizado não só por uma variedade de inter-relações físicas, químicas e biológicas, como também por outras de caráter psíquico e cultural. SegundoWolff (2009), o envelhecimento é um processo com determinantes não apenas biológicas, mas sobretudo uma composição múltipla de elementos socioculturais que, muitas vezes, independem da idade cronológica.

Para Simões (1994), o envelhecimento é também uma fase da vida que pode ser permeada de problemas como marginalização, desprezo e carência emocional. Neste contexto ressaltamos a importância da gerontologia como ciência de caráter multidisciplinar que estuda o processo de envelhecimento (cf. Neri, 1995).

O Estatuto do Idoso classificou como sendo idosos os indivíduos com idade acima de sessenta anos. Entretanto, segundo Simões (1994), essa idade varia de indivíduo para indivíduo, face às peculiaridades biológicas, psicológicas e/ou sociológicas. Com efeito, a relação entre idade cronológica e o estabelecimento da velhice depende de fatores individuais morfológicos, psicológicos, hereditários, culturais, intelectuais e raciais. Quando afetados por



esses fatores, os indivíduos sofrem um decréscimo funcional em seu organismo que requer adaptações sociais, psicológicas e físicas. O fator motivacional é um relevante elemento que interfere no ritmo de declínio do envelhecimento, "sendo necessário estimular e manter o idoso ativo [...] com atividades que possibilitem sua readaptação ao meio ambiente" (Simões, 1994, p. 23).

Sobre os aspectos condicionantes que modificam e, de certa forma, restringem a vida do idoso, Simões (1994) realiza uma discussão que referimos a seguir (cf. Simões, 1994, p. 26-59).

Quanto aos aspectos psicológicos**,** devido à redução de certas capacidades funcionais desenvolvem-se, no idoso, mecanismos que geram, muitas vezes, reações de insegurança e isolamento devido a certas exigências da sociedade.

No envelhecimento ocorrem alterações na inteligência, memória e personalidade que repercutem em perdas e limitações, mas que podem ser amenizadas ou revertidas proporcionando ao idoso meios e ambientes adequados para que possa viver em constante aprendizado e treinamento das atividades cerebrais**.** Para isso, é também necessário um bom nível de motivação através de tarefas significativas e de acordo com o seu ritmo pessoal.

Nos aspectos biológicos**,** constatam-se modificações e alterações na perspectiva da imagem corporal do idoso que caracterizam o envelhecimento de todo o organismo. Atividades físicas moderadas e regulares contribuem para preservar uma série de estruturas orgânicas e regularizar as funções vitais do idoso, bem como podem promover maior disposição para as tarefas cotidianas.

Sobre os aspectos socioeconômicos, Simões destaca a família, a sociedade e a aposentadoria como fatores que interferem na problemática do envelhecimento, dependendo da forma como interagem com esta situação, já que a condição social do idoso passa de invíduo produtivo e participativo para não participativo ou inativo. Problemas como dependência, ociosidade, sexualidade, corpo, perda de status e morte, são preconceitos sociais com os quais o idoso tem de conviver, sendo relevante uma educação continuada que o auxilie nestas demandas do envelhecimento.

Um processo educacional, na perspectiva da educação não formal, pode favorecer ao idoso o desenvolvimento de uma consciência emancipadora quanto aos limites e possibilidades do corpo frente os desafios do cotidiano. Neste contexto o lazer, entendido como experiências vivenciadas em um tempo livre e fora das obrigações "profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas" (Dumazedier, 1979, p. 91), pode atuar como elemento motivacional em um contexto não formal voltado ao idoso, pois se trata de um conjunto de atividades significativas na terceira idade onde aumentam probabilidades de realização pessoal. (cf. Dumazedier, 1979).

Ao abordar a questão educacional no cotidiano do idoso, Soares (2001) elucida que "A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos que não correspondem necessariamente a ações de escolarização" (p. 201).

Soares (2001) enfatiza que os projetos e programas direcionados à educação de jovens e adultos orientam-se a um público diferenciado que engloba desde operários a grupos de terceira idade, os quais buscam participar de situações que lhes ofereçam novos conhecimentos e tecnologias, domínio de habilidades e acesso a bens culturais.

Paiva (1973) destaca que a educação de adultos nasceu no Brasil na fase inicial de colonização por meio dos jesuítas, e ressalta que o problema da educação de adultos começa a se distinguir da educação geral a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas no Estado Novo, elucidando a importância do apoio da UNESCO, na



época, quanto à decisão de enfatizar a educação da população adulta frente ao contingente de adultos analfabetos.

Na perspectiva da educação como agente transformador da realidade e ação contínua que deve permear o contexto histórico do homem, Delors (2001), ao discorrer sobre o relatório da UNESCO, observa que a educação vem ocupando cada vez mais espaço no cotidiano do homem na medida em que aumenta o desempenho de seu papel na dinâmica das sociedades modernas. Os conhecimentos adquiridos na juventude são insuficientes diante da exigência de uma atualização contínua e constante do saber (cf. Delors, 2001, p. 103). Sendo imprescindível um prolongamento da educação, de forma contínua, que atenda às necessidades atuais do indivíduo e que se estenda da infância até o período pós-aposentadoria.

O aumento populacional decorrente da longevidade é um desafio social que implica a necessidade de criar condições que possibilitem, ao idoso, uma vida com mais qualidade, tendo na educação um meio de reconstrução de paradigmas[1].

Lima (2001), ao refletir sobre a capacidade de aprendizado e adaptações do idoso perante os desafios do envelhecimento, declara que aumentar a capacidade mental do indivíduo procurando evitar o envelhecimento cerebral é uma meta a ser alcançada com o novo conhecimento da plasticidade cerebral, na qual o cérebro é um órgão dinâmico, crescendo e em constante mutação. Nesta perspectiva, Lima enfatiza que ao envelhecermos precisamos encontrar meios de aumentar a eficiência do funcionamento cerebral que é influenciada por fatores ambientais como alimentação, educação e estilo de vida. Acrescentando "foi provado que os seres humanos idosos que se exercitam têm melhor desempenho nos testes de função cognitiva do que os que não se exercitam e que a prática de exercícios infunde nova vida ao cérebro" (Lima, 2001, p. 21). A autora ressalta que o idoso ao participar de vivências educacionais desenvolve seu potencial, sendo necessária uma aprendizagem significativa e de acordo com seu ritmo, que valorize saberes já existentes, crie oportunidades de desenvolvimento de competências e talentos e propicie participação no processo educacional.

Nesta conjuntura, evidenciamos a educação não formal como perspectiva de desenvolvimento das potencialidades do idoso. A educação não formal surgiu da necessidade de acesso e ampliação de oportunidades educacionais, originada da fragmentação da educação popular e relacionada, no início, a projetos assistencialistas, ganhou vitalidade no Estado dispersando-se em várias pequenas experiências (Miranda, Schall e Modena, 2007, pp. 15-28).

Gohn (2001) ressalta que a educação não formal ganhou destaque nos anos 90 do século passado, com as mudanças econômicas, sociais e no mundo do trabalho, onde se passou a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos**.** Já que uma nova cultura organizacional necessita do aprendizado de novas habilidades extraescolares.

Miranda, Schall e Modena (2007) definem educação não formal como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza, normalmente, fora dos quadros do sistema formal de ensino. Para Veloso (2001), a educação não formal "caracteriza-se por ser heterogênea em relação aos contextos em que ocorre, aos públicos a que se dirige, aos conteúdos que transmite, às metodologias que utiliza e às relações pedagógicas que pode privilegiar ou fazer (pré) dominar" (p.21).

Segundo Miranda, Schall e Modena, (2007), no contexto de demandas sócio educacionais que ultrapassam os limites formais da escola, as ações não formais ocupam

[1] Paradigmas relacionados a sentimentos de incapacidade, impotência, inutilidade, etc**.**



espaço nas discussões sobre políticas públicas que atendam setores específicos da sociedade. Grupos de terceira idade são vistos como alternativas para melhorar a qualidade de vida, autonomia e independência do idoso, minimizando os efeitos do envelhecimento.

No Brasil, as iniciativas educacionais para o idoso emergiram em uma perspectiva não formal com um trabalho pioneiro, sob influência francesa**,** feito pelo SESC (Serviço Social do Comércio), em 1960, com adultos maduros, ganhando proeminência com ações realizadas pelas universidades, na década de 80, no âmbito da extensão universitária. (Cachioni, 2003). Veloso (2001) acrescenta que um dos públicos-alvo das atividades educativas no âmbito não formal é a terceira idade, o que terá induzido a criação de universidades específicas para esse grupo social.

Ao enfatizar a importância da motivação no processo educativo, elucidamos no lazer a possibilidade de vivência educacional, no âmbito não formal, que pode promover não só o descanso e o divertimento, nas horas vagas do não trabalho, mas também o desenvolvimento pessoal e social do idoso.

Segundo Dumazedier (1979), "O tempo fora do trabalho é tão antigo quanto o próprio trabalho, porém o lazer possui traços específicos, característicos da Revolução Industrial" (p. 26). A Revolução Industrial com suas lutas de classes e reivindicações pela redução da jornada de trabalho, finais de semana e feriados, proporcionou à classe operária um aumento significativo no tempo livre ou disponível, inserindo o lazer como uma proposta de práticas que ocupem este "tempo do não-trabalho" do trabalhador.

Para Werneck (2000), embora seja objeto de reflexão desde a Antiguidade Grega, do ponto de vista histórico-social, o lazer foi uma ocorrência da sociedade moderna urbano-industrial, fruto de reivindicações sociais por um "tempo de folga" conquistado sobre o trabalho. Ocupando espaço no cenário social, sendo presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal do Brasil como direito social.

Dumazedier (1979) entende o fenômeno do lazer como:

> um tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações familiais, a regressão das obrigações sócio-espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansando, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira desinteressada as capacidades do seu corpo ou de seu espírito (p.91).

Marcellino (2000) elucida que descansar, recuperar as energias, distrair-se, recrear-se são possibilidades do lazer, mas existe também a possibilidade de o lazer ser visto também com um cunho educativo já que permite ao indivíduo um desenvolvimento pessoal e social e oportuniza uma retomada de percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades.

Marcellino acrescenta que entende por funções do lazer "o descanso, tanto físico como mental; o divertimento, como superação da monotonia cotidiana verificada nas tarefas obrigatórias; e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade" (Marcellino, 1995, p.25).

No âmbito da terceira idade, Marcellino (2000) constata que, no Brasil, fatores sociais como a "aposentadoria" têm como consequências a diminuição do poder aquisitivo e a redução do padrão de vida, o que dificulta ao indivíduo a possibilidade de aproveitar o tempo disponível de maneira satisfatória e digna.

Relacionando o lazer à terceira idade, Dumazedier (1979) evidencia

> o lazer constitui o conjunto de atividades mais extenso e significativo desta idade, mesmo quando a doença ou a miséria erguem seus obstáculos. [...]. É através da prática destas



> atividades, através dos valores correspondentes, que as probabilidades de realização pessoal da terceira idade são mais fortes (p. 114).

De Masi (2000) afirma que, na atual sociedade, o prolongamento da expectativa de vida do ser humano só poderá estar associada à qualidade de vida se a pessoa idosa for mais informada e instruída. Enfatizando que para desfrutar esta fase da vida com prazer, é necessária uma boa saúde, tanto física quanto psíquica, o que não acontece na atualidade, já que para muitos idosos uma vida sem trabalho conduz a uma velhice sem motivação e sem significado.

Devido à demanda de ações sociais voltadas ao idoso, decorrente do aumento da expectativa de vida, observa-se a necessidade de fomentar a oferta de programas sociais, tanto do poder público como da sociedade civil, que promovam por meio de vivências educativas de laze uma maior consciência de cidadania e uma vida com mais qualidade e satisfação.

O idoso, ao deparar-se com problemas característicos do período pós-aposentadoria tais como a ociosidade, inicia uma busca por grupos de convivência que possuam espaços de integração social, lazer e atividades corporais realizadas com responsabilidade. Entretanto, é importante propiciar situações estimulantes para que o mesmo se sinta motivado a dar continuidade à realização de práticas educativas que beneficiem o seu cotidiano.

Desta forma apresentamos o "Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade"[2]**,** o qual desempenha uma importante função social e educacional pois objetiva construir, junto ao idoso, um novo conhecimento sobre a terceira idade, estimulando-o e conscientizando-o de suas potencialidades físicas e psicológicas, tornando sua participação social mais efetiva em prol da melhoria da qualidade de vida e resgate da cidadania.

Conclusão

Diante do exposto, observamos a relevância da experiência realizada no Projeto "Saúde e Cidadania na Melhor Idade" como um referencial de um programa educacional do IFRN que, ao vivenciar, em suas atividades, o lazer, concretiza a possibilidade deste fenômeno ser uma oportunidade de acesso a um processo de educação não formal que propicie ao idoso, por meio de experiências prazerosas, relaxantes e motivantes, o desenvolvimento de suas potencialidades frente o processo de envelhecimento. Para que o lazer possa ser vivenciado em um processo de educação não formal, se fazem necessários o apoio e o incentivo do Estado e da sociedade civil, para que essas experiências possam ocorrer não só para os idosos dotados de uma renda mensal que favoreça o acesso a esses programas, mas também para os que se encontram em situações econômicas desfavoráveis,

[2] "Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade", [2]programa de atendimento ao idoso realizado no IFRN, instituição pública federal de ensino, pesquisa e extensão que contempla 17 campi situados no estado do Rio Grande do Norte.
O programa, implantado em 22 de abril de 2000 como atividade de extensão, possui respaldo legal e constitucional no Estatuto do Idoso (PAIM, 2004), capítulo V, artigos 20, 21 e 25.
Funciona nas instalações do IFRN Campus Natal-Central com atividades diversificadas.
A carga horária é de 25 horas semanais, (7h00 – 12h00) e sua estrutura organizacional compõe-se de uma coordenadora geral, uma secretaria e os coordenadores de atividades.
A clientela constituisse de cidadãos de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 50 anos. O Projeto contribuiu para a construção de trabalhos de pesquisa (Dissertações de Mestrado, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias de Especialização); produção de artigos; participações em eventos internacionais de dança e publicação de livros.



para que estes, mesmo enfrentando problemas de sobrevivência que lhe impedem uma velhice digna, possam usufruir de um processo educacional que inicie uma retomada de compreensão quanto ao conhecimento de seus direitos de cidadania e quanto ao potencial e possibilidades que ainda possuem frente o envelhecimento, em prol de uma vida mais digna e saudável.

Referências bibliográficas

Bruyne, Paul; Herman, Jacques & Schouteethe, Marc (1997). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.* Rio de Janeiro: F. Alves.

Cachioni, Meire (2003). *Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas: Editora Alínea.

Delors, Jacques (2001). *Educação. Um tesouro a descobrir* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.

De Masi, Domenico (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

Dumazedier, Joffre (1979)**.** *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.

Gohn, Maria da Glória (2011). *Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lima, Mariúza Pelloso (2001). Reformas paradigmáticas na velhice no século XXI. In Vitória Kachar (Org.), *Longevidade: Um novo desafio para a educação* (pp. 15-26). São Paulo: Cortez.

Marcellino, Nelson Carvalho (2000). *Estudos do lazer: Uma introdução* (2.ª ed.). Campinas: Autores associados.

Marcellino, Nelson Carvalho (1995). *Lazer e humanização* (2.ª ed.). Campinas: Papirus.

Marconi, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria (1986). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Miranda, Érica S.; Schall, Virgínia T. & Modena Celina M. (2007). *Representações sociais sobre educação ambiental em grupos de terceira idade, 13*(1) 15-28. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1a02.pdf.

Neri, Anita Liberalesco (1995). *Psicologia do envelhecimento: Temas selecionados na perspectiva de curso de vida.* Campinas: Papirus.

Paim, Paulo Senador (2004). *Estatuto do idoso*. Brasília: Senado Federal.

Paiva, Vanilda P. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Paschoal, Sérgio Márcio Pacheco (2002). Epidemiologia do envelhecimento. In Matheus Papaléo Netto (Org.), *Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada* (pp. 26-43). São Paulo: Atheneu.

Simões, Regina (1994). *Corporeidade e terceira idade: A marginalização do corpo do_idoso.* Piracicaba: Unimep.

Soares, Leôncio José Gomes (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In Vera Masagão Ribeiro (Org.), *Educação de jovens e adultos: Novos*

leitores, novas leituras (pp. 201-224). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil/ALB: Ação Educativa.

Veloso, Esmeraldina (2011). *Vidas depois da reforma*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Werneck, Christianne (2000)**.** *Lazer, trabalho e educação*: *Relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: UFMG/ CELAR-DEF/UFMG.

Wolff, Suzana Hubner (2009). Envelhecimento bem-sucedido e políticas públicas. In Suzana Hubner Wolff (Org.), *Vivendo e envelhecendo: Recortes de práticas sociais nos núcleos de vida saudável* (pp. 15-29). São Leopoldo: UNISINOS.



"Não é um adeus, é um até logo!": Centralidades da cultura na qualidade de vida de idosos com demência

Sónia Mairos Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
smairosferreirafpce.uc.pt

Vera Lopes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
v.lopes@live.com.pt

Nesta comunicação apresentam-se as principais descobertas de um projeto de investigação-ação desenvolvido num espaço museológico da zona centro, com um grupo de adultos idosos com demência e respetivos cuidadores informais. Consubstanciado na promoção da qualidade de vida e da cidadania ativa para todos/as os/as cidadãos/as, numa matriz de respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, sustentado em estudos que atestam as mais-valias da intervenção não-farmacológica nas demências, este projeto visou promover a qualidade de vida e o bem-estar através da fruição e interpretação de obras de arte. Inspirado no "Meet Me at MoMA" e intitulado "EU no musEU", contou até à data com 11 sessões [90' cada] em que participaram 2 grupos [cuidadores e pessoas com demência] tendo sido dinamizado por uma equipa interdisciplinar de 14 profissionais.
Indica-se num primeiro momento a estrutura global do programa e os fundamentos que a sustentam, para em seguida se proceder à apresentação do descritivo de cada uma das sessões. Afloradas as especificidades do processo de planificação e concretização de cada uma delas, apresentam-se os principais resultados atendendo à perspetiva de todos os agentes envolvidos. Para este efeito, recorreu-se às sínteses das reuniões (de planificação e pós sessão), ao visionamento das filmagens das sessões, às grelhas de observação e aos discursos dos participantes. Através da triangulação de todos estes dados, emergiram centralidades desta intervenção na qualidade de vida e bem-estar dos adultos idosos com demência e também dos seus cuidadores. A fruição da obra de arte constitui(u) uma dimensão de relevo não apenas a nível da estimulação cognitiva e da perceção de satisfação no momento da visita, mas também um catalisador de bem-estar [percecionado pelo próprio adulto idoso no seu quotidiano] evidente na relação com o/a cuidador/a. Destaca-se ainda, através da análise das narrativas dos cuidadores, que esta oportunidade de educação não-formal, contribui(u) para a melhoria das dinâmicas familiares, maior satisfação com a vida do/a próprio/a cuidador/a, aumento das redes de suporte, entre outras. Terminamos com a reflexão crítica deste projeto, salientando as suas principais potencialidades e fragilidades de acordo com as opiniões expressas pelos diferentes agentes e apresentando sugestões para a sua potenciação em iniciativas futuras.

Palavras-chave: idosos com demência, qualidade de vida, intervenção não farmacológica.

Considerações introdutórias

Consubstanciado num quadro europeu em que se assume a importância da promoção da qualidade de vida de todos/as os/as cidadãos, independentemente das suas necessidades e perfis, o projeto que se introduz foi elaborado com o propósito de contribuir, a partir da implementação de uma abordagem não farmacológica, para a potenciação da qualidade de vida de pessoas adultas com demências e dos seus cuidadores informais. Elaborado a partir de uma matriz conceptual de respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, com particular

enfase na prossecução da garantia do direito à criação e fruição da cultura, e inspirado num projeto pioneiro intitulado "Meet Me at MoMA" (desenvolvido no Museu de Arte Moderna de Nova York), este projeto constitui uma abordagem pioneira neste âmbito.

Esta comunicação visa, precisamente, sistematizar os principais resultados decorrentes da sua implementação num Museu da Região Centro do país. Para este efeito procede-se à sistematização dos elementos conceptuais que sustentam a sua elaboração e implementação, descreve-se a metodologia implementada (participantes, instrumentos e procedimentos), analisam-se os principais resultados obtidos e apresentam-se alguns elementos para discussão desta temática.

1. Direitos e liberdades fundamentais e o direito à criação e fruição de cultura

No decurso das últimas décadas tem sido conferido crescente relevo à necessidade dos países desenvolvidos se mobilizarem de forma ativa no sentido de assegurar a qualidade de vida das pessoas com deficiência ou incapacidades (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006). Este esforço estendeu-se de forma evidente à União Europeia, sendo recorrentes as referências ao crescente número de pessoas com deficiências e/ou incapacidades que habitam no espaço europeu, num total que hoje se aproxima de 15 milhões de indivíduos e múltiplos os documentos em que se atesta a imprescindibilidade de assegurar os direitos e liberdades fundamentais destes cidadãos e cidadãs (Comissão Europeia, 2013). O desafio da promoção da qualidade de vida desta população constitui, por conseguinte, um dos reptos comuns a muitas democracias ocidentais, não sendo Portugal excepção.

Note-se, a este propósito, que o conceito *Qualidade de Vida* é amplo e inclui uma variedade de condições que não se limitam às condições de saúde, ao controlo de sintomas e a intervenções médicas. Este é influenciado por tendências de grande importância como as relacionadas com a educação, com o bem-estar psicossocial e interacções ambientais (Inouye, 2008). A definição que actualmente é mais conhecida e divulgada é a da Organização Mundial de Saúde que define a qualidade de vida como sendo "a percepção do indivíduo da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações" (OMS, 1995 citado por Inouye, 2008, p.22). Esta definição inclui seis domínios principais: a saúde física; o estado psicológico; os níveis de independência; o relacionamento social; as características ambientais; e o padrão espiritual. No seu âmbito inclui-se, precisamente, o direito a uma educação de qualidade e direitos igualitários de fruição e criação de cultura, dimensão que estrutura conceptualmente esta comunicação.

Em termos de directrizes podemos constatar esta preocupação em alguns documentos de referência: na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), artigo 27.º onde é afirmado no seu ponto 1 que todas as pessoas têm o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 30.º, vai mais longe ao reconhecer o direito de todas as pessoas com deficiência a participar, em condições de igualdade com as demais, na vida cultural, indicando medidas apropriadas para a garantia destes direitos, através do acesso a material cultural em formatos acessíveis; pelo acesso a programas de televisão, filmes, teatro e outras actividades culturais; pelo acesso a locais destinados a actividades ou serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços de turismo e, tanto quanto possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional.



Apesar do reconhecimento existente a nível internacional, no que diz respeito ao contexto português a ANACED[1] (2012) refere que

> apesar de haver um reconhecimento crescente da importância da inclusão e da participação das pessoas com deficiência na sociedade, e de esta ter evoluído material e culturalmente, ampliando o espaço de actuação dos seus grupos, continua no quotidiano das suas práticas e costumes associar deficiência ao preconceito de dependência, de inutilidade, de improdutividade, fazendo com que persista nestas pessoas o traço da desvantagem e da supervalorização das suas diferenças, como características mais visíveis, que assim inviabilizam uma percepção delas mesmas como sujeitos globais conduzindo à sua exclusão (p. 11).

Incide assim nas instituições culturais a responsabilidade de oferecer as condições de aproveitamento das limitações funcionais das pessoas com deficiência, através dos apoios necessários que ampliem o leque das suas capacidades. Deve-se assegurar às pessoas com deficiência as condições de acesso às indústrias e instituições culturais, sendo esta uma condição essencial de garantia plena da cidadania, uma vez que o direito à liberdade, ao lazer e a todos os bens e valores são imprescindíveis à sua inclusão social.

Relembramos que o direito ao usufruto da cultura e da arte é uma concepção já muito afirmada em várias declarações e convenções internacionais, como já foi anteriormente referenciado. No que diz respeito especificamente ao caso português, é afirmado na Constituição da República Portuguesa que todos têm o direito à educação e à cultura (Capítulo III, artigo 73, ponto 2), sendo um dever do Estado o de promover a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural (Capítulo III, artigo 73, ponto 3), através da colaboração com todos os agentes culturais procurando incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural, bem como corrigir as assimetrias existentes no país em tal domínio (Capítulo III, artigo 78, ponto 2, alínea a). Desta forma, foi criada legislação específica para assegurar esta igualdade de direitos para os cidadãos com deficiências ou incapacidade, nomeadamente a Lei nº 9/89, de 2 de Maio, o D. L. nº 123/97, de 22 de Maio e as Resoluções do Conselho de Ministros nº 96 e 97/99 de 26 de Agosto e nº 110/03 de 12 de Agosto, que estabelecem orientações precisas relativamente à plena integração e participação dos cidadãos com necessidades especiais em todos os campos da vida económica, social e cultural.

Cabe assim ao Estado Português garantir a plena acessibilidade à criação e fruição cultural para todos os cidadãos da sociedade portuguesa, onde estão incluídos, os cidadãos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiência ou de doença, nas instituições culturais onde se inserem os museus.

Tendo por base estas premissas, a comunidade europeia (onde se encontra inserido Portugal) promoveu em 2003 o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência com o intuito de combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, procurando contribuir eficazmente para uma mudança de atitudes da sociedade face às suas reais potencialidades para participar na actividade económica, social e cultural. No seguimento desta linha de pensamento e de acção o governo português, através do Instituto dos Museus e da Conservação (IMC), criou o Projecto "Museus e Acessibilidade", com o objectivo de promover a acessibilidade nos Museus tutelados, tendo assinado um protocolo com associações representativas de pessoas com deficiência motora, visual, auditiva

1 Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência.

e mental. No documento "Temas de Museologia: museus e acessibilidade" é afirmado que o objectivo de melhorar a acessibilidade aos museus tem sido considerado fundamental para o seu próprio crescimento e desenvolvimento, incluindo-se não só a acessibilidade do espaço, de circulação e de exposição, mas também das colecções, dos programas e das actividades promovidas pelos museus. Relativamente às pessoas com deficiência, são referidas várias iniciativas levadas a cabo por instituições museológicas, que revelam "o interesse e vontade das equipas dos museus em tornar os museus acessíveis a todos" (IMC, 2004, p. 13). No entanto, a maior parte das iniciativas apresentadas são atividades pontuais, referentes a uma exposição temporária específica, ou a um acontecimento, como por exemplo o Dia Internacional dos Museus. Constata-se ainda que a maioria das atividades se destina a pessoas com deficiência visual, auditiva e física. Mas a população com deficiência é muito mais diversificada e complexa, o que coloca grandes desafios à acessibilidade intelectual: o que dizer das pessoas com deficiência mental (nos seus mais variados graus), das pessoas com paralisia cerebral, das pessoas com autismo, das pessoas com demência, das pessoas com multideficiência? Quais os instrumentos, quais as estratégias que existem para estes cidadãos e para as suas famílias que facilitem e permitam o acesso à fruição cultural nas instituições museológicas?

Este documento, marca no entanto uma mudança em termos de paradigma da noção de acessibilidade ao afirmar que esta

> começa nos aspectos físicos e arquitectónicos – acessibilidade do espaço – mas vai muito para além deles, uma vez que toca outras componentes determinantes, que concernem aspectos intelectuais e emocionais, acessibilidade da informação e do acervo (…) Para além disso, acessibilidade diz respeito a cada um de nós, com todas as riquezas e limitações que a diversidade humana contém e que nos caracterizam, temporária ou permanentemente, em diferentes fases da vida. Todos, sem excluir ninguém: os que têm uma visão arguta mas também quem já tem cataratas ou é cego, os de ouvido apurado e aqueles cujo ouvido foi endurecendo com o passar dos anos ou que nunca ouviram, os altos e os baixos, os magros e os obesos, as crianças e os idosos, os que são ágeis e também os que se movem com o auxílio de canadianas ou em cadeira de rodas, os muito inteligentes, os distraídos, os que têm dificuldades de aprendizagem ou problemas de cognição. Todos os que têm uma deficiência, mas também as pessoas ditas "normais" que mais logo, amanhã ou depois podem vir a ter necessidades especiais (IMC, 2004, p. 17).

Este ponto de viragem marca a atual preocupação das instituições museológicas em Portugal, pondo em prática os direitos fundamentais declarados para todos os cidadãos relativamente à cultura.

2. A fruição da arte: Uma abordagem não farmacológica nas demências

Atualmente segundo resultados do Projecto European Collaboration on Dementia (Eurocode) conduzido pela Alzheimer Europe e financiado pela Comissão Europeia cerca de 7,3 milhões de cidadãos europeus sofrem de uma das várias formas de demência. Face ao envelhecimento da população nos estados membros da União Europeia os especialistas prevêem uma duplicação destes valores em 2040 na Europa Ocidental, podendo atingir o triplo na Europa de Leste. Todos os anos, 1,4 milhões de cidadãos europeus desenvolvem demência, o que significa que a cada 24 segundos, um novo caso é diagnosticado. Relativamente a Portugal estima-se que existam cerca de 153.000 pessoas com demência,



90.000 com doença de Alzheimer. Estes são números alarmantes e que sobre os quais importa reflectir sobre as suas implicações para a sociedade em geral. Importa compreender o que é a demência, como é diagnosticada, se existem vários tipos de demência, quais os tratamentos que existem actualmente, e quais as principais consequências desta doença não só no próprio individuo mas também no seu ambiente familiar.

A demência "caracteriza-se por uma deterioração progressiva e em geral lenta das funções cognitivas" (Santana & Cunha, 2005, 11), trata-se assim de um "quadro clínico em que existe uma progressiva perda das funções mentais, geralmente a partir da meia-idade ou ao longo da idade avançada, deixando os doentes cada vez mais dependentes e por fim completamente alheados do seu mundo. É classicamente uma situação adquirida e permanente de défice global das faculdades mentais, abrangendo portanto as capacidades cognitivas (incluindo a senso-percepção e a comunicação), afetividade e volição, o comportamento e a personalidade" (Barreto, 2007, p. 20-21). A OMS define-a como um

> síndrome causado por doença cerebral, geralmente progressiva, afetando a memória e uma ou mais funções cognitivas superiores, como pensamento abstrato, orientação, compreensão, cálculo, aprendizagem, linguagem e juízo; sem alteração do nível de consciência ou alerta; em geral afetando o controlo emocional, comportamento social ou motivação; em geral com interferência nas atividades de vida diária, dependendo do ambiente cultural e social do paciente (OMS citado por Barreto, 2007, p.21).

O facto de se tratar de uma degradação neuronal gradual permite, caso seja diagnosticada precocemente, a construção de plano de tratamentos que possibilite o retardo da evolução da doença, e a manutenção das competências da pessoa com demência sempre dentro do possível, procurando promover a qualidade destas pessoas.

A intervenção na demência passa essencialmente por dois tipos de abordagens: a farmacológica e a não-farmacológica. Segundo Inouye (2008) a abordagem farmacológica atual, além de apenas sintomática, é incapaz de impedir de forma definitiva a característica degenerativa progressiva da doença o que compromete não somente o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo, mas também das pessoas próximas a ele. Os medicamentos existentes embora não possam evitar a progressiva perda neuronal, podem ajudar a estabilizar e a minimizar alguns sintomas.

O tratamento não farmacológico complementa o tratamento farmacológico, trata-se de um planeamento de atenção englobando outras perspectivas como estratégias associadas à educação, exercícios físicos, reabilitação cognitiva, atividades sociais e artísticas ajudam a estabilizar ou até mesmo conduzem a uma melhora discreta dos sintomas da doença, produzindo benefícios substanciais talvez até maiores que os advindos das intervenções farmacêuticas. A intervenção não-farmacológica visa assim maximizar o funcionamento cognitivo e o bem-estar da pessoa com demência, bem como ajudá-la no processo de adaptação à doença. São assim estimuladas as capacidades da pessoa, preservando pelo maior período de tempo possível, a sua autonomia, conforto e dignidade.

Para além das consequências para a pessoa com demência, não nos podemos esquecer de quem cuida. É natural que com o envelhecimento da população, se verifique um aumento no número de pessoas com necessidades muito especiais. O cuidar de uma pessoa com demência provoca desgaste emocional, psicológico e/ou financeiro para a família e/ou cuidador, uma vez que o tratamento é caro, e o paciente perde gradualmente suas funções motoras e de aprendizagem, evoluindo para quadros de total dependência, como se pode verificar nos vários estádios de evolução da demência.



Segundo a OMS (2005 citado por Inouye, 2008), podemos distinguir dois tipos de cuidadores: cuidador informal - rede de apoio constituída por familiares, amigos e/ou vizinhos que dentro do possível, oferecem apoio e assistência para idosos com algum grau de dependência ou dificuldade para as actividades de vida diária; e o cuidador formal: profissionais remunerados que prestam cuidados, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida.

Em Portugal na maior parte dos casos o papel do cuidador é desempenhado por um familiar, geralmente pelo conjugue ou pelos filhos. Dentro das consequências possíveis para os cuidadores segundo Falcão, D. & Bucher-Maluschke, J. (2009) assistimos a: uma retracção das relações sociais, desinvestimento pessoal; depressão (tristeza persistente, desencorajamento, perda de auto-estima); sobrecarga e stress (síndrome de burnout). Ao analisarem o resultado de várias investigações sobre a relação entre as pessoas com demência e seus cuidadores, Falcão, D. & Bucher-Maluschke, J. (2009) chegaram à conclusão que a doença de Alzheimer configura-se como um problema que atinge especialmente a vida pessoal e familiar dos cuidadores. Referem ainda a inexistência de serviços de apoio e de profissionais especializados como um factor de sobrecarga adicional para os cuidadores.

É importante que a intervenção realizada junto da pessoa com demência não se limite apenas ao indivíduo mas também ao seu cuidador informal.

2.1. O museu como um agente de intervenção na comunidade

Segundo os estatutos do ICOM[2] (International Council of Museums) adotados na 16ª Assembleia Geral (Haia, Holanda, 5 de Setembro de 1989) e alterados pela 18ª Assembleia Geral do ICOM (Barcelona, Espanha, 6 de Julho de 2001) Artigo 2º, um museu é "uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição".

Na evolução do conceito de museu, houve uma clara mudança no que diz respeito ao que deve ser o seu principal objetivo: a ação do museu tornou-se tornou mais complexa, assumindo uma nova postura enquanto agente ativo ao nível da intervenção na comunidade. A principal mudança que se observa é a passagem da visão de museu como um fim, para a noção de museu como um meio para um fim - o desenvolvimento da comunidade.

Na verdade assistimos neste novo paradigma (nova museologia) assistimos a uma ruptura com as práticas tradicionais:

1) Da unidisciplinaridade à pluridisciplinaridade: enquanto o museu tradicional desenvolve e constrói as suas atividades sobre um enfoque unidisciplinar herdado da constituição das disciplinas científicas autónomas do séc. XIX (história da arte, arqueologia, etnologia, ciências naturais), o museu moderno recorre a uma intervenção interdisciplinar e ecológica, onde a principal preocupação reside nas relações entre o homem e o seu meio ambiente natural e cultural;

2) O museu moderno não se dirige a um público indeterminado composto por visitantes anónimos. A sua grande preocupação é estar ao serviço de uma comunidade específica. O

2 O ICOM é o Conselho Internacional de Museus, dependente da UNESCO. Este organismo foi criado em Paris no ano de 1947 por J. Chaucey Hamlin (director do Museu de Ciências de Buffallo) e por Georges H. Riviére(primeiro director do ICOM entre os anos de 1948-1966).



museu é um agente de desenvolvimento cultural, social e económico de um grupo determinado.

3) O museu tradicional é fisicamente um edifício que contém uma coleção de objetos. O campo de ação do museu moderno resulta não só do seu território mas também da sua comunidade. O território é definido no sentido de entidade geográfica, política, económica, natural e cultural. A estrutura museográfica descentraliza-se e converte o território num meio de ação de diversas equipas/ disciplinas, estabelecendo-se assim o seguinte esquema comparativo:

Tabela 1 - O museu tradicional e o museu moderno

O museu tradicional e o museu moderno
O museu tradicional: um edifício + uma coleção + um público O museu moderno: um território (estrutura descentralizada) + um património (material e imaterial, natural e cultural) + uma comunidade (desenvolvimento)

Fonte (adaptado a partir de Fernández, 1999, p. 95).

Assistimos pois a um enfoque cada vez mais visível da função social do museu, enquanto promotor do desenvolvimento da comunidade onde está inserido.

A principal função do museu moderno é constituir-se como instrumento de desenvolvimento sociocultural ao serviço de uma comunidade concreta, dentro dum contexto político democrático, ao contrário da concepção tradicional, cujo objetivo seria o desenvolvimento do próprio museu enquanto instituição.

Esta mudança de paradigma coloca muitos desafios às atuais instituições museológicas, devido à complexidade da sua missão: a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e ecológica, a necessidade conhecer concretamente a comunidade que o visita, que o envolve, que com ele está em contato com o museu, procurando conhecer as suas necessidades. Só assim o museu concretizará com eficácia a sua intervenção comunitária.

Esta intervenção comunitária tem tido como grande objetivo o desenvolvimento do património cultural da comunidade onde se insere. A definição atual de museu, permitiu a criação de instituições museológicas sobre as mais variadas áreas, ao nível local.

> La gran mayória de los museos del mundo son instituciones locales, formados por sus comunidades respectivas para preservar su herencia cultural especial. La población local a menudo há desarrolado un fuerte sentimento de propietario de su museo. Los museos por outro lado, están caracterizados por una participación directa y activa en la población, a través de conexiones com otras instituciones o grupos que trabajan en el campo cultural. Sociedades históricas locales han estado participando en este tipo de trabajo relacionado com el museo, y contribuyendo así a reforzar la conciencia del Pueblo sobre su historia y su atracción por la identidad histórica (Fernandez, 1999, p. 158).

Tem existido assim um movimento no sentido da potencialização das comunidades, da sua identidade cultural, da sua identidade histórica.

Mas a intervenção comunitária não se resume a esta linha de ação, pois as necessidades da comunidade vão para além da criação de museus locais. Para assegurar a



identidade histórica de uma comunidade, há que garantir que toda a população tem o mesmo acesso à mesma informação e ao património material e imaterial como é defendido na concepção atual de museu. Para isto é necessário que as instituições museológicas encontrem estratégias adequadas para garantir a acessibilidade do seu património cultural e histórico à comunidade, tendo em consideração as suas necessidades específicas, que poderão estar relacionadas com: faixas etárias, habilitações académicas, histórias de vida, ou necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou doenças, entre outras.

> É atualmente reconhecido que a função do Museu não pode limitar-se ao ato de recolher, restaurar e expor objetos que compreendem o seu acervo. Cada vez mais a pesquisa, a divulgação, a socialização do conhecimento, a publicização e a participação da sociedade tornaram-se elementos determinantes das funções sociais dos museus (…) assim independentemente da sua filosofia, área de atuação, todo museu, estando aberto ao público transmite uma mensagem, educa através da cultura material, a qualquer pessoa que entrar, seja qual for a sua classe social, sexo, idade, raça ou escolaridade (Tamanini, 2003, p.80).

Para atingir este objetivo é essencial que os museus criem uma rede local de suporte com as organizações locais, e que adotem uma abordagem interdisciplinar, com o intuito de analisar, identificar e intervir sobre as reais necessidades da comunidade.

O projecto "EU no musEU"

Ultimada a descrição da fundamentação conceptual de suporte ao Projeto procedemos, em seguida, à apresentação sumária do seu racional, a que se segue a caracterização da metodologia e a apresentação e discussão dos resultados.

3.1. Racional do projeto

O projecto "EU no musEU" resulta de uma parceria entre o Museu Nacional de Machado de Castro (MNMC) e a Associação Alzheimer Portugal – Delegação do Centro (APDC), tendo como ponto de partida o modelo de estimulação cognitiva aplicado pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA). O projecto tem como público-alvo, população com demência e seus cuidadores (formais / não formais). Segundo o Protocolo de Cooperação realizado entre as duas instituições acima referidas, os objectivos gerais do projecto "EU no musEU" são:

- Estimular ao nível cognitivo o indivíduo com Demência e seu Cuidador mediante a fruição e interpretação de obras de arte do MNMC.
- Promover o bem-estar e a integração social de indivíduos com demência.

Como foi anteriormente referido, o projecto "EU no musEU" foi inspirado no projecto desenvolvido pelo MoMA, designado "Meet Me". O projecto "Meet Me" surgiu da necessidade de combater o isolamento social das pessoas com Demência, de estas continuarem envolvidas na comunidade e de participarem em actividades que lhes sejam prazerosas no seu dia-a-dia. Um dos maiores obstáculos com que se deparam é o estigma, o preconceito associado à doença, que na maioria das vezes se concretiza numa "barreira social" que contribui para o isolamento. Desta forma, é importante a criação de programas



orientados no sentido de dar oportunidades às pessoas com Demência de se expressarem, de se relacionarem, socializarem, de partilharem experiências. A realização deste tipo de programas contribui não só para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas, mas poderá também ter um efeito secundário no combate à depressão e à isolação. Estes foram os elementos estruturantes que suportaram a criação e desenvolvimento deste projeto.

3.2. Metodologia

3.2.1. Participantes

Os participantes chegam ao projecto através de um processo de triagem, que inclui avaliação do perfil do doente e do cuidador. No âmbito da inclusão dos participantes, é realizada uma sessão de esclarecimento sobre o projecto, para que cada cuidador tome conhecimento do regulamento interno do projecto e assine o consentimento informado. Neste momento, está estipulado que em cada sessão o grupo esteja limitado a 10 participantes.

São, então formados dois grupos, um constituído por pessoas com demência e outro pelos seus cuidadores. O grupo das pessoas com demência é bastante heterogéneo, uma vez que se verifica a existência de diferentes demências, que se encontram em diferentes graus de desenvolvimento. Existem no grupo, 4 mulheres e 4 homens, com idades compreendidas entre os 60 e os 79 anos. Por sua vez, no que diz respeito ao grupo dos Cuidadores são todos cônjuges, existindo 4 mulheres e 3 homens. No grupo dos cuidadores existe a possibilidade de ir só o cuidador à sessão quando a pessoa com demência já se encontra num estado avançado da doença, muitas vezes em unidades de cuidados continuados.

3.2.2. Instrumentos de avaliação

Relativamente à avaliação do projecto, esta é de carácter qualitativo. Neste momento, esta tem adquirido essencialmente um carácter processual sendo que existe sempre um reunião pós sessão onde a equipa se reúne e partilha os pontos positivos, pontos a melhorar para a próxima sessão. Muito importante nestas sessões, é a oportunidade que é dada aos cuidadores formais de exprimirem os sentimentos, de colocarem as dúvidas, e opinião sobre o comportamento da pessoa que estiveram a acompanhar relativamente às sessões anteriores. Estas reuniões pós-sessão são orientadas pela psicóloga da APDC.

Tendo em vista a realização de uma avaliação final quando o projecto realizar um ano, ao longo das sessões foi efectuado o preenchimento de grelhas de observação do comportamento - pelas assistentes técnicas (cuidadoras formais) que acompanharam a pessoa com demência na sessão; esta grelha foi construída pela APDC. Para além destas informações cada sessão é gravada em vídeo, onde é feito o seu visionamento e escrita a descrição das filmagens.

Após o final deste ciclo, pretende-se assim analisar as informações recolhidas ao longo do projecto, para se verificar até que ponto foram cumpridos ou não os objectivos do projecto: o de promover o bem-estar e a integração social de indivíduos com demência e seus cuidadores.

3.2.3. Procedimento

Tipicamente as sessões do projeto EU no musEU realizam-se na segunda quarta-feira de cada mês, da parte da manhã entre as 11h e as 13h. À medida que os participantes vão



chegando são direcionados para uma sala onde é feito o acolhimento. Este é feito pela equipa, mas especialmente pelos cuidadores formais do museu, que esperam à entrada do museu pelo seu respectivo doente. Este período de acolhimento permite o estabelecimento de um elo de comunicação entre a pessoa com demência e o cuidador formal que pode então apresentar-se ao doente, informando-o sobre onde está, e respondendo às várias questões que for colocando. Este contato permite, por sua vez, ao cuidador informal, iniciar o processo de desvinculação, onde temporariamente, a tarefa de cuidar já não é unicamente sua.

Existe ainda, a preocupação de que cada elemento da equipa presente na sessão, cada cuidador (formal e informal), e cada doente tenham um crachá com o seu nome.

Após estarem reunidos todos os participantes, estes são divididos em dois grupos: o grupo dos cuidadores da responsabilidade da psicóloga da APDC e de um técnico superior do MNMC; e o grupo das pessoas com demência, onde existe um cuidador formal responsável para cada doente, sendo a responsável pela dinamização da sessão, a técnica superior do MNMC. Existe a preocupação que durante este período os dois grupos não se cruzem, pois o contato constitui um elemento de distração e um momento stressante, tanto para a pessoa com demência como para o seu cuidador informal.

Apesar de a sessão em si, ter dois grupos distintos, a sua planificação é feita em conjunto, sendo que a temática da sessão é comum aos dois grupos. Desta forma, a planificação-base (tabela 2) para as pessoas com demência, passa por um momento inicial de exploração das obras de arte selecionadas (geralmente 2 a 3 peças), de seguida e tendo em conta de que no grupo existem pessoas que estão num estado inicial da doença, dá-se a oportunidade de escolha a essas pessoas de continuarem a exploração das obras de uma forma mais aprofundada, ou, então, de participarem num ateliê dinamizado pela terapeuta ocupacional da APDC. Para alguns elementos do grupo devido às suas necessidades específicas, e tendo em conta os seus interesses, e o seu bem-estar, a participação do ateliê não é facultativa. No entanto, nenhuma pessoa com demência é obrigada a participar numa atividade contrariada. Para a exploração das obras, na parte das pessoas com demência, é feito um guião de exploração, que não é mais do que uma planificação sobre a forma de leitura das obras de arte, direcionada para o tema estipulado, e para as necessidades dos doentes.

Tabela 2 - Planificação-base das sessões

Pessoas com demência	Cuidadores
Exploração das obras	Exploração das obras
Ateliê	Dinâmica de grupo/ Partilha

Relativamente à planificação dos cuidadores, estes também realizam uma exploração das obras, geralmente é feita uma apresentação com imagens das peças, mas sempre que possível existe a preferência que os cuidadores estejam presente as obras de arte. A exploração das obras é uma ponte para uma dinâmica de grupo que tem como objectivo principal incitar a partilha e a reflexão pessoal e interpessoal. Trata-se de um momento onde o cuidador tem a oportunidade de desabafar, tirara as suas dúvidas, partilhar as suas dificuldades, as suas alegrias com os seus pares. Trata-se de um espaço de diálogo.

No final da sessão, normalmente o grupo dos cuidadores, dirige-se para o espaço do ateliê, onde se faz então a reunião dos grupos, e se dá por terminada a visita.

3.3. Resultados



Terminada a descrição da metodologia procedemos à apresentação dos principais resultados e, em seguida, à sua discussão.

3.3.1. Análise dos resultados

Desde novembro de 2011 até setembro de 2012 foram realizadas doze sessões do projecto 'EU no musEU'. Estas doze sessões resultaram de uma constante preocupação de aperfeiçoamento e de adaptação às constantes mudanças que ocorreram no seio do grupo dos participantes, procurando sempre corresponder às suas necessidades educativas específicas, promovendo o seu bem-estar, a interação social e qualidade de vida, a partir da fruição e contemplação do belo.

De forma a verificar quais os resultados obtidos até à altura, e com o intuito de proceder a uma avaliação processual do projeto, durante o período de tempo anteriormente referido recorreu-se a uma triangulação de instrumentos de recolha de dados qualitativos referentes aos efeitos do projeto nos agentes envolvidos. Para tal procedeu-se à analise e sistematização dos dados recolhidos no focus group (reunião pós-sessão); da visualização e transcrição das gravações das sessões com o intuito de estabelecer uma base de comparação do comportamento verbal e não-verbal das pessoas com demência durante a exploração das obras de arte; e ainda das informações referentes às grelhas de observação do comportamento nos seguintes domínios: comportamento verbal, não-verbal da pessoa com demência, interação com o cuidador formal e com o grupo, e ainda interação com a obra de arte.

Através da triangulação dos dados obtidos podemos afirmar que desde o início do projeto, e à semelhança dos resultados obtidos pelo projeto "Meet Me at MoMA", verificou-se uma influência positiva na relação entre a pessoa com demência e o seu cuidador informal em consequência da intervenção psicopedagógica direcionada para o cuidador informal; relativamente ao comportamento verbal e não verbal da pessoa com demência verificou-se através de testemunhos dos cuidadores informais que os doentes apresentam menos problemas emocionais no dia da sessão do projeto, comportamento este que se prolonga durante a semana: alguns cuidadores informais afirmam que o comportamento dos seus cônjuges se altera quando vêem a fachada do museu, referindo que ficam mais calmos, e com menos ansiedade mesmo quando vão contrariados com a alteração da sua rotina diária. Em outros casos, existe também, a afirmação de que no dia em que vão ao museu, as pessoas com demência aparentam estar mais bem-dispostas. Os testemunhos dos cuidadores e de algumas frases pronunciadas pelas pessoas com demência atestam que o Museu se tornou um espaço de partilha, de afectos, de pertença, de sentimentos. Através da análise das narrativas dos participantes (pelas pessoas com demência e também pelos seus cuidadores informais) confirma-se a importância que este projecto possui no seu quotidiano e também a dimensão emocional que esta experiência de aprendizagem possui para ambos os grupos. Ilustram a perspectiva dos primeiros os seguintes testemunhos: "Aqui o tempo voa", " Isto é muito importante", "Isto é pouco! Devia haver mais vezes", " Não é um adeus, é um até logo", " Gosto muito de ver as meninas do museu". Por sua vez, e em relação aos cuidadores ressalta a seguinte frase: " Achei que no museu ele parecia a pessoa que era antes". Para além deste comentário, alguns cuidadores informais afirmam que o comportamento dos seus cônjuges se altera quando vêem a fachada do Museu, referindo que ficam mais calmos, e com menos ansiedade mesmo quando vão contrariados de não quererem sair de casa. Em outros casos, existe também, a afirmação de que no dia em que vão ao museu, as pessoas com demência aparentam estar mais bem-dispostas.



De facto, para este segundo grupo a experiência de fruição da cultura constitui uma dupla mais-valia, por um lado associam-na à melhoria da qualidade de vida daquele que cuidam, da sua satisfação e bem estar; por outro, eles próprios experienciam um momento de relaxamento e de aprendizagem, de melhoria da sua auto-estima, e de potenciação de aprendizagens e partilha de opiniões.

3.3.2. Discussão dos resultados

No entanto, esta trata-se apenas de avaliação processual do projeto, e cujo foco esteve direcionado para a necessidade de verificar se as estratégias de planificação e de ação utilizadas se encontravam ajustadas às necessidades específicas do público-alvo.

De modo a que possamos afirmar a eficácia deste projeto-ação junto dos participantes e a sua generalização para a população com demência na sua generalidade à que ter em conta uma série de variáveis que influenciam de forma direta ou indireta os resultados nomeadamente:

- a heterogeneidade do público-alvo (tipo de demência e gravidade) - a atual inexistência de um diagnóstico precoce nas demências no contexto português, contribui para a dificuldade da criação de grupos homogéneos para a investigação qualitativa dos resultados do projeto;
- inexistência de instrumentos de recolha de dados adequados ao contexto do projeto;
- constrangimentos ao nível dos recursos humanos;
- fenómeno de desejabilidade social - qual a relação entre o bem-estar emocional proporcionado pelo projeto a percepção do cuidador informal sobre a pessoa com demência: esta variável não foi objeto de estudo na avaliação realizada;
- necessidade de realizar uma avaliação mais rigorosa no que diz respeito aos efeitos do projeto em contexto familiar.

Apesar destas questões, o projeto "EU no musEU" tem de facto efeitos positivos na qualidade de vida das pessoas com demência e dos seus cuidadores, sendo até à data possível afirmar que a sua intervenção tem sido ajustada, e direcionada para o cumprimento dos objetivos gerais a que se comprometeu inicialmente: estimular ao nível cognitivo o indivíduo com demência e seu cuidador mediante a fruição e interpretação de obras de arte; e promover o bem-estar e a integração social de indivíduos com demência.

Considerações finais

Apesar da memória nas pessoas com demência estar afectada, a sua capacidade de imaginar contínua intacta, a imaginação ajuda as pessoas a desfrutar do que estão a observar. Uma das principais razões do efeito que a arte tem na população com deficiência cognitiva é que ela abrange a linguagem racional e a comunicação. A arte proporciona uma comunicação emocional e a oportunidade para treinar, não só com pessoas com demência, usando as suas capacidades remanescentes, mas também para treinar os funcionários e os cuidadores. No fundo, a arte funciona como um meio de comunicação, uma via para as pessoas de ambos os



lados comunicarem. As pessoas com demência são capazes de construir e desenvolver habilidades, é importante o educador ouvir as palavras dos participantes, ler as suas expressões faciais e linguagem corporal, pois a comunicação e os sinais não-verbais podem ser tão significativos como as palavras. Por estes, e outros motivos que apresentamos nesta breve síntese escrita, o projecto desenvolvido revela ser um instrumento importante na promoção da qualidade de vida de pessoas com alzheimer e dos seus cuidadores.

Este projeto piloto possui, como vimos, diversas mais-valias para os participantes, das quais apresentamos uma síntese na componente anterior deste artigo. Salienta-se, no que respeita às dimensões de bem-estar e satisfação, que em ambos os grupos existe uma forte ligação emocional ao Museu e aos profissionais responsáveis pela dinamização das sessões. De acordo com os relatos dos inquiridos foi, também, evidente a realização de aprendizagens importantes (e.g., sobre diferentes obras), às quais se atribuiu significado e, em momentos específico, foram convocadoras de memórias sobre a história de vida dos participantes. A avaliação global é muito positiva, sendo comum a perspectiva de que é uma acção educativa de relevo no quotidiano destas pessoas. No entanto, importa refletir sobre a possibilidade de ter ocorrido um fenómeno de desederabilidade social, que leva os cuidadores a apreciarem de forma particularmente elevada alguns comentários e comportamentos dos doentes com alzheimer, atribuindo a estas sessões "responsabilidade direta" por melhorias que poderão não ter ocorrido. Neste ponto, importa questionar se o bem-estar emocional proporcionado pelo projeto influencia a visão que o cuidador informal sobre a pessoa com demência. Todavia, e pesem estas interrogações, o projeto "EU no musEU" tem de facto efeitos positivos na qualidade de vida das pessoas com demência e dos seus cuidadores.

Referências bibliográficas

ANACED (2012). *Manual de boas práticas artísticas e culturais* [CD-ROM]. *A arte pertence a todos.*

Assembleia da República (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf

Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Carta internacional dos direitos humanos. Declaração universal dos direitos do homem*. Disponível em www.cne.pt/dl/1_declaracao_universal_direitos_homem.pdf

Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf

Barreto, João (2007). A doença de Alzheimer. In M. Quaresma & P. Pitaud (Coord), *Pessoas com doença de Alzheimer e suas famílias: Perspectivas e análises: Portugal. Espanha, França e Itália* (pp.19-35) Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades. Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.

Decreto-Lei n.º 18/1989 de 11 de Janeiro. *Diário da República nº 9/1989 – I Série*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Despacho 52/SESS/1990 de 16 de Julho. *Diário da República nº 162/1990 – II Série*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.



Falcão, Deusivania Vieira da Silva & Bucher-Maluschke, Júlia Sursis Nobre Ferro (2009). Cuidar de familiares idosos com a doença de Alzheimer: Uma reflexão sobre aspectos psicossociais. *Psicologia em Estudo, 4*(14), 777-786.

Faleiros, Danilo Augusto de Melo (2009). *Cuidador de idosos com doença de Alzheimer: Efeitos de grupos psico-educacioanais e suporte domiciliar individualizado*. Dissertação de Pós-graduação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Fernández, Luis Alonso (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Editora Alianza

Inouye, Keika (2008). *Educação, qualidade de vida e doença de Alzheimer: Visões de idosos e seus familiares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Instituto Português de Museus (2004). *Temas de museologia. Museus e acessibilidade*. Disponível em http://www.ipmuseus.pt/Data/Documents/Recursos/Publica%C3%A7oes/Edicoes_online/Pub_Periodicas/Temas_Museologia/Temas%20Museologia_Museus%20e%20Acessibilidade.pdf

MoMA (2009). *Meetme: Making art acessible to people with dementia*. Disponível em http://moma.org/docs/meetme/MeetMe_FULL.pdf.

Morais, Eduardo Jorge Matos (2009). *Alterações de linguagem na doença de Alzheimer*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Organização das Nações Unidas (1998). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência. Lisboa: ONU.

Organização Mundial de Saúde (2010). *International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision (ICD-10).* Disponível em http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en.

Portaria n.º 432/2006 de 3 de Maio. *Diário da República nº 85/2006 – I Série – B*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Santana, Isabel & Cunha, Luís. (2005). *Demência (s): Manual para médicos*. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Sousa, Jerónimo (2007). Deficiência, cidadania e qualidade social. Desafios para uma política de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades. Integração das pessoas com deficiência. *Cadernos Sociedade e Trabalho, 8*, 39-56.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.



O discurso da legislação brasileira sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e suas produções de sentido.

Andrea Silva Domingues
Universidade do Vale do Sapucaí
andrea.domingues@gmail.com

Marilda de Castro Laraia
Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG.
marildalaraia@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanha a educação e sua história desde a colonização deste país, avançando ao longo do tempo, através de leis e necessidades do mundo capitalista, como a mão de obra especializada. A EJA tem como objetivo atender homens e mulheres, trabalhadores (as), que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na idade própria. Esta modalidade educacional é compreendida como educação formal e permanente, mas também como educação não formal, pois oportuniza um novo enfoque teórico e metodológico, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo que os indivíduos possam obter novas formas de aprendizagem. Neste contexto, a pesquisa apresentada teve a preocupação de realizar um estudo das diferentes sequências discursivas que se referem ao processo de ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos- EJA- na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil, tendo como objetivo perceber se, e como os diferentes contextos e significados produzem efeitos de sentidos e auxiliam na constituição do processo de identificação dos jovens / adultos que não tiveram acesso à educação formal no período convencional. Metodologicamente realizamos uma análise do discurso legislativo sobre o ensino formal, onde se destacou a regularidade do discurso nas suas formações discursivas e a memória ideológica dos legisladores de cada época. Como parte dos resultados percebemos o já-dito impregnado nas leis educacionais que muitas vezes nos aparecem como sendo um discurso novo, ressaltamos a noção de repetição, de formação ideológica, memória, para perceber quais os efeitos de sentidos que estão presentes nas diferentes maneiras de nomear o sujeito adulto analfabeto na legislação brasileira que regulariza o ensino formal. Não buscamos descrever a trajetória da EJA, suas mazelas e/ou vantagens, mas perceber como o sujeito aluno se constitui e se relaciona com a memória e a ideologia, tendo como foco o funcionamento deste processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: discurso, educação, memória.

O discurso legal – Institucionalizado.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seus primórdios desde a colonização. Durante muito tempo, ela esteve associada exclusivamente ao processo de alfabetização, devido ao fato de que toda história da alfabetização de adultos no Brasil estava a serviço dos interesses dos modelos econômicos e políticos e, como consequência, de todas as relações de poder que estavam em jogo.

Mediante tal contexto, compreendemos o Estado se preocupando em possibilitar o controle da massa nativa, por intermédio dos jesuítas, religiosos advindos da Europa, com o intuito de "impor" a língua e a doutrina da colonização. Aqui, já se apresentava um dos objetivos da educação/alfabetização de povos indígenas: facilitar a obtenção de mão de obra.

Imbuídos em um modelo de exploração, vemos as rupturas em que o aparelho estatal impõe a sua língua.

O colonizador, ao impor a sua língua aos nativos, efetivamente obtém um maior controle sobre esses sujeitos, e consequentemente, a dominação.

A Constituição Imperial de 1824 por meio do artigo 172, parágrafo 32 diz: "A Instrução primária é gratuita a todos os cidadãos".

No ano de 1824, foi promulgada a primeira Constituição Imperial. No artigo 179 dessa Constituição, a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos cidadãos brasileiros foram garantidos tendo por fundamento a liberdade e a segurança individual. Dentre as cláusulas apresentadas nessa Constituição foi garantida a Instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Porém, segundo Rocha (2009), nessa época, só eram considerados cidadãos aqueles pertencentes à elite. Assim, ficavam excluídos do direito à educação os escravos, índios e caboclos, que não tinham acesso à escrita e à leitura. Essa exclusão implicada pela lei leva a crer que a elite dessa época não concebia a ideia de que essas pessoas pudessem se constituir como sujeitos dessa sociedade, não fazendo parte dos processos de significação. Não tendo acesso à educação, não conseguiriam se posicionar, nem interpretar os fatos, muito menos opinar em consequência à subordinação-assujeitamento desses indivíduos perante a elite (Orlandi, 2005).

Em Abril de 1879, foi publicado o Decreto nº 7.247 que rezava: "Art. 8, parágrafo 4º. O governo poderá criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos."

Dessa maneira, percebemos que o governo poderia criar, ou auxiliar nas províncias, cursos destinados aos adultos analfabetos em nível primário, adultos esses que para estas pesquisadoras, constitui o sujeito aluno. Além disso, pode possibilitar a ideia de proporcionar ao sujeito-analfabeto o mesmo direito de outros e com isso, pode-se perceber aí a noção de sentidos, que é compreendida como um efeito de sentidos entre interlocutores (Pêcheux, 1997). O Estado aponta a necessidade, mas se esquiva da responsabilidade, percebe-se isso na utilização do enunciado "poderá". Como diz Orlandi (1997) "em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido, sem por isso perder a relação com os outros (implícitos) " (p. 20-21). Entretanto, esses cursos, com duração de duas horas diárias, estariam disponibilizados apenas aos adultos livres do sexo masculino.

Com a Proclamação da República, no de 1889, surge então a Primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891.

Com a organização desta Nova Constituição, os legisladores no seu artigo 70, parágrafo primeiro determinam: "Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 2º) os analfabetos".

Em meio a um contexto transitório no viés político, percebemos o silenciamento do Estado diante da instrução gratuita, porém este mesmo Estado determina que o exercício do voto está diretamente ligado à alfabetização e com a retirada da gratuidade ocorre o descompromisso do Estado com a Educação Básica. Assim, automaticamente, ele se esquiva do compromisso de alfabetizar a população pobre, população essa que só teria acesso à educação se o Estado a proporcionasse gratuitamente. Simultaneamente, esse mesmo Estado diz que é sujeito-eleitor o sujeito-alfabetizado. O discurso se materializa no dito e, no não dito nota-se que o Estado estabelece o pressuposto de que o sujeito-analfabeto não é cidadão já que, sendo homem maior de 21 anos, não cumpre a legislação vigente. Assim, subentende-se que os sujeitos-analfabetos não se constituem como cidadãos, pois para o texto legislativo só é cidadão, aquele que exerce o direito ao voto, o sujeito alfabetizado. Assim, Orlandi (2005)



afirma: “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito, mas presente) ”. (p. 82)

Com o caminhar da história, já no governo de Getúlio Vargas, pela primeira vez, em caráter nacional, instituída na Constituição Brasileira de 1934, reconhece-se a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família (art. 149). Em seguida, o artigo 150, onde se estabelecem as metas do Plano Nacional de Educação, diz que o ensino primário deverá ser integral, gratuito, de frequência obrigatória, inclusive para os adultos.

> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
> Art 150 - Compete à União:
> Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
> a - ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Ao estruturar uma Constituição, o Governo estabelece direitos e deveres do sujeito-cidadão e no que tange, especificamente, à Educação como direito de todos, embora o governo não assuma sozinho esta tarefa, divide-a com a família.

Ao materializar o discurso oficial, elencando que educação é direito de todos, pode-se perguntar: Quem são esses todos? Manifesta-se nesse discurso a homogeneização do sujeito. Ou seja, o Estado pretende com isso tornar iguais todos os sujeitos-cidadãos.

A Constituição cita ainda no seu artigo 150, que compete à União o “ensino primário integral gratuito, extensivo aos adultos”. Percebe-se nesse contexto a volta da gratuidade da educação básica, inclusive para o sujeito-adulto. Nesse período, a indústria brasileira ganhava um grande impulso. Vargas tinha como objetivo principal efetivar a industrialização do país, privilegiando as indústrias nacionais, para não deixar o Brasil cair na dependência externa. Com leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho, medidas protecionistas e investimentos em infraestrutura, Vargas fez a indústria nacional crescer significativamente nas décadas de 1930-40.

Com esta discursividade, compreende-se mais uma vez a política do Estado, quando proporciona condições para que o sujeito-adulto tenha oportunidade de retornar aos estudos, porém é perceptível, nesse contexto histórico, a necessidade da formação da mão de obra qualificada.

E em 1946, uma nova Constituição volta seu olhar para a educação:

> Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
> II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem faltas ou insuficiência de recursos;
> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
> IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Enfatizando a gratuidade do ensino primário, a Constituição elenca que o mesmo só poderá ser ministrado por meio da língua nacional. Pauta-se no paradigma de controle, em



que a língua nacional aparece como obrigatória. A formação da sociedade brasileira se deu pela imposição da língua tida como nacional, e foi no ambiente escolar que se instituiu este silenciamento das outras línguas (Payer, 2006, p.19), na ordem do discurso do sujeito aluno, buscando-se com isso uma homogeneidade linguística reforçando uma unidade nacional.

O item III do artigo 168 estabelece que as empresas que possuem um número de funcionários acima de cem pessoas, são obrigadas pelo Estado a manter o ensino primário gratuito dentro da empresa para seus funcionários e, também, aos seus filhos. Com a essa exigência às empresas de proporcionarem o ensino básico, o trabalhador se sentirá beneficiado, enquanto o governo transfere a responsabilidade da educação do sujeito-adulto para as empresas que o empregam. Da mesma forma, nota-se que ao manter tal ensino, as empresas adquirem a autonomia na contratação de professores e, consequentemente, o controle do conteúdo que será ensinado. Assim, entendemos que esta relação empresa e ensino norteia-se pelo viés ideológico estatal. Como diz Orlandi (2004): "A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo [...] há uma contradição entre mundo e linguagem e ideologia é trabalho desta contradição" (p.31).

No ano de1961 foi sancionada então a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4. 024/61. Pela primeira vez o Estado se preocupa em formular/estabelecer uma lei específica para a Educação Nacional. Esta lei, em comparação às outras, perpetua a educação como direito de todos.

> Art.27. O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderá ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondem ao seu nível de desenvolvimento.
> Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.
> Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.

De modo enfático reafirma-se a língua nacional como forma exclusiva de alfabetização. Mais uma vez encontramos a repetição Língua nacional, o que se pode afirmar que, como já foi dito é o já dito em outras leis.

Incentivados a começarem a sua escolaridade mediante o pressuposto de que a educação é direito de todos, o Estado oferece essa chance, formando classes especiais, ou seja, classes para adultos, realizando um deslocamento do convencional, pois é um agrupamento voltado para adultos, que necessita de uma metodologia diferenciada da usada para os alunos de sete anos. Daí a ocasião de formação de cursos supletivos, onde o sujeito aluno vai complementar seus estudos que, por qualquer motivo, teve que parar.

Aqui vemos o discurso do texto legislativo articulando o sujeito aluno para que este se molde aos interesses do Estado, que é a formação de mão de obra apta para o mercado de trabalho.

A partir de 31 de março de 1964, com a tomada do poder pelo governo militar, os projetos de Educação de Jovens e Adultos pensado pelo educador Paulo Freire, passaram a ser vistos como ameaçadores para o novo regime de governo. Desta forma, os programas de alfabetização foram assumidos pelos novos governantes dando-lhes um perfil assistencialista e conservador.

Surge então uma lei específica criando uma fundação - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas "silenciam Paulo Freire", (Orlandi, 2012, p.19). Essa lei tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e proporcionar a educação continuada de



adolescentes e adultos. Ainda segundo Orlandi (2012), "com seus programas, leis, inclusive na Universidade, com o pretexto da modernização, jogam o país em grave crise da educação". (p.19)

> Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Analisando o corpus legislativo depara-se com o conceito "alfabetização funcional" como atividade prioritária do MOBRAL que tem a função de promover a aprendizagem da leitura e escrita do sujeito-adulto. Deste modo, o MOBRAL cria condições para o sujeito se tornar capaz de participar como sujeito-cidadão e, consequentemente, habilita-o para o mercado de trabalho.

O intuito do MOBRAL que era alfabetizar, não foi efetivamente executado, pois a maioria somente "desenhava" o próprio nome. Assim, defrontamo-nos com o viés ideológico que permeava o MOBRAL, em que o sujeito-aprendiz atribuía como beneficio tal formação, porém este movimento não permitia a reflexão e a criticidade, mas sim a atuação no mercado de trabalho.

Os trabalhos para a Educação de Jovens e Adultos por determinação legislativa dividem os períodos, pautados no requisito da faixa etária. Que educação será ministrada?

Ao apontar como fase inicial alfabetizar adolescentes e adultos até 30 anos aqui se define o objetivo do processo de alfabetização, pois o MOBRAL constitui-se como um instrumento ideológico corporificado no interesse capitalista. Os sujeitos-analfabetos são denominados como aqueles que são "os adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos" porque se percebe aí a preocupação com o sujeito até 30 anos, pelo fato de o próprio sujeito encontrar-se no auge do seu vigor para produzir, visto que essa produção é bem aceita no mundo capitalista que se mantém.

Em agosto de 1971, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71), a qual regulamentava a Educação de Jovens e Adultos e começava a fazer parte da legislação educacional brasileira. Em seu capítulo específico para o Ensino Supletivo recomendava aos Estados atender jovens e adultos.

> Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:
> a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
> Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Percebe-se novamente uma ênfase na formação discursiva do Estado no que tange à questão da escolarização do sujeito-adulto que, por qualquer motivo, não tenha tido acesso à escola, em seu tempo hábil. Essa ênfase indica um dizer parafrástico que volta aos mesmos espaços dos dizeres anteriores, ou seja, diferentes formulações do mesmo dizer.



Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988, verifica-se a necessidade da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Com a colaboração de alguns intelectuais deu-se início à redação da citada lei, que na Seção V privilegia a Educação de Jovens e Adultos.

> Seção V
> Da Educação de Jovens e Adultos
> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Ao se analisar este fragmento da Lei 9394/96, depara-se mais uma vez com a formação discursiva ideológica do Estado, uma formação voltada para a atuação do sujeito como trabalhador, quando ocorre o já-dito em outras leis anteriores, onde "o ensino deverá ser gratuito aos adultos que não tiveram acesso ao sistema educacional em sua idade própria". Nota-se um deslocamento da materialidade discursiva, em que o sujeito que antes era chamado "analfabeto" passa a ser denominado como sujeitos jovens e adultos.

A inserção da expressão "Educação de Jovens e Adultos" expõe o sentido da memória existente em documentos posteriores. Efeito este produzido pela relação com o interdiscurso e a memória discursiva. "Algo fala antes, em outro lugar, independente" (Orlandi, 2008, p. 59). Nota-se a presença do discurso documental institucionalizado, memória que se acumula, mas que ganha novo enunciado.

O corpus legislativo aponta para a formação de outro sentido. O sentido do aluno ganha novas perspectivas quando se diz que deverão ser consideradas as suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Ocorre uma mudança nas condições de produções, como afirma Orlandi "a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia" (2005, p. 46).

Ao realizarmos a análise das leis brasileira referente a EJA, podemos perceber que, em todos os textos, em todas as leis até hoje elaboradas no Brasil em relação à Educação de Jovens e Adultos, os legisladores se mostram "preocupados" com a escolaridade desses sujeitos, nota-se sempre a presença de uma discursividade que promove a obrigatoriedade e o direito à educação a todo cidadão brasileiro.

Esse movimento de alteração das leis e ausências das mesmas corresponde a um processo da busca da modernização, da industrialização, do aumento de capital que exige a mão de obra especializada, alfabetizada.

Em busca de uma educação além do discurso institucionalizado – Além do formal.

Ao dialogarmos com alguns alunos da EJA na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil, percebemos que este ensino formalizado toma diferentes sentidos em suas vidas, que vai além do espaço da escola, perpassa a família, o trabalho o mundo em que estão inseridos.



Muitos dos alunos da EJA se assujeitam à condição de aluno, para melhor atenderem suas necessidades familiares, em especial as mulheres. Percebemos em seus dizeres um deslocamento da posição sujeito-mãe para sujeito-aluno, devido ao fato de as mulheres, ideologicamente, acharem que é mais importante, em alguns momentos, sua formação como sujeito-mãe, ou seja ingressaram na EJA para atenderem melhor seus filhos no processo de ensino e aprendizagem. Com este movimento, elas assumem a posição de sujeito-aluno com vistas a desempenhar bem o papel de sujeito-mãe, dando sentido ao seu ingresso na escola.

Continuando nossa análise, em muitos diálogos há referência ao CESU (Centro de Ensino Supletivo), em cujo sistema de ensino, diferentemente da EJA, o aluno estuda em casa e, quando sente necessidade, procura o professor que, em sistema de plantão, o atende no CESU. Esta forma de ensino possibilita aos alunos uma organização de seu tempo de estudo, pois a presença do professor é solicitada quando necessária e como aluno trabalhador essa forma oportuniza que o mesmo busque um sistema de aprendizado além do formal, mas também individualizado e ou familiar, em que a escola não é o único espaço de busca de seu saber ler e escrever.

A questão da metodologia utilizada, por sua vez, é destaque nas falas de nossos narradores, pois estes acreditam que a forma de ensinar na EJA deve atender às peculiaridades, especialmente levando em consideração o ritmo de cada aluno, suas características pessoais e profissionais, sua experiência de vida, o contexto socioeconômico e cultural em que se insere, e os seus interesses e expectativas, oportunizando assim uma forma de aprender além do saber formal, institucionalizado, que avance as barreiras dos muros escolares formais, onde cultura, trabalho e tempo sejam considerados na forma de aprender e ensinar.

A maioria dos alunos e alunas da EJA sugerem em suas narrativas que o ensino deve ser repensado, os métodos de aula refletidos, compromisso social assumido, indo além do escrito, buscando o não dito, o silenciado. Deixam claro que é necessário usar as múltiplas linguagens que são práticas sociais, valorizando a história do individuo, com olhar politico e histórico.

Algumas considerações

A questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aproxima-nos de várias dimensões como política, social, cultural, entre outros e embasados na problemática educacional da atualidade buscamos compreender a complexidade do contexto em que nos debruçamos na formação de aluno da EJA, questionando-nos: Quais são os sentidos que a formação da EJA produz para esses sujeitos?

Ao realizar as análises do embasamento legal que rege a Educação de Jovens e Adultos de nosso país, nos deparamos com o ir e vir da memória (Domingues, 2011), com a memória institucionalizada, com o deslizamento de sentido da EJA, que busca a formação do sujeito apto a produzir, para servir ao mundo capitalista, neoliberal no qual estamos inseridos.

Nos discursos legalizados e dos sujeitos alunos da EJA foi que observamos a relação da língua com a ideologia, a produção dos sentidos e como as palavras mudam de sentido cotidianamente.

Cabe ressaltar que é de extrema importância refletir como esse sujeito aluno aprendiz ainda vive sob o sistema de dominação, no meio das diferenças de classes sociais, da exploração de mão de obra capitalista, na disputa de poder que ocupa os diferentes atores sociais dentro do sistema educacional do Brasil. Este sistema ainda possui em seu meio, um



espaço de diferença, de exclusão, que classifica e que não valoriza uma forma de saber além do oficial, institucionalizado, que não busca capacitar os docentes para o saber não formal.

Referências bibliográficas:

Domingues, Andrea Silva (2011). *A arte de falar: Redescobrindo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador. Anastácio-MS.* Jundiaí: Paco Editorial.

Orlandi, Eni (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas:Pontes Editores.

Orlandi, Eni (1997). *Gestos de leitura.* Campinas:Unicamp.

Orlandi, Eni (2004). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, Eni (2012). *Discurso em análise: Sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, Eni (2008). *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos.* Campinas: Pontes Editores.

Payer, Maria Onice (2006). *Memória da língua*. *Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta.

Pêcheux, Michel (1997). Análise automática do discurso (AAD 69). In Françoise Gadet & Tony Hak (Orgs), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux* (pp.107-131). Campinas: Editora da Unicamp.

Rocha, Ana Paula Torres de Queiroz (2009). *O impacto do discurso docente na redação de alunos da educação de jovens e adultos*: *Um olhar sobre a autoria*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.



Ler com Arte. Mudando o mundo com as palavras

Nair Azevedo
Universidade Nova de Lisboa/ UIED FCT
n.azevedo@fct.unl.pt

Ana Bruno
Instituto de Educação- UL
ana.bruno.1976@gmail.com

Ler com Arte é um projecto de investigação-acção, que tem a alfabetização de adultos como propósito central. A acção enquadra-se no conceito de literacia, entendido como a capacidade de compreensão e acção no mundo. A intervenção desenvolve-se em contexto não formal e alicerça-se na convicção de que uma prática transformadora assume-se como compromisso ético. Assim, Ler com Arte está impregnado (e contaminado) pela ideia da construção da pessoa, num processo que integra o outro na sua própria compreensão e realização.
O projecto acolhe os habitantes de um bairro periférico de Loures. São, maioritariamente, mulheres de origem africana, em situação de desemprego ou trabalho precário. Têm fraco domínio da língua portuguesa, sendo o crioulo a língua de pertença e de comunicação.
Do ponto de vista conceptual, a metodologia do Ler com Arte é inspirada no pensamento de Freire (1979), pretendendo-se promover a construção de sentido partilhado que possibilita a consciencialização das realidades externas e internas. Desse modo, aprender a ler e a escrever transcende o reconhecimento de letras e palavras, já que a leitura e escrita da palavra são instrumentos de leitura e representação do mundo (Freire & Macedo, 1987).
Segundo Freire, as palavras/temas geradores emergem do diálogo do grupo e reflectem as suas realidades históricas, culturais e sociais.
Como suscitar a conversação e diálogo? Como promover a experiência dialógica (Freire, 1975)? Dewey (1934) sugere que só **a** arte permite a experiência (humana), devido ao cunho estético que ela transporta. A arte convoca a dimensão estética da literacia, facilitando a construção de um referencial simbólico importante ao pensamento e linguagem. Ao mesmo tempo, a experiência estética partilhada possibilita transcender o tempo e espaço de um quotidiano imediato. O envolvimento com a obra de arte e sua significação dá o pretexto para a construção de uma narrativa/texto de onde as palavras emergem, impregnadas de sentido. As palavras de Eliot ecoam: "We had the experience but missed the meaning (…) An approach to the meaning restores the experience in a different form" (Eliot, 1941). Da arte às palavras, da fala à escrita, do concreto à representação, da investigação à acção, assim é o caminho do Ler com Arte.
Pretende-se, nesta comunicação, apresentar as linhas conceptuais e metodológicas do método de trabalho utilizado, evidenciando a investigação-acção como instrumento de reflexão e transformação dos contextos e pessoas envolvidas.

Palavras-chave: alfabetização de adultos, arte e literacia

Introdução

LER COM ARTE é um projecto de alfabetização de adultos que procura possibilitar a mudança através de uma prática educativa comprometida com a realidade social e orientada para o desenvolvimento humano. A acção deste projecto voluntário enquadra-se em dois conceitos abrangentes e interdependentes – arte e literacia – que se aliam na implementação de um método para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O Ler com Arte está integrado nos projectos de investigação da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e é acolhido pela Paróquia de S. Pedro (Prior Velho) e pelo Espaço de Culto da Comunidade Católica – Terraços da Ponte (Sacavém). O projecto desenvolve o trabalho de alfabetização junto de comunidades imigrantes africanos, maioritariamente oriundos da Guiné-Bissau, de Cabo Verde, de S. Tomé e Príncipe e de Angola. Os adultos que participam neste projecto de alfabetização, na sua maioria mulheres com mais de 50 anos, possuem fracos ou nenhuns recursos escolares formais e utilizam o(s) crioulo(s) como língua de comunicação e de pertença. Habitam um bairro social de realojamento, com alguns problemas de desemprego, emprego precário ou intermitente, pobreza, violência e exclusão. A par destas dificuldades, o fraco domínio da língua portuguesa e o elevado índice de analfabetismo da população adulta, reforçam a dinâmica de marginalização e de exclusão, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, à integração e participação ativa, aumentando a dificuldade de mobilidade social e consequente agravamento da pobreza.

A alfabetização é encarada, não como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento e instrumento da literacia e uma pré-condição que permite uma melhor compreensão e acção no mundo social, cultural e profissional e, consequentemente, uma maior implicação e participação nas questões relacionadas com o exercício da cidadania.

A intervenção desenvolve-se em contexto não formal, a participação é livre e aberta a toda a comunidade, e alicerça-se na convicção de que uma prática transformadora assume-se como *compromisso ético*. Assim, Ler com Arte está impregnado (e contaminado) pela ideia da construção da pessoa, num processo que integra o *outro* na sua própria compreensão e realização. Estas características contribuem para que o compromisso assumido por todos possibilite a criação de um ambiente de confiança e cooperação, onde todos se sentem beneficiados pela oportunidade de juntos poderem ser autores do processo de mudança que vai acontecendo nas vidas de cada um.

Pretendemos, aqui, apresentar as linhas conceptuais e metodológicas do método de trabalho utilizado, evidenciando a investigação-acção como instrumento de reflexão e transformação dos contextos e pessoas envolvidas.

O projecto: Os conceitos alicerçam a prática

(...) *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa* (Freire, 2003)

A alfabetização enquanto 'linguagem da possibilidade' (Freire & Macedo, 1990) mostra a educação como a concretização de um direito do adulto à ampliação das suas possibilidades, permitindo a descoberta e consciencialização da realidade para a sua transformação. Nesta perspectiva, a alfabetização é encarada como uma pré-condição para a mudança. Na perspectiva de Freire (2000) a concepção de educação emerge da dinâmica estabelecida entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, na qual a alfabetização não surge como um método para resolver uma carência na utilização da leitura e da escrita, mas para recriar uma visão do mundo. A interligação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade (mundo) implica fundamentar a alfabetização numa atitude crítica que possa partir de temas e palavras com significado real e concreto na experiência dos adultos. Nesta perspectiva, a alfabetização não é uma capacidade técnica, mas um instrumento de emancipação e intervenção no mundo.



A aprendizagem da leitura e da escrita permite adquirir e ampliar saberes que possibilitam o envolvimento num conjunto de práticas de literacia importantes para o quotidiano das pessoas. Desta forma, e à medida que essas práticas vão sendo cada vez mais apropriadas, a auto-confiança construída possibilita uma intervenção mais consciente, mais engajada no exercício da cidadania.

A partir desta assumpção, entendemos a literacia como a capacidade de compreensão e acção no mundo social, cultural e profissional envolvente, na qual a alfabetização surge como fundamento e instrumento de literacia, reforçando o papel da linguagem na constituição do pensamento (Vygostky, 1991; 1996). Implícita à definição de literacia está a ideia que a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, económicas, cognitivas e linguísticas, não só para aquele que aprende, como para todo o seu grupo, atravessando contextos sociais e culturais muito diversos. Soares (1998), aborda o conceito de literacia na dupla vertente individual e social. A dimensão individual da literacia (ler e escrever) envolve competências linguísticas e psicológicas: desde a simples descodificação da palavra, à compreensão do texto escrito; desde o registo de unidades de som, à capacidade de transmitir significados. A dimensão social da literacia transcende os dois processos anteriores, compreendendo o modo como as pessoas utilizam a leitura e a escrita num contexto específico, e como essas capacidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas da sociedade. A dimensão individual, associada a uma literacia funcional, enfatiza a necessária adaptação da pessoa ao contexto social (versão 'fraca'), enquanto a dimensão social da literacia, encara-a como uma condição que, ao envolver a leitura e a escrita, viabiliza uma tomada de posição e o questionamento do sujeito face à dinâmica social (versão 'forte) (Soares, 1998).

A aprendizagem da leitura e da escrita representa também um salto no desenvolvimento da pessoa. Ao utilizar as competências associadas ao conhecimento e uso da linguagem, como instrumento de pensamento e acção, são accionados processos cognitivos como a memória, o raciocínio ou a problematização e solução das situações do quotidiano. Nestes termos, a literacia constitui um instrumento que predispõe a pessoa, não somente a interagir com as situações sociais emergentes, mas a adquirir novos conhecimentos e competências que a fazem conhecer-se como sujeito dessas competências, fazendo-se conhecer no meio social, produzindo e reinventado os instrumentos de mediação, num processo constante de literacia social (Vygostky, 1991).

O enfoque no desenvolvimento da pessoa, leva-nos a encarar a arte e a experiência estética como fundamentais, na medida em que podem proporcionar vivências gratificantes, 'suficientemente novas' e motivadoras, pois sensibilizam, ampliam e aprofundam o olhar.

Mas porquê a arte quando o principal propósito da intervenção do Ler com Arte é a alfabetização? Se o pensamento de Paulo Freire nos serve de bússola, não queremos ignorar a sua permanente chamada de atenção para a necessidade de não reduzirmos o trabalho de alfabetização a um simples uso de técnicas e procedimentos, desenraizados e automatizados. Queremos que a aprendizagem da leitura e da escrita se alicerce numa "leitura do mundo" partilhada: "a 'leitura do mundo' em dinâmica relação com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível" (Freire, 1992, p. 112). Pretendemos possibilitar a construção de uma grelha para a leitura do mundo, conscientes de que "ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente 'passear' sobre as palavras" (Freire, 2000b, p. 89). Também com Paulo Freire atendemos à exigência estética e ética da educação (Freire, 1996). Se a decência (ética) e a beleza (ou 'pureza' no dizer freiriano) não é privilégio de grupo ou classe social, foi ganhando força a ideia de uma prática onde todos pudessem partilhar da 'boniteza do mundo'.



O recurso à linguagem artística permite transportar para a aprendizagem da leitura e da escrita palavras/textos com real significado, pois surgem das experiências (estéticas) dos adultos em processo de alfabetização. A arte surge como elemento aglutinador na construção do referencial simbólico (muito importante para o domínio da linguagem) e permite, ao mesmo tempo, desencadear a construção de uma significação individual e colectiva, estimulando e motivando para a criação da palavra, da frase e do texto colectivo.

Literacia e arte constituem os conceitos fundadores que vão sendo praticados no Projecto Ler com Arte, alimentando a acção e a reflexão, com a obra de arte e a palavra, com a fala e a escrita, com o concreto e a representação, individual e colectivamente.

O processo: Da arte às palavras, da fala à escrita, do concreto à representação

O processo de alfabetização envolve, não só a descodificação da palavra e a apropriação do seu aspecto gráfico, mas também a compreensão da sua relação com a frase e o significado do seu conteúdo. A construção e apropriação de sentido envolve uma dimensão pessoal, que tem origem no entendimento das experiências anteriores, às quais novas informações se vão acrescentando. Esta nova construção de sentido vai sendo re-organizada, num processo contínuo e permanente, na actividade conjunta, cooperada e mediada pelo diálogo – "construção colaborativa do conhecimento" (Wells, 2007, p. 201). Deste modo, ao pensarmos na alfabetização em processo, assumimos uma concepção construtivista do ato pedagógico que defende a implementação de atividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos, quer do ponto de vista da sua significância lógica, implicando por isso, a utilização de material relevante e passível de ser manipulado pelo alfabetizando, quer do ponto de vista da sua significância psicológica, já que deverá permitir aos adultos estabelecer relações pertinentes entre esse material e os seus conceitos prévios.

A obra de arte constitui, no nosso entender, um material carregado de potencialidade pedagógica para a alfabetização de adultos na medida em que, pela riqueza simbólica que transporta, ajuda à descoberta, possibilita visões e perspectivas alternativas, facilita a construção de novas interpretações e sentidos. Assim, partimos do contacto com a obra de arte e da sua significação individual e coletiva, para a construção de uma narrativa/texto de onde as palavras emergem e se enquadram. A imagem 1 sistematiza a dinâmica do processo do trabalho de alfabetização no Projecto Ler com Arte, realçando a significação pessoal e colectiva da obra de arte, o diálogo estabelecido e a partilha de significado, a construção de uma narrativa oral e de um texto escrito de onde as palavras possam emergir e ser analisadas nos seus elementos constitutivos.

.



Imagem 1: O processo de trabalho no Ler com Arte



Como Jester (2003) sugere, uma pintura pode valer e gerar 'mil palavras'. No Ler com Arte os adultos, enquanto observam a obra de arte, falam e discutem o sentido que esta lhes suscita. Dessa maneira, o grupo produz uma narrativa que dá origem a um texto instrumental e comunicativo, porque é construído a partir da relação dialógica, de onde a palavra emerge. No processo de alfabetização transitamos entre a obra de arte e as palavras, e entre a fala e a escrita. A escolha das 'palavras geradoras' (Freire, 1972; 1975) é feita a partir do texto escrito produzido, garantindo a posse do significado da palavra e o seu valor fonético. Nesta sequência, a palavra é analisada nas suas famílias silábicas, a partir das quais novas palavras são descobertas, apropriadas e incorporadas em novas narrativas/textos. A partir da palavra geradora os processos de codificação, descodificação, análise e síntese são experienciados. Esta prática permite, tal como Freire (1972) apresenta, a compreensão e domínio do mecanismo da leitura e escrita. Esta forma de trabalharmos com a alfabetização, também estimula e aprofunda a consciência fonológica, fundamental ao domínio da linguagem (Mendonça & Mendonça, 2007).

Da investigação e da acção

A interligação entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção, possibilita a constante reflexão e questionamento do processo educativo que se consubstancia na dinâmica



do Ler com Arte. A reflexão crítica permite o questionamento e o alargamento do quadro teórico, assim como do método de trabalho, dando a este projecto de alfabetização de adultos uma dinâmica que conjuga a teoria e a prática num processo que parte dos interesses, motivações e vontades dos adultos que participam no Ler com Arte, enquanto formadores e formandos.

Dois conceitos cruzam-se neste processo: a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção (Schön, 1983). O primeiro situa-se no momento da prática, que é sempre única, prende-se com o pensar no momento do agir; o segundo distancia-se no tempo e no espaço da experiência original. Neste sentido a acção e a investigação funcionam numa constelação de dinâmicas que operam no tempo e no espaço múltiplos, e entre os polos da reflexão, da crítica, do conhecimento, da experiência real e da memória das práticas que dão corpo ao projecto.

O trabalho educativo do Ler com Arte representa uma escolha, constitui um desafio e um compromisso com a mudança. As estratégias metodológicas estruturam-se num modo de acção que permite a experimentação a partir da prática concreta da alfabetização, da vida dos adultos que participam no projecto, das questões, das reflexões e discussões, mantendo a coerência com os pressupostos educativos e conceptuais que estão na sua base.

Acreditamos que a mudança acontece sempre que nos implicamos na construção de uma realidade mais justa. A prática do Ler com Arte possibilita a linguagem da esperança e da transformação, como nos diz Paulo Freire na Pedagogia da Indignação (2000) "na utopia possível, do inédito viável, dos que sabem que mudar é possível". Deste modo, mudar o mundo não é utopia, é a realidade de querer a mudança, de nos implicarmos nela, de nos comprometermos com acções que marcam a diferença.

Referências bibliográficas

Azevedo, Nair, R. & Gonçalves, Maria J. (2012). Writing and reading with art. Adult literacy, transformation, and learning. *Adult Learning*, *23*(2), 69-75.

Bruno, Ana (2010). *Ler com arte: Estudo de caso com adultos em processo de alfabetização*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em http://hdl.handle.net/10451/2841.

Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York: Penguin.

Eliot, Thomas, S. (1971). *The complete poems and play: 1909-1950*. Boston: Houghton Mifflin.

Freire, Paulo & Macedo, Donald (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1975). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Freire, Paulo (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.



Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, Paulo (2000a). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, Paulo (2000b). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, Paulo (2003). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Jester, Judith (2003). Of paint and poetry: Strengthening literacy through art. *Quarterly, 25*, 32-39.

Mendonça, Onaide S. & Mendonça, Olympio C. (2007). *Alfabetização: Método sociolinguístico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.

Schön, Donald, A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Soares, Magda (1998). *Letramento: Um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vygotsky, Levy. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Levy. S. (1991) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes

Wells, Gordon (2007). Inquiry as an orientation for learning. Teaching and teacher education. In Gordon Wells & Gui Claxton (Eds.), *Learning for life in 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 190-210). Oxford: Blackwell.

Programa Novo Tempo e preparação para a aposentadoria (reforma): Uma prática de educação não-formal no Brasil

Thelma Rabelo Pereira
Instituto Federal do Rio Norte/IFRN – Brasil
thelma.rabelo@ifrn.edu.br

O crescimento vertiginoso da expectativa de vida da população mundial nas últimas décadas tem proporcionado um aumento gradativo no tempo em que as pessoas permanecerão aposentadas/reformadas, podendo se chegar a viver 20 ou mais anos nesta condição. Considerada como o evento normativo mais importante da vida adulta – consiste na passagem de um estilo de vida organizado em função do trabalho para uma rotina de tempo livre - e tendo em vista a importante significação social conferida ao trabalho, é compreensível que a chegada à aposentadoria/reforma possa trazer mudanças e crises identitárias, mobilizando medos e inquietações. Neste aspecto, os programas de preparação para a aposentadoria/reforma - que têm se desenvolvido de forma crescente no Brasil - têm se revelado práticas educativas por excelência, levando os sujeitos a desenvolverem o autoconhecimento, a ressignificarem o vínculo afetivo com o trabalho e a conduzirem a transição para a aposentadoria/reforma com autonomia e segurança. Este artigo relata um estudo de caso sobre a experiência de estruturação e funcionamento do "Novo Tempo – Programa de Preparação para o Pós-Carreira", do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, bem como o atingimento de seus objetivos. Fundamentado na premissa dialética de que a educação acontece ao longo da vida e pode ser transformadora em qualquer idade - uma vez que o ser humano é um ser inconcluso e sempre em formação – o Programa Novo Tempo é gratuito e de caráter voluntário, e caracteriza-se como uma prática de educação de adultos e idosos, na modalidade não-formal: as atividades são predominantemente vivenciais e existe a intencionalidade em buscar determinados objetivos, direcionados para grupos com necessidades e desejos específicos: os pré-aposentados. Para os fins deste artigo, adotou-se uma metodologia descritiva, envolvendo entrevistas semi-estruturadas e questionários aplicados junto aos participantes a respeito do grau de satisfação com o Programa, sendo utilizada a técnica de análise de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin, para a interpretação dos resultados. Conclui-se que o Programa Novo Tempo tem sido um importante facilitador nas tomadas de decisão face à aposentadoria/reforma e na conscientização da necessidade de se elaborar projetos de vida voltados para um envelhecimento ativo no pós-carreira – corroborando, assim, a relevância da manutenção de práticas de educação ao longo da vida por parte das instituições.

Palavras-chave: educação de adultos idosos; educação não-formal; aposentadoria/reforma.

Introdução

O envelhecimento populacional segue hoje uma tendência mundial irreversível, fruto de significativas quedas nas taxas de mortalidade e fecundidade, decorrentes do avanço tecnológico na área da saúde e de estratégias de políticas públicas. A Organização Mundial de Saúde estima que, entre o ano 2000 e 2050, a proporção de pessoas com mais de 60 anos entre a população mundial irá duplicar, passando dos atuais 11% para 22%. Este contexto vem ratificar, de forma significativa, o aumento vertiginoso da longevidade da população mundial nas últimas décadas.

A preocupação com o ritmo acelerado do envelhecimento mundial e o seu impacto no desenvolvimento global têm transformado o envelhecimento e, consequentemente, a aposentadoria, em questões prioritárias que vêm mobilizando os organismos internacionais, considerando que o aumento da longevidade pode aumentar em 20 ou mais anos o tempo em que as pessoas permanecerão na condição de aposentadas.

No Brasil, a faixa etária de pessoas com 60 anos ou mais é a que mais cresce, correspondendo atualmente a 11,3% da população. Com uma expectativa de vida atual de 74 anos, em 2025 o país será o sexto do mundo com o maior número de idosos (IBGE, 2013). Esta aceleração do envelhecimento no Brasil nas últimas décadas tem impulsionado o surgimento dos programas de preparação para a aposentadoria como espaços interativos de educação não-formal para adultos e idosos, que têm como objetivo levar os indivíduos a desenvolverem o autoconhecimento, a ressignificarem o vínculo afetivo com o trabalho e a conduzirem a transição para a aposentadoria com autonomia, planejamento e segurança.

Este artigo relata um estudo de caso sobre a experiência de educação não-formal da implantação do Novo Tempo - Programa de Preparação para o Pós-Carreira, do IFRN/Campus Natal-Central, detalhando o planejamento das atividades, a metodologia utilizada e o atingimento dos objetivos. A interpretação dos resultados foi feita através da análise de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2001).

1. Pré-aposentadoria: Enfrentamentos e dilemas

Reconhecida como um evento normativo que faz parte da vida de todo trabalhador, a aposentadoria é considerada como a ocorrência mais importante da fase que antecede o envelhecimento (Baltes e Baltes, 1990**).** A chegada deste evento configura-se como um momento único, de transição e de mudanças, ao qual Stucchi (2003) denominou *pré-aposentadoria*. Entretanto, devido à importante significação social conferida ao trabalho na contemporaneidade, é compreensível que possa trazer rupturas e crises identitárias a pessoas que passaram a vida tentando responder à pergunta: "O que você vai ser quando crescer?" (Rabelo-Pereira e Guedes, 2012).

A transição para a aposentadoria pode ser para muitos uma fase permeada por sentimentos ambivalentes, que mobiliza apreensão, angústia, dúvidas, alternâncias de humor e medos diversos (Rabelo-Pereira e Guedes, 2012). Para Fonseca (2011), a aposentadoria é vista como um momento de viragem na vida das pessoas, susceptível de gerar consequências diversas, tanto ao nível do bem-estar psicológico, do relacionamento com os outros e dos hábitos da vida diária.

Para Santos (1990), a chegada da aposentadoria pode gerar sentimentos de crise ou de libertação, que podem vir na forma de sensação de liberdade ou de peso pela falta de uma rotina habitualmente estruturada em anos de trabalho. Esta ideia é corroborada por Guillemard (1981 cf. Santos,1990), ao afirmar que a passagem de um tempo contratado e organizado em torno do trabalho para um tempo livre de horários pode resultar em certa desorientação temporal por parte do sujeito. Trata-se, portanto, de uma etapa de vida extremamente importante e delicada, traduzindo-se em um momento que vai requerer uma ressignificação da identidade pessoal do sujeito e o estabelecimento de novos pontos de referência - e isso exige preparação (Rodrigues et al, 2005).

2. Os PPA`s enquanto espaços educativos não-formais



Cresce no Brasil o número de organizações que se preocupam com a aposentadoria, estimuladas pela Política Nacional do Idoso (1994) e pelo Estatuto do Idoso (2003), os quais propõem que as instituições ofereçam programas de preparação para a aposentadoria a seus funcionários.

Apesar de bastante diferenciados em termos de conteúdo, metodologia, tempo de duração e ainda muito focados na preparação financeira – os Programas de Preparação para a Aposentadoria se constituem atualmente em práticas de educação não-formal que têm como prioridade levar os pré-aposentados a compartilharem um momento de vida que tem muitas semelhanças, e que oferece oportunidades para o desenvolvimento pessoal, descoberta de potencialidades e vivência da cidadania.

A expressão "educação não-formal" tornou-se conhecida a partir dos estudos de Coombs (1968) que apontavam para um contexto de crise educacional, revelando um sentimento generalizado de que a educação não estava atendendo às demandas sociais, e sugerindo as modalidades da educação não formal e da educação informal como novas possibilidades educativas para além da educação formal (Veloso, 2011, p. 134).

Segundo Rogers (2004), apesar de existir atualmente um renovado interesse pela educação não-formal, as discussões em torno desta modalidade terminaram por dividir a educação em dois campos: de um lado, a educação formal, entendida como "um sistema de ensino profundamente institucionalizado, cronologicamente nivelado e hierarquicamente estruturado" (p. 1); e, do outro, a educação não-formal, definida por Coombs & Ahmed como "qualquer atividade educativa organizada e sistemática, levada a cabo fora do quadro do sistema formal e com o fim de fornecer formas selecionadas de educação a subgrupos específicos na população, tanto adultos como crianças". A respeito da educação informal, Rogers (2004) acredita que esta modalidade seja responsável pela maioria das aprendizagens de uma pessoa, e a conceitua como "um processo de aprendizagem ao longo da vida pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, competências, atitudes e perspectivas a partir das experiências quotidianas e da exposição ao seu meio." (p. 2)

Entretanto, é preciso ressaltar que a educação não-formal não existe em oposição à formal, e tampouco para complementá-la ou completá-la, já que não se pode tomar a educação formal como único paradigma, ou como se a educação formal não pudesse incluir, também, práticas educativas informais (Gadotti, 2005). Neste sentido, Palhares (2009) acredita que o rótulo da escola como mera instituição de educação formal está perdendo significado, uma vez que ("") nos espaços e tempos escolares coexistem processos e atividades de natureza não-formal e informal, dinamizados internamente, e lógicas, racionalidades e projetos de vida ancorados externamente em investimentos educativos (não-formais e informais), de potencial mais-valia no desempenho escolar dos alunos. ("") (p. 55)

No âmbito desta discussão, outros autores, entre eles Afonso (2001 cf. Veloso, 2011), prefere utilizar a expressão educação não-escolar para denominar os campos da educação não-formal e da educação informal. Entretanto, Rogers (2004), ao abordar a polêmica em torno do uso indiscriminado desses termos, continua a indagar: "Onde termina a educação formal e onde começa a educação não-formal?" (p. 3)

3. A experiência de implantação do Programa Novo Tempo no IFRN

A implantação, em 2008, do Programa Novo Tempo, surgiu a partir da observação, por parte desta autora, de relatos pessoais, quase sempre negativos e associados a situações de



aposentadoria, no âmbito do Instituto. Realizado anualmente, o Programa contou com a participação, até 2012, de 46 pessoas, entre servidores do IFRN e de outras instituições, que estavam há três anos ou menos da aposentadoria. O fato de ser um programa gratuito e voluntário é corroborado por Soares et al (2007), que ressaltam que o impulso de procurar ajuda e conhecimento e o interesse em preparar-se para a aposentadoria deve ser iniciativa do próprio sujeito.

Tratando-se de uma prática não-formal de educação de adultos e idosos, o Programa Novo Tempo fundamenta-se na premissa dialética de que a educação acontece ao longo da vida e pode ser transformadora em qualquer idade – uma vez que o ser humano é um ser inconcluso e sempre em formação. Desta forma, a educação, sob uma visão existencialista e dialética, "evidencia a importância da educabilidade do ser humano, como ser em permanente formação" (Oliveira, 2009, p. 15). Estas premissas se coadunam com o pensamento de Freire (1997: 55), de que "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento".

Para Veloso (2011, p.135), falar de educação não-formal implica, muitas vezes, referir-se a uma educação que não se utiliza de algumas metodologias e concepções pedagógicas utilizadas na educação formal, tais como avaliação, currículo e emissão de diplomas e certificados. A educação não-formal, todavia, é também uma modalidade educacional organizada e com planejamento, cujas atividades acontecem, preferencialmente, em ambientes educativos não-escolares, ou escolares, mas fora do sistema formal (Gadotti, 2005). É o caso do Programa Novo Tempo, cujas atividades acontecem no espaço físico de uma instituição escolar.

Entretanto, ao contrário da educação formal, que tem seus objetivos planejados, na educação não-formal estes se constroem a partir da problematização das necessidades e desejos dos participantes (Gohn, 2006). Assim, visando subsidiar a elaboração dos objetivos do Programa, foi montado o perfil da clientela, através da aplicação de um diagnóstico situacional e de entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de aprofundar-se na subjetividade do grupo. Acredita-se ser importante não subestimar esta fase diagnóstica, uma vez que, conforme pondera Soares et al (2007), "é preciso trabalhar com as diversidades, pois cada sujeito traz consigo sua história de vida, suas percepções e seus interesses" (p.151).

A despeito dos objetivos, na educação não-formal, não serem dados a priori, existe, entretanto, uma intencionalidade em buscar determinadas metas na ação (Gohn, 2006). Diante disto, o Programa busca, de maneira geral, que os participantes consigam:

a) Compreender os medos e as inseguranças que podem decorrer das perdas do papel profissional, dos colegas e do ambiente de trabalho;

b) Administrar com competência e prazer uma rotina que incluirá mais tempo livre, desenvolvendo novos interesses no tocante a: cuidados com a saúde, lazer, participação política, estudos, novas ocupações e qualidade de vida;

c) Desenvolver as relações afetivas e pessoais necessárias ao fortalecimento das redes familiares e sociais;

d) Aprender a planejar-se financeiramente, gerenciando melhor seu orçamento e patrimônio, gerando assim sentimentos de segurança e estabilidade em relação ao futuro;

e) Descobrir novas (ou velhas) capacidades e talentos, que possam ser utilizados na realização de sonhos e projetos nunca tentados (ou sempre adiados).

f) Elaborar um Projeto de Vida que leve o participante a refletir, de acordo com os seus interesses, como ocupará o seu tempo nos próximos anos a partir da decisão de se aposentar de uma atividade específica.



O Programa Novo Tempo fundamenta-se nas premissas de França (2002) e Zanelli, Silva e Soares (2010), de que o pós-carreira deve ser vivido como uma fase propícia a novos aprendizados e descobertas, à manutenção de atividades que sejam significativas para o indivíduo e à realização de práticas que tragam satisfação e crescimento pessoal. Diante disso, o Programa não tem nenhuma preocupação em levar os participantes a decidirem-se pela aposentadoria. Acompanhado por duas psicólogas, o objetivo maior é despertá-los para uma reflexão sobre seu momento de vida e carreira e, por conta disto, respeita-se o ritmo e as decisões de cada pessoa. Esta flexibilidade - característica marcante da educação não-formal (Gadotti, 2005; Oliveira, 1999) – pauta as atividades do Programa, conforme este relato:

> Eu gostei muito do curso, pra mim surpreendeu todas as minhas expectativas, porque ele não só orienta a pessoa que quer se aposentar e começar uma nova vida após a aposentadoria, mas também orienta aqueles que querem continuar trabalhando. (Participante G – Turma 2009)

Utilizando uma metodologia predominantemente vivencial, o Programa valoriza a expressão dos sentimentos, a troca de experiências e a integração dos participantes com servidores aposentados. A percepção de sentimentos e interesses comuns entre os participantes predispõe à formação de uma identidade grupal que promove a formação de vínculos e as trocas afetivas. Gohn (2006) confirma como principais atributos da educação não-formal o desenvolvimento de laços de pertencimento, da auto-estima e do capital social do grupo. Conforme os relatos:

> Tivemos momentos muito reflexivos, momentos importantíssimos, que vieram subsidiar a todos nós nas nossas escolhas. E uma das coisas mais marcantes que eu achei foi uma reflexão que falava sobre a amizade. Como é importante resgatar essas amizades. Pois a aposentadoria não é o fim, é apenas o começo de uma outra carreira. (Participante L - Turma 2011)

> (...) esse curso só veio consolidar o que eu já pensava em termos de aposentadoria, além de me oportunizar desfrutar e conhecer novas pessoas, estabelecer vínculos de amizade importantes. (Participante X – Turma 2011)

3.1. Estruturação e funcionamento do programa

O currículo é constituído com base nos interesses e nas necessidades do grupo, emergindo sempre a partir da problematização de suas realidades. Atualmente, o Programa possui carga horária de 45 horas, estruturada em quatro módulos (Autoconhecimento, Relacional, Gestão Financeira e Projeto de Vida). Os encontros acontecem semanalmente e com duração de três horas, e a aceitabilidade desta metodologia é assim descrita:

> O curso é de uma organização didática muito interessante; é dividido em quatro módulos, e eu acho que funcionaram muito bem esses módulos. Tivemos a oportunidade de trabalhar com material didático de alto nível de conteúdo teórico e científico, muito interessante. Eu acredito que vai me trazer grandes benefícios com relação a condutas que deverei adotar quando me aposentar. (Participante E - Turma 2011).

O primeiro módulo, do "Autoconhecimento", reflete sobre os medos e as inseguranças que trouxeram os participantes até ali: "Quem sou mesmo eu?"; "Estou pronto para me aposentar?"; "Está na hora de sair?"; "O que eu ganho e o que eu perco ao me



aposentar agora?"; "O que eu tenho medo de perder?" Predominam as práticas vivenciais e auto-reflexões sobre a trajetória pessoal e profissional, o vínculo e a qualidade da relação com o trabalho. Também são trabalhadas as representações sociais sobre envelhecimento e aposentadoria e seu impacto sobre a autoestima dos pré-aposentados. Finaliza explorando desejos e projetos não realizados ou sempre adiados. Conforme este relato:

> Eu percebi que eu não me conhecia muito, a gente não tem muito tempo de olhar para si, parece-me que a gente olha mais para o outro, não é, e algumas perguntinhas ali a gente tinha que parar para pensar como é que é... como é que é você... eu achei muito interessante. (Participante H – Turma 2009)

A partir do segundo módulo, intitulado "Relacional", os participantes começam a perceber que a aposentadoria não é um fenômeno individual, mas que envolve toda a família. Descobrem que haverá alterações na rotina, na estruturação do tempo e na distribuição do poder no espaço doméstico. Ajustes de papéis sociais precisarão ser feitos, e a qualidade dos relacionamentos familiares e sociais assumem vital importância para uma aposentadoria bem-sucedida. Questiona-se "Quem deve parar primeiro, o homem ou a mulher? Isso faz diferença?"; "O que muda nas relações familiares com o retorno ao lar?" e "Homens e mulheres vivenciam a aposentadoria de maneira igual?"

O terceiro módulo, "Gestão Financeira", focaliza temas ligados à legislação trabalhista e previdenciária. Destaca-se a presença de especialistas convidados, para esclarecerem com mais propriedade dúvidas como as seguintes: "Quais são os meus direitos, estando aposentado?"; "Como me organizar para minimizar as perdas financeiras?"; "Como manter meu padrão de vida?"

O último módulo consta da elaboração, por cada participante, de um Projeto de Vida. É fundamental para o sujeito refletir e se posicionar, de acordo com seus interesses, como ocupará seu tempo a partir da aposentadoria: "Como eu me vejo daqui a cinco anos?"; "O que eu gostaria de estar fazendo?" - são reflexões que requerem tempo para elaboração.

Segundo França e Soares (2009), a importância do Projeto de Vida reside no fato de a pessoa poder experimentar novas situações, desenvolver novas aptidões ou descobrir novos interesses em áreas diversas. Para Quick e Moen (1998), o Projeto de Vida pode, inclusive, incluir o trabalho – seja formal ou informal, voluntário ou de forma remunerada. Contudo, para Caldas (2009), é fundamental que os projetos de vida no pós-carreira sejam orientados, prioritariamente, para a auto-realização pessoal. Conforme relato deste participante:

> Ao participar do curso percebi que as coisas não eram exatamente aquilo que a gente imagina, que a gente estava pensando, aquilo que eu imaginava. Existem certos determinados detalhes, certas determinadas coisas que foram importantes serem vistas, analisadas e refletidas, para possibilitar que nós tomássemos alguma decisão com mais segurança, com mais determinação e com menos erros. (Participante N – Turma 2009)

Por tratar-se de uma prática educativa não-formal nos parâmetros da educação ao longo da vida, o Programa Novo Tempo não estrutura-se por séries ou idades; não existem provas e não há reprovação por faltas, pois prioriza a formação integral do ser humano, em detrimento do conhecimento tradicional. A avaliação do Programa também foge à metodologia formal: ao invés de serem avaliados, são os próprios participantes que avaliam seu grau de satisfação com o Programa, através de entrevistas e questionários. Conforme estes depoimentos:



> O Programa nos proporcionou momentos de reflexões através dos temas abordados e de uma metodologia que buscou a participação e a descontração do grupo, o que trouxe um diferencial para o bom desempenho de todas as atividades. (Participante S – Turma 2008)

> Vim para esse curso com uma grande angústia, porque a aposentadoria para mim era uma coisa assustadora. Hoje eu me sinto com mais tranquilidade, e a dificuldade que eu tinha para me aposentar, hoje já nem é mais tanta. Cada semana nós aprendemos coisas novas, para dar um novo rumo à vida diária após a aposentadoria. (Participante F – Turma 2011)

> O Programa é excelente; foi além das minhas expectativas, porque discutimos assuntos que em momento algum da minha vida pensei que pudessem ocorrer após a aposentadoria. (Participante J – Turma 2009)

4. Considerações finais

Considerando que a aposentadoria deve ser vista como uma transição que envolve uma reorganização nos papéis sociais exercidos pelo indivíduo, enfatiza-se que o desligamento do mundo do trabalho é um momento que necessita de preparação e, principalmente, de um planejamento que viabilize a vivência de um pós-carreira voltado para a participação, auto-realização e desenvolvimento continuado.

Deste modo, a educação não-formal, ao trabalhar com a flexibilidade de espaços e tempos, e ao utilizar-se de uma metodologia onde os currículos são elaborados a partir da problematização das realidades dos participantes, só amplifica o potencial transformador que caracterizam todas as práticas educativas que respeitam as individualidades e promovem o crescimento das pessoas.

Neste sentido, os programas de preparação para a aposentadoria no Brasil – em que pesem suas diferenças em vários aspectos - têm se constituído importantes espaços de educação não-formal, contribuindo de forma destacada para que o sujeito desenvolva o autoconhecimento, ressignifique sua visão de mundo e planeje a transição do trabalho para a aposentadoria com autonomia, segurança e tranquilidade.

Considerando os resultados apresentados neste trabalho, demonstra-se que o Programa Novo Tempo tem trazido benefícios significativos no tocante à adesão a novas modalidades de participação social, além de descobertas importantes relacionadas ao autoconhecimento, aos desafios emergentes do envelhecimento e a práticas de cidadania. Conclui-se que o Programa tem sido um importante coadjuvante nas tomadas de decisão e na sensibilização diante da necessidade de elaboração de um projeto de vida voltado para uma aposentadoria ativa e participativa no pós-carreira. O Programa também atesta a relevância da educação continuada como ferramenta propulsora de crescimento e transformação, em qualquer etapa da vida.

Referências bibliográficas

Baltes, Paul & Baltes, Margret (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes & M. Baltes (Eds.), *Successful aging***:** *The perspectives from the behavioral sciences* (pp.1-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Bardin, Laurence (2001). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



Caldas, Célia P. (2009). Preparação para uma aposentadoria ativa. In Juarez C. B. Júnior (Org.), *Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade* (pp.141-151). São Paulo: Edicon.

Fonseca, Antonio M. (2011). *Reforma e reformados.* Coimbra: Edições Almedina.

França, Lúcia & Soares, Dulce H. P. (2009). Preparação para a aposentadoria como arte da educação ao longo da vida. *Psicologia, Ciência e Profissão, 29*(4), 738-751.

França, Lúcia (2002). *Repensando a aposentadoria com qualidade*. *Um manual para facilitadores em programas de educação para a aposentadoria* [Livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Universidade Aberta da Terceira Idade/UNATI/UERJ.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005). *A questão da educação formal/não-formal. Droit à l`èducation: solution à tous lês problèms ou problème sans solution?* Sion: Institute International dês Droits de l`Ènfant/Fundação IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14*(50),27-38. Disponível em http://www.scielo.br/pdf%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil [IBGE] (2011). Rio de Janeiro: Fundação IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br.

Lei Federal n.10.741, de 01 de outubro de 2003 (2003). Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm

Lei n.8.842, de 4 de janeiro de 1994 (1994). Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1994/L8.842.htm

Oliveira, Ivanilde A. (2009, Setembro). Educação de jovens, adultos e idosos: Aprendizagem ao longo da vida. *Série Salto para o Futuro. Educação ao longo da vida*, XIX,*11*, 14-19.

Palhares, José A.(2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação. 22*(2), pp.53-84.

Quick, Heather E. & Moen, Phyllis (1998, Janeiro). Gender, employment, and retirement quality: A life course approach to the differential experiences of men and women. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(1), 44-64.

Rabelo-Pereira, Thelma & Guedes, Suerda S. (2012). Novo Tempo. A experiência de implantação do programa de preparação para o pós-carreira no IFRN**.** *Holos* (*4*), 158-177.

Rodrigues, Milena et al. (2005, Junho). A preparação para a aposentadoria: O papel do psicólogo frente a essa questão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *6*(1), 53-62.

Rogers, Alan (2013). *Olhando novamente para a educação não-formal e informal. Em busca de um novo paradigma.* Disponível em www.infed.org.

Santos, Maria de Fátima de S.(1990). *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: EPU.

Sistema das Nações Unidas no Brasil [ONUBR] (2013). Rio de Janeiro. Disponível em: www.onu.org.br.



Soares, Dulce H. P. et al (2007). Aposenta-ação: Programa de preparação para aposentadoria. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento, 13*, 123-134.

Stucchi, Deborah (2003). O curso da vida no contexto da lógica empresarial: Juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In M. M. Lins de Barros (Org.), *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. (3.ªed.) (pp.35-46). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Veloso, Esmeraldina (2011). *Vidas depois da reforma*. *Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa universidade da terceira idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

Zanelli, José C.; Silva, Narbal & Soares, Dulce H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: Construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.

A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação

Henrique Gil
Escola Superior de Educação/IPCB & Centro de Administração e Políticas Públicas/UTL
hteixeiragil@ipcb.pt

O progressivo envelhecimento das sociedades mais desenvolvidas é uma realidade com a qual os diferentes se têm vindo a confrontar. Ao mesmo tempo, a sociedade tem vindo a consolidar, cada vez mais, uma maior tendência para incluir, em todos os domínios sociais, as plataformas digitais numa sociedade que se intitula como «Sociedade da Informação e do Conhecimento». Como consequência, todos os cidadãos vêm adotando condutas e comportamentos que os «obrigam» a utilizar ferramentas digitais (ex: portais, plataformas, emails…) no seu dia-a-dia como, por exemplo, para atividades associadas ao *e*-governo ou para atividades relacionadas com o processo educativo (ex: *e*-Learning). Para que estes novos comportamentos se possam efetivar é condição necessária e fundamental que todos os cidadãos dominem estas ferramentas digitais, ou seja, tenham níveis aceitáveis de literacia digital que lhes permitam ser considerados como cidadãos infoincluídos. Contudo, na presente sociedade, existem ainda grupos que ainda são info-excluídos e, como tal, encontram-se marginalizados do ponto de vista digital. Diversos estudos e relatórios nacionais e internacionais têm vindo a demonstrar que o grupo dos cidadãos info-excluídos é constituído, maioritariamente, pelas mulheres, pelos desempregados, por indivíduos com níveis baixos de escolaridade e… pelos adultos idosos. Atendendo ao facto que o número de cidadãos mais idosos terem vindo a aumentar nas últimas décadas, é importante e fundamental que se promovam medidas e condições para que se inverta a presente situação. Quer isto dizer que é urgente promover a infoinclusão dos adultos mais idosos através de uma formação que lhes permita aceder e utilizar as TIC. Não se trata apenas de uma infoinclusão mas, sobretudo, de uma inclusão social de modo a que os cidadãos mais idosos se sintam verdadeiramente integrados na presente sociedade cada vez mais digital. Neste sentido, pretende-se abordar e avaliar de uma forma crítica e reflexiva quais as estratégias mais adequadas e quais as condições para que se possam promover ações educativas de formação para os adultos mais idosos no âmbito das TIC.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; adultos idosos; TIC.

Aprendizagem ao longo da vida: Uma abordagem aos adultos idosos

Numa sociedade onde a mudança se tornou uma constante emergem novas necessidades, novos serviços, novas rotinas, novas formas de organização social, novas formas de trabalho e… novas formas de vida, torna-se necessário e urgente que se promovam novas e diferentes aprendizagens que permitam a aquisição de competências para uma mais adequada inserção social, laboral e familiar. Por esta razão, a aprendizagem ao longo da vida constitui uma oportunidade para fazer face a estes desafios. No caso dos adultos mais idosos esta necessidade torna-se mais premente pelo facto da sua formação ter sido orientada de acordo com paradigmas mais conservadores onde a mudança não era tida como um objetivo na sua formação. Mas, como afirmam Repetto e Trentin (2008), os adultos mais idosos continuam aptos para adquirirem novas aprendizagens para que os possam melhor preparar, de uma forma ativa, em processos inovadores e de mudança.

O processo de envelhecimento é um processo altamente heterogéneo dadas as diferentes histórias de vida de cada adulto idoso. O seu percurso familiar, os seus contextos laborais, sociais, académicos, económicos fazem com que cada um tenha uma singularidade própria. Isto significa que há diferentes de formas de envelhecimento o que vem implicar um conhecimento dessas singularidades que correspondem a diferentes competências adquiridas, diferentes tipos de interesses, diferentes requisitos e diferentes necessidades. Por esta razão, terão também que existir diferentes formas e diferentes contextos de aprendizagem. No entanto, quando se trata de adultos mais idosos, esta aprendizagem ao longo da vida deve estar equacionada não somente para o mercado de trabalho mas mais numa dimensão que se relacione com o exercício pleno da cidadania, através do seu envolvimento ativo e responsável. Neste sentido, a Comissão das Comunidades Europeias (2002), no seguimento da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que teve lugar no ano de 2002 em Madrid, têm vindo a ser propostas diversas iniciativas no âmbito do denominado 'envelhecimento ativo'. Do mesmo modo, também a Organização Mundial de Saúde refere a necessidade de se assegurarem e de se promoverem os direitos e as liberdades dos adultos mais idosos, para que no decorrer do seu processo de envelhecimento possam ser asseguradas as condições de saúde e de segurança que lhes permitam continuar a serem ativos nas atividades de índole social, política, económica e cultural.

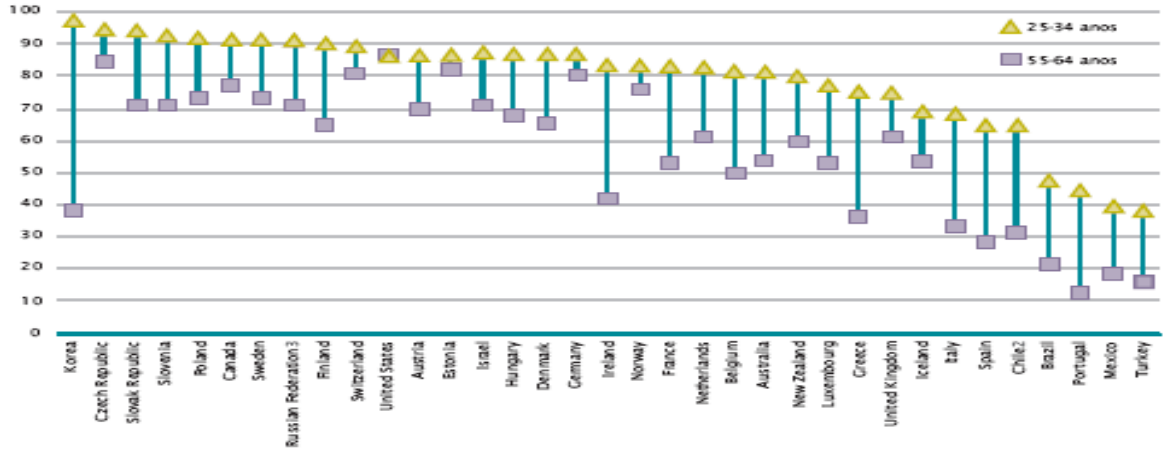
No seio da União Europeia, a percentagem de cidadãos mais idosos (65 + anos) já se cifra em cerca de 16,7% (82,7 milhões) num total aproximado de 496 milhões de cidadãos. Estimativas para o ano de 2015 sugerem que os cidadãos mais idosos venham a tingir cerca de 30% do total da população, o que irá equivaler a cerca de 141,6 milhões (Eurostat, 2008). Torna-se evidente que esta 'revolução demográfica' veio provocar vários impactos ao nível da segurança social, ao nível do sistema de saúde e ao nível laboral e ainda através da introdução de novas valências e de inovações no domínio tecnológico através da incorporação de *e*-serviços (*e*-learning, *e*-banking, *e*-government) … o incremento e o advento de tecnologias assistivas para o apoio domiciliário no sentido de se melhorem as condições de vida.

A aposta na educação ao longo da vida para os adultos idosos não tem sido frequentemente realizada. Pois, na opinião de Pimentel (2012), a razão ppela qual se tem esta realidade prende-se com uma visão redutora que apenas aposta numa formação se a mesma puder apresentar um retorno que se manifeste em termos produtivos. Mas, no presente, pelo facto da idade da reforma ter vindo a ter um aumento gradual, vem justificar-se ainda mais a necessidade de se aposta numa aprendizagem que englobe os adultos mais idosos proporcionando-lhes a melhoria das suas competências no seio dos novos desafios e contextos laborais. Neste particular, a Comissão das Comunidades Europeias (2006) refere que é fundamental e necessário que estes trabalhadores mais idosos sejam abrangidos por programas de formação ao longo da vida que lhes garantam o seu posto de trabalho. Tendo também em consideração o facto da longevidade estar a incrementar, apresentado os adultos mais idosos melhores índices de saúde física e mental, é importante que sejam salvaguardadas condições adequadas ao longo do seu período de aposentação.

O Gráfico 1, torna bastante evidente a diferença que existe entre os cidadãos mais jovens (25-34 anos) que completam o ensino secundário e os cidadãos mais idosos (55-64 anos). Esta diferença é significativa na grande maioria dos países, com exceção, para os Estados Unidos e para a Estónia e Noruega onde estas diferenças são nulas ou praticamente nulas. No que diz respeito a Portugal, a diferença é de cerca de 35%, continuando os cidadãos mais idosos a serem penalizados. Por este facto, impõem-se medidas que invertam rapidamente esta situação por todas as razões já invocadas.



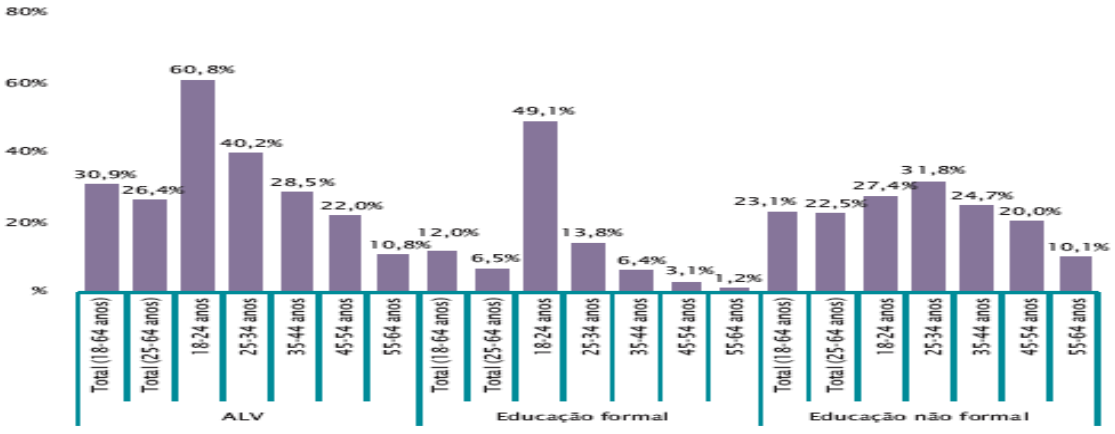
Gráfico 1: População que completou pelo menos o ensino secundário, em termos percentuais, por grupo etário



Fonte: OEDC (2009) Education at a Glance).

O Gráfico 2, relacionado com a proporção de cidadãos com idade compreendida entre os 18-64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV), em educação formal e em educação não formal, vem reiterar os dados anteriores. Ou seja, a faixa etária correspondente aos cidadãos mais idosos são aquelas que, invariavelmente, apresentam os valores percentuais mais reduzidos. Pelos valores relacionados com a educação formal há um claro indício da existência de uma grande taxa de analfabetismo. Para qualquer dos casos sente-se, uma vez mais, a necessidade de uma aposta clara no fomento de ações que permitam que os adultos mais idosos venham a frequentar ações que envolvam a aprendizagem ao longo da vida.

Gráfico 2: proporção de indivíduos com idade compreendida entre os 18 e os 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem a longo da vida (ALV), em educação formal e em educação não formal, em valores percentuais, por grupo etário.



Fonte: INE (2009)

Tendo em conta a realidade nacional, o Quadro 1 apresenta os dados relativos à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, em educação formal e não formal, correspondente a cidadãos com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, por local de residência. Neste particular, destacam-se os valores de Lisboa, os mais elevados, que atingem um valor de 36%. Em sentido contrário, surge a Região Autónoma da Madeira, com o valor mais reduzido, que se traduz apenas em 19,9%. As regiões que ainda apresentam valores mais preocupantes são a Região Autónoma dos Açores com 25,4% e a região Norte com 27,7%.

Quadro 1: Proporção de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem a longo da vida (ALV), em educação formal e em educação não formal, em valores percentuais, por local de residência (NUTS-2002)

	ALV	Educação formal	Educação não formal
Portugal	30,9	12,0	23,1
Norte	27,7	11,2	20,7
Centro	31,8	13,2	22,9
Lisboa	36,0	12,0	28,4
Alentejo	30,4	14,8	19,8
Algarve	31,8	12,7	24,0
R. A. Açores	25,4	7,7	20,2
R. A. Madeira	19,9	8,6	13,9

Fonte: INE (2009)

Apesar dos resultados apresentados serem muito penalizadores para os adultos idosos, não se podem escamotear as iniciativas e medidas que têm vindo a ser tomadas nas últimas duas décadas no sentido de se começar a inverter esta realidade. Estas iniciativas relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida pretendem que todos os cidadãos, independentemente da sua idade, possam exercer uma cidadania ativa e participativa em prol de um desenvolvimento que esteja sustentado pela geração de novos conhecimentos através de uma melhor e mais elevada qualificação dos cidadãos.

A título de exemplo, refere-se a iniciativa no âmbito da OCDE, no ano de 1996, decorrente de uma cimeira dos respetivos ministros da educação dos estados-membros: 'Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida'. Neste domínio, foram definidos quatro pilares a serem implementados: 1. Promover e melhorar as condições de acesso à educação pré-escolar, promover a obrigatoriedade no ensino básico e alargar a frequência do ensino secundário e, ao mesmo tempo, aumentar a oferta da educação não formal. 2. Promover e implementar mecanismos que facilitem uma ligação entre a escola e o mercado de trabalho, apoiando o desenvolvimento de competências necessárias no contexto laboral. 3. Promover a criação de incentivos para os indivíduos, para os empregadores e para as escolas realizarem um maior investimento em ações relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida. 4. Promover uma revisão dos papéis e das responsabilidades dos agentes envolvidos (escolas, empregadores, agências e governo) no sentido de se poderem concretizar políticas e medidas devidamente sincronizadas e coerentes. Em 2000, no âmbito do Conselho Europeu de Lisboa,



foi emitido o 'Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida', no sentido de vincular a União Europeia, no seio de cada país membro para uma implementação conjunta de medidas e de iniciativas, que se passam a indicar: a) permitir e garantir o acesso universal à aprendizagem para a aquisição e renovação de competências fundamentais e necessárias para uma adequada participação na sociedade do conhecimento; b) incrementar o investimento nos recursos humanos; c) promover o desenvolvimento de métodos de ensino e de aprendizagem de forma sistemática e contínua que se traduzam numa oferta para todos os domínios; encontrar fórmulas que certifiquem os resultados e as avaliações das aprendizagens não formais; d) assegurar o acesso universal de todos os cidadãos às diferentes oportunidades de aprendizagem promovidas pela União Europeia; e) promover oportunidades para a aprendizagem de forma contextualizada e próxima dos cidadãos que poderão ser apoiadas em estruturas digitais (TIC). Uma outra iniciativa da União Europeia, lançada em 2007 ('Ageing Well in the Information Society') veio reforçar esta necessidade em promover um melhor envelhecimento dos adultos idosos no âmbito de uma sociedade cada vez mais digitalizada onde as TIC constituem um suporte e um meio para uma adequada integração social de todos os cidadãos sem exceção.

A andragogia como uma 'metodologia de vida'

Quando se faz uma abordagem ou menção à aprendizagem ao longo da vida envolvendo adultos mais idosos, há uma certa consensualidade em se fazer esta relação tomando como base uma perspetiva que assenta na andragogia. A andragogia, entendida como um modelo de cariz pedagógico, foi inicialmente referenciada por Linderman, em 1926, e retomada por Knowles, em 1967, através da publicação do artigo 'Andragogy, not Pedagogy' que marca (talvez) o inicio de toda uma discussão académica que tem vindo a ser tomada por investigadores no âmbito da formação dos adultos idosos.

A tese apresentada tem como finalidade discutir e definir as diferenças entre os conceitos relativos à 'pedagogia' e à 'andragogia'. A pedagogia deve ser entendida como tendo por base uma preocupação focalizada no ensino enquanto que a andragogia estará mais focalizada nas formas como se aprende. É evidente que a pedagogia está muito mais relacionada com os jovens, com os alunos que iniciam e frequentam a escolaridade formal (básica e secundária). Por outro lado, a andragogia lida com adultos que devem ser tratados pelos seus professores/formadores como alguém que já traz consigo todo um conjunto de aprendizagens e de experiências que devem ser compreendidas, contextualizadas e adequadas às necessidades e aos objetivos destes 'alunos/formandos'. Neste particular, concorda-se com a opinião de Osório (2003), no sentido de se entender a andragogia como uma arte ou ciência que pretende ajudar os adultos a aprender, em oposição à pedagogia entendida como uma arte ou ciência para ensinar as crianças. Deste modo, a andragogia vai centrar-se numa dada etapa de vida dos adultos idosos com interesses e motivações diferenciadas, promovendo-se a passagem de um modelo que não se apoie na aquisição de conteúdos mas antes, num modelo que privilegie a aquisição e/ou desenvolvimento de competências no âmbito de resolução de problemas que se possam e/ou devam estar baseados em anteriores experiências de vida. Nesta perspetiva, Hamze (2008) encara a andragogia como uma opção educativa que pretende compreender o adulto, que se deverá refletir num somatório de trocas de conhecimentos entre o professor, como facilitador dos conhecimentos, e o adulto e as suas experiências de vida. Quer isto dizer, que se promoverá um espaço de 'aprender fazendo', com uma responsabilidade partilhada entre o professor e o 'estudante – adulto'. Ou seja, como é



afirmado por Knowles (2005), passar para um outro tipo de paradigma: a educação enfatiza o professor/formador enquanto a aprendizagem enfatiza o aluno no qual irão ocorrer as mudanças.

Tendo em consideração o facto deste aluno adulto ter já um percurso de vida consistente, com hábitos de vida e situações de trabalho já cimentados, não se poderá proceder à sua modificação de uma forma arbitrária, pelo que Pinto (2007) propõe que se adote um método que possua as seguintes caraterísticas: a) ser capaz de incutir e de fazer sentir a necessidade para que o aluno adulto se possa instruir para que a sua participação cívica e social esteja melhor clarificada; b) basear-se nas condições de partida e das realidades envolventes do aluno idoso e nas formas como realiza as suas rotinas diárias; c) partilhar e discutir o método de trabalho a desenvolver numa perspetiva de coresponsabilização; d) conceber uma proposta conjunta de um 'conteúdo' de formação que seja capaz de responder, de forma justificada e contextualizada, para a melhoria da sua qualidade de vida. Do exposto, pode facilmente verificar-se que ao nível da aprendizagem a andragogia centra-se em torno do aluno idoso, respeitando a sua independência e promovendo condições para a implementação de uma autogestão das suas aprendizagens que se reflitam nas suas diferentes rotinas diárias (Hamze, 2008).

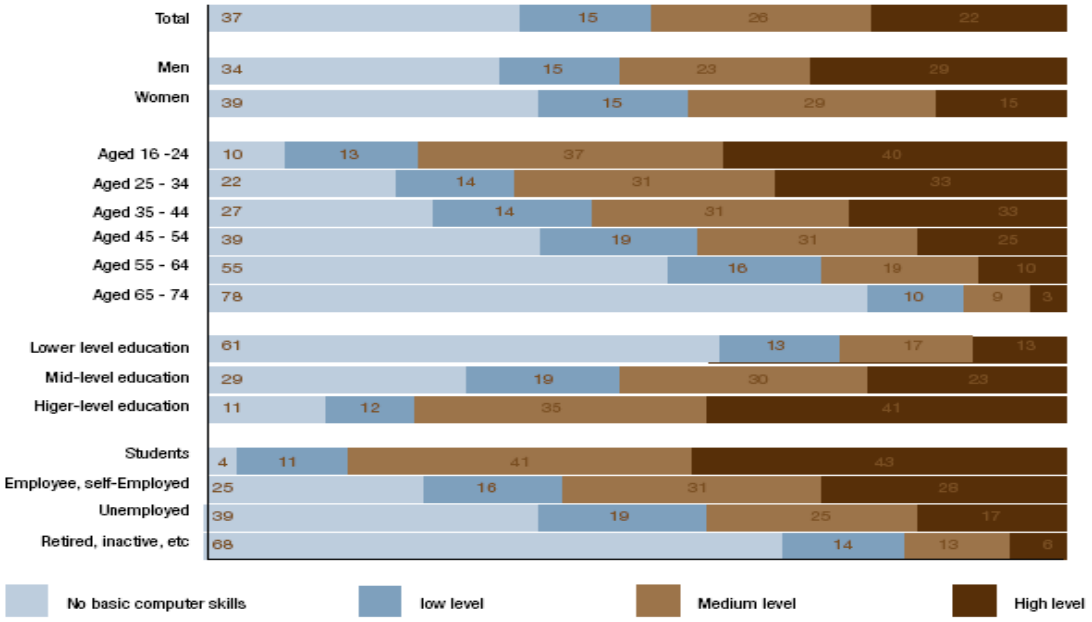
Pelo facto da andragogia ter em consideração o conhecimento tácito e a experiência acumulada pelos alunos idosos ao longo da sua vida e, pelo facto de estar muito vinculada à qualificação para o trabalho, há uma preocupação em se considerar essa experiência profissional como elemento fundamental a ter em consideração nos métodos a implementar (Arroyo, 1996). Para o efeito, tal como advoga Perissé (2008), o professor/formador deve ser capaz de interpretar e de fazer sentir junto dos alunos idosos a real e efetiva importância dos assuntos tratados e, mais do que isso, proporcionar a concretização dessas aprendizagens no sentido deles sentirem e de verificarem quais as diferenças significativas que são operadas nas suas vidas na sequência e como consequência dessas ações. Deste modo, o processo de envelhecimento deve ser enquadrado como um espaço de construção de um novo modelo educacional que seja capaz de ser mais abrangente e universal. Tal como é afirmado por Chotguis (2007), é fundamental que os educadores/formadores promovam espaços educativos/formativos em contextos e ambientes informais, que sejam confortáveis, flexíveis e adaptados aos alunos idosos para que se possam traduzir em processos geradores de conhecimento e de enriquecimento de experiências.

A importância e o papel das TIC nas 'aprendizagens' dos adultos idosos

Em termos gerais, a população da União Europeia será cada vez mais portadora de competências digitais pelo facto de terem tido uma maior e mais sistemática exposição e utilização das TIC em contexto laboral. Contudo, no presente momento, há ainda uma percentagem significativa de cidadãos que se encontram infoexcluídos. O Gráfico 3, de acordo com os dados fornecidos pelo Eurostat (2005), evidencia de forma bastante clara que quanto mais elevada é a faixa etária menor é a literacia digital dos cidadãos. O presente gráfico evidencia também grupos onde a infoexclusão é significativa (desempregados e aposentados) que vem implicar uma intervenção que promova condições para um acréscimo da infoinclusão.



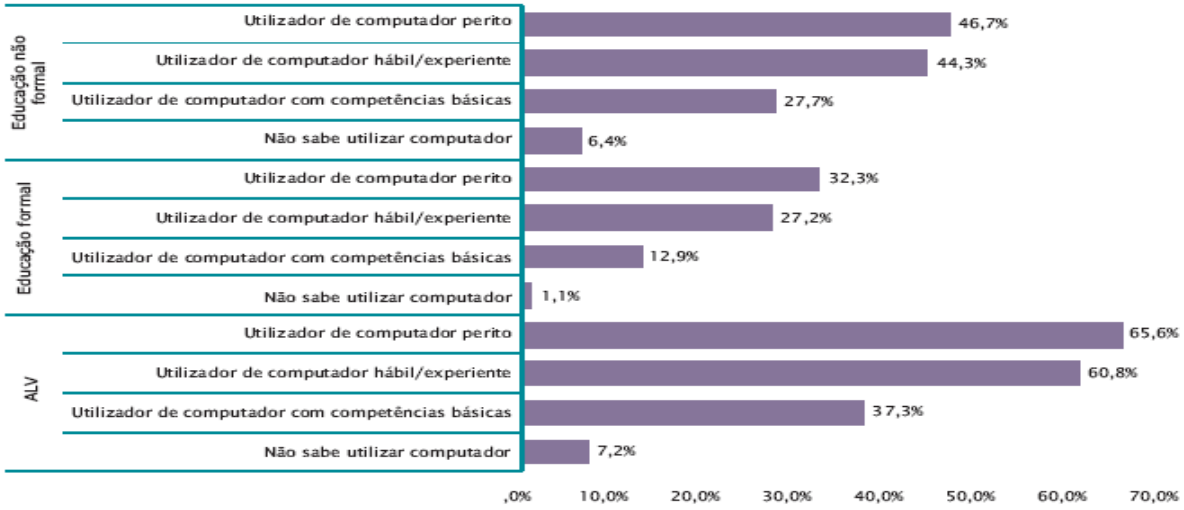
Gráfico 3: Níveis de literacia digital por faixas etárias e por grupos de cidadãos.



Uma aposta nas TIC no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, tal como referem Patrício e Osório (2012), é considerada como uma real oportunidade para que os adultos idosos possam continuar a interagir na sua comunidade a todos os níveis (social, económico, cívico, laboral…) com a manutenção de níveis mais saudáveis do ponto de vista físico e cognitivo. Não nos esqueçamos que todo e qualquer tipo de literacia é fundamental para uma melhor integração social. O sentido de literacia tem que ter um sentido lato e de grande abrangência que vá para além do acesso à informação, nas atividades de leitura ou de escrita através da utilização de tecnologias. Esta literacia deve ser implementada não somente em contexto escolar mas, preferencialmente, no decorrer das atividades diárias. Pois, como é afirmado por Torres (2010), a literacia constitui um elemento-chave para o incremento da qualidade de vida, em especial, para aqueles cidadãos que possuem menos competências.

No que diz respeito aos níveis de competências em TIC, pelos cidadãos compreendidos entre os 18 e os 64 anos de idade, que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida e em espaços de educação formal e não formal, parece denotar-se que estas competências são mais reduzidas em espaços de educação formal, tal como se pode observar no Gráfico 3. Uma outra observação corresponde ao facto de serem nas ações de aprendizagem ao longo da vida onde parece ter havido mais sucesso. Assim sendo, parece imediato e lógico que se promova uma formação em TIC que contemple a aprendizagem ao longo da vida.

Gráfico 3: proporção de indivíduos com idade entre os 18 e os 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, em educação formal e em educação não formal, em valores percentuais, por nível de competências TIC.



Fonte: INE (2009)

Na opinião de Mitzner et al (2010) as TIC e as correspondentes competências digitais constituem um importante recurso que pode influenciar e criar condições para um incremento da participação social através de uma mais facilitada comunicação que é agora proporcionada. Por outro lado, o facto das TIC criarem espaços de aprendizagem mais flexíveis e, consequentemente, mais adaptáveis todos os cidadãos poderão aproveitar estes recursos incluindo, naturalmente, os adultos mais idosos. Contudo, não se pode ficar com a sensação que as TIC resolvem tudo por si mesmas, apenas porque lhes são reconhecidas vantagens. No caso particular do adulto idoso é necessário e imperativo que sinta que, de facto, as TIC lhe podem trazer benefícios evidentes relativamente aos seus interesses e necessidades. Tal como é alertado por Selwyn e Facer (2007) não basta que estes adultos idosos possuam computador e tenham acesso à internet para que se possa afirmar que já são infoincluídos. É importante que estes adultos idosos dominem as competências digitais que lhes permitam adquirir e promover novas aprendizagens que signifiquem novos e melhores conhecimentos, devidamente contextualizados e com uma relação direta com as suas rotinas diárias. Para o efeito, apresentam-se algumas sugestões, baseadas em Naumanen e Tukiainen (2007) que poderão vir ao encontro das expetativas e necessidades dos adultos idosos: criar condições para que as aprendizagens realizadas em ambiente 'formal' de formação possam ser concretizadas em casa, como forma de reforçar essas aprendizagens, mas para situações que decorram das suas atividades e/ou rotinas diárias; promover uma formação de tipo tutorial para que haja uma maior proximidade com o formador e para que sejam atendidas questões mais particulares; discutir e aprovar, em conjunto, quais os conteúdos a tratar; criar um *courseware* bem organizado que seja composto por um manual, exercícios práticos e respetivas formas de concretização; para cada atividade poder ser 'visualizado' o seu real impacto nas suas rotinas.

Referências bibliográficas

Arroyo, Miguel (1996). *Educação básica, profissional e sindical. Um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação.

Chotguis, José (2007). *Andragogia. Arte e ciência na aprendizagem do adulto*. Disponível em www.serprofessoruniversitario.pro.br

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Educação de adultos: Nunca é tarde para aprender*. Disponível em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com2006_0614pt01.pdf

Elwyn, Niel & Facer, Keri (2007). *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusion for the 21st century*. Bristol: Futurelab.

European Commission (2007). *Ageing well in the information society*. Disponível: http://ec.european.eu/information_society/einclusion/leaflet_ageing_pdf.

Eurostat (2008). *Europe in figures. Eurostat yearbook 2008.* Disponível em http://epp.eurostat.ec.europe.eu

Hamze, Amélia (2008). *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos.* Disponível em www.educator.brasilescola.com

Knowles, Malcolm (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego: Elsevier.

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009). *Aprendizagem ao longo da vida. Inquérito à educação e formação de adultos*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Mitzner, Tracy; Boron, Julie & Fausset, Cara (2010). Older adults talk technology: Technology usage and attitudes. *Computers in Human Behaviour*, *26*, 1710-1721.

Osório, António (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Patrício, Raquel & Osório, António (2012). Lifelong learning, intergenerational relationships and ICT: Perceptions of children and other adults. In proceedings of ELOA *Elderely, education, intergenerational relationships and social developments* (pp. 224-232). Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7061/1/eloa2011.pdf

Perissé, Gabriel (2005). *Andragogia.* Disponível em www.correiocidadania.com.br

Pimentel, Luísa (2012). Envelhecer ativamente num contexto intergeracional: O programa IPL60+ como uma aposta na formação e participação social dos seniores. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia* (pp.141-157). Porto: Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pinto, Álvaro. (2007). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora.

Repetto, Manuela & Trentin, Guglielmo (2008). ICT and lifelong learning for senior citizens. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *4*, 189-198.

Torres, Rosa (2010). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda a vida. In E. Lucio-Villegas & P. Guadas (Eds.), *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetárias* (pp. 269-283). Valencia: Ediciones del CREC.

Naumanen, Minnamari & Tukiainen, Markku (2008). *Senior's club. Learning and blogging together*. Salamanca: IADIS.



A intervenção dos futuros animadores socioculturais com o cidadão idoso: Contributos para uma reflexão

Ana Teodoro
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais e Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
anat@eselx.ipl.pt,

Ana Simões
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais e Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
anasimoes@eselx.ipl.pt

Ana Gama
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais e Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
anagama@eselx.ipl.pt

Nas últimas décadas o envelhecimento da população tem vindo a aumentar nos países centrais e semi periféricos da Europa e do mundo. Este fenómeno social que deriva de outras mudanças sociais (aumento da esperança de vida, diminuição das estruturas familiares, altas taxas de feminização do trabalho) tem suscitado, cada vez mais, a necessidade de criar respostas para os idosos (ex.: centros de dia e lares).
Desde há alguns anos que a reflexão teórica sobre animação sociocultural tem sustentado a associação entre processos educativos em espaços não formais e os objetivos da intervenção em animação sociocultural. No entanto, essa associação deve estender-se igualmente a espaços informais, uma vez que estes correspondem aos espaços das vivências quotidianas dos indivíduos e, no caso do cidadão idoso, esses espaços vivenciais são frequentemente instituições nas quais se espera que os animadores socioculturais atuem.
Na presente comunicação analisam-se e discutem-se as opções tomadas pelos alunos do curso da Licenciatura em Animação Sociocultural de uma escola superior de educação pública que frequentaram, no ano letivo 2011/12, nos 2.º e 3.ºanos, a unidade curricular Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional e desenvolveram os seus estágios curriculares com idosos.
A metodologia utilizada centra-se na análise documental (base de dados dos estágios e relatórios finais) e na aplicação de um inquérito por questionário aos alunos em questão.

Palavras-chave: educação não formal; educação informal, idoso.

Introdução

O envelhecimento da população tem vindo a aumentar nos países desenvolvidos da Europa e do mundo, sendo que Portugal não é exceção. A esperança média de vida em Portugal era, em 1960, de apenas 61 anos para os homens e 67 anos para as mulheres, ao passo que em 2005 atingia 81 anos para as mulheres e 75 para os homens. Em 2011, em Portugal, os indivíduos com mais de 65 anos correspondem a cerca de 19% da população, e na União Europeia a cerca de 17 % (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012). Tem-se assistido a um aumento de iniciativas socioeducativas dirigidas a este público, em espaços formais e não formais. A título de exemplo, podemos olhar para a realidade das universidades de terceira idade em Portugal: o número destas universidades passou de 30 em 2001 para 112

em 2008 e 189 em Março de 2012 (RUTIS, 2012). Podemos ainda referir a existência de 168 serviços de apoio domiciliário distribuídos no país ou o aumento de empresas da saúde humana e apoio social de cerca de 7700, em 2000 para cerca de 81000, em 2010 (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012).

É perante este quadro de envelhecimento significativo que um conjunto de áreas científicas centradas no idoso, nomeadamente: Geriatria, Gerontologia, entre outras, têm ganho relevância. A mesma preocupação se observa na reflexão teórica e na atuação ao nível da Animação Sociocultural (ASC).

Os investigadores e teóricos do campo da ASC têm sustentado a associação entre processos educativos em espaços não formais e os objetivos da intervenção em animação sociocultural. Defendemos que essa associação deve estender-se igualmente a espaços informais, uma vez que estes correspondem aos espaços das vivências quotidianas dos indivíduos, e, no caso do cidadão idoso, esses espaços vivenciais são frequentemente instituições nas quais se espera que os animadores socioculturais atuem.

Neste sentido, uma vez que "a educação é percepcionada numa perspectiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam complementares entre si, ou seja, nenhuma por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos" (Cavaco, 2002, p.30), consideramos que a atuação dos animadores socioculturais com a população idosa se enquadra nas referidas modalidades.

O principal objetivo desta investigação é refletir sobre o modo como os alunos veem a sua intervenção com a população idosa, a partir da sua atuação nos contextos de estágio. Pretende-se, ainda, averiguar a importância que atribuem à atuação em espaços não formais ou informais de educação com este público. Assim, analisam-se as opções tomadas pelos alunos no seu percurso formativo, da Licenciatura em Animação Sociocultural (LASC), de uma escola superior de educação pública, que frequentaram, no ano letivo 2011/12, o 2.º ou 3.º anos. Os alunos em estudo são aqueles que desenvolveram os seus estágios curriculares com a população idosa.

Educação formal, não formal e informal

Segundo Pinto (2005), a educação formal é aquela que decorre em instituições de ensino públicas ou privadas por etapas "devidamente graduadas e avaliadas quantitativamente", em que os anos académicos se organizam por unidades curriculares, com um determinado plano de estudos. Este tipo de educação dá acesso a diplomas e certificados oficiais. Para Barros, a educação formal é "a que ocorre no âmbito e na lógica da escola" (Barros, 2011, p.84).

Relativamente ao conceito de educação não formal, Lopes (2008) identifica-o como "uma educação não regulada por normas rígidas (...) que é norteada pelos propósitos do pluralismo educativo e centrados na relação interpessoal." (p.404). O autor acrescenta que, enquanto complemento à educação formal, a educação não formal aproxima as pessoas umas das outras, independentemente dos graus académicos que possuem, abrange toda a população, promove relações e aprendizagens intergeracionais, valorizando, deste modo, a participação activa de todos e de cada um.

A ASC e a educação não formal estão, de acordo com Trilla (2004), interligadas, pois que uma das áreas de intervenção da ASC é exactamente a educação não formal.

O mesmo autor apresenta um conjunto de finalidades da ASC nas dimensões cultural, social, pessoal e educativa (Trilla, 2004, p.27), das quais destacamos o



desenvolvimento cultural, social e comunitário, o associativismo, a consciencialização e participação sociais, a emancipação do homem e a formação permanente, enquanto uma possibilidade a ser valorizada e fomentada.

Trilla sustenta que a ASC se enquadra no universo da educação não formal, pois tem objetivos educativos, embora estes não se concretizem no âmbito do sistema educativo formal, de acordo com os curricula vigentes. Defende ainda que as "peculiaridades processuais" próprias da ASC: a atenção aos interesses e às necessidades das populações receptoras, as metodologias ativas e participativas, em que os saberes experienciais das pessoas, independentemente das suas qualificações académicas, são valorizados como fonte de conhecimento e, ainda, a "não uniformidade do espaço e do tempo". Trilla (2004) acrescenta que os próprios contextos de atuação das ASC (contextos institucionais não formais) e as actividades promovidas (com estruturas não formais) são outro argumento válido para a ASC ser considerada uma modalidade de educação não formal.

No que respeita à educação informal para Pinto esta é a que "corresponde a tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem." (Pinto, 2005). De acordo com Tight (2002, citado por Barros, 2011), a educação informal compreende "todas as formas de aprendizagem não incluídas na educação formal e não formal" (p.91-92), isto é, diz respeito a todas as formas de aprendizagem realizada por cada indivíduo, na sua relação com os outros.

Para Cavaco (2002) a educação informal está presente desde que existe o Homem e corresponde a uma "modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos." (p. 26-40). Este conceito não se pode dissociar, segundo a autora, dos conceitos de educação formal e educação não formal, dado que se trata de três modalidades educativas, interligadas entre si. Assim, se a educação formal é a modalidade de educação habitualmente associada ao contexto escolar, a educação não formal é encarada como a educação que ocorre em contextos educativos, mas em que não existe um currículo oficial, ainda que existam finalidades educativas claramente definidas Por seu lado, a educação informal acontece naturalmente, ainda que de forma inconsciente e sem uma intencionalidade definida.

A animação sociocultural e a população idosa

Nos últimos anos as questões relacionadas com a população idosa têm vindo a assumir uma maior relevância nos discursos e nas ações dos atores que se encontram em diversos campos (político, da saúde, educativo, trabalho social, entre outros). O fenómeno do envelhecimento da população, associado a outras mudanças sociais (aumento da esperança de vida, diminuição das estruturas familiares, altas taxas de feminização do trabalho, etc.), tem suscitado a necessidade de criar respostas - como centros de dia, lares, universidades seniores - para combater os problemas de abandono, solidão, baixa autoestima, entre outros, que pesam sobre os indivíduos nesta fase do ciclo da sua vida.

Consequentemente, a gerontologia educativa tem vindo a adquirir uma particular importância na prevenção e compensação das situações relacionadas com o envelhecimento da população, uma vez que visa "ajudar as pessoas adultas a planificarem as estratégias para o envelhecimento, de promover novos interesses e novas actividades, de estimular e treinar a

vitalidade física e mental e de ocupar, utilmente, os grandes tempos livres disponíveis" (Osorio, 2004, p. 252). É nesta perspetiva que a ASC tem lugar, enquanto promotora do tempo livre do idoso, no tempo de valorização pessoal, de promoção de autoestima e de bem-estar (Lopes, 2008).

Segundo este mesmo autor, a intervenção da ASC com a população sénior pode ser realizada em quatro vertentes:

- A animação estimulativa para "que os idosos preservem a sua capacidade de interação, acedam à participação na vida comunitária e à possibilidade de realização pessoal";
- A animação ao domicílio, associada à "necessidade de serem conferidos ao idoso sinais de afecto e de solidariedade que passam (…) pelo estabelecimento de diálogo e da procura em manter e reforçar os laços sociais com o meio que o rodeia";
- A animação sociocultural na instituição (lares e centros de dia), ligada às estruturas destinadas a " promover um conjunto de atividades e de ações de cariz cultural, recreativo, social, educativo";
- A terceira idade na ASC, um ramo que se pode afirmar através de diversas ações dos idosos junto de outras faixas etárias: "os animadores voluntários junto de escolas do Ensino Básico, promovendo junto das crianças aprendizagens ligadas à vivência". (Lopes, 2008, p. 330-335)

Por seu lado, Osorio defende que a ASC com a população idosa deve corresponder a uma intervenção socioeducativa, que tem diferentes características e que se pode centrar em três dimensões, nomeadamente: a "dimensão intelectual", que visa favorecer a prática do exercício mental através de atividades cognitivas, de criatividade e de autonomia pessoal; a "dimensão biológica", através da manutenção da saúde física e a "dimensão ao nível psicológico", que permite elevar os níveis de autoconceito, de autoestima e de bem-estar (p. 207-219). É neste enquadramento que o animador sociocultural assume um papel importante no trabalho com a população idosa, numa perspetiva de envelhecimento positivo, fomentando e dinamizando atividades de animação que satisfaçam as necessidades e os seus interesses com o objetivo que estes se transformem em "agentes protagonistas do seu próprio desenvolvimento" (Osorio, 2004, p. 255).

Contudo, para que esta atuação seja possível é necessário que as instituições de formação de animadores socioculturais ofereçam nos seus planos de estudos unidades curriculares que abordem as questões da população idosa, quer de uma forma transdisciplinar quer de uma forma mais aprofundada.

A formação de animadores socioculturais com vista à intervenção em populações seniores

A Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) é uma instituição que faz parte da rede de estabelecimentos públicos do ensino superior politécnico. Em 2006 dá início à formação de animadores socioculturais com a criação da licenciatura em Animação Sociocultural, que sendo um 1.º ciclo de estudos no âmbito do processo de Bolonha, corresponde a 180 créditos do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*). A LASC inclui unidades curriculares (UCs) organizadas num tronco comum, UCs eletivas de aprofundamento e outras UCs eletivas de áreas diversificadas que permitem completar um número estipulado de ECTS no conjunto das

áreas científicas subjacentes ao curso: Ciências Sociais e da Educação; Formação Artística e Desportiva; Línguas e Literaturas; Matemática, Ciências e Tecnologia.

A licenciatura em ASC permite, desde 2010, que o estudante possa especializar-se num domínio de aprofundamento (DA) desde que aprove em 4 UCs de aprofundamento específicas do domínio e realize a sua prática profissional, dos 2.º e 3.º anos, num contexto de acordo com o mesmo. Os DAs previstos são: Animação, Mediação Intercultural e Intervenção em Populações Seniores (IPS). Neste último os alunos deverão escolher 4 de entre as 5 UCs específicas: Gerontologia; Geriatria, Políticas sociais para a 3.ª idade; Educação de adultos; e Necessidades especiais (Despacho nº6474/2010).

Os alunos desenvolvem a prática profissional na UC de Projecto Interdisciplinar de Intervenção Profissional (PIIP), que ocorre nos três anos do curso (PIIP I, PIIP II e PIIP III). Estas UCs combinam seminários, orientação tutorial e estágio, com um aumento progressivo do número de horas, ao longo dos três anos da LASC, sendo que as três unidades curriculares se encontram estreitamente articuladas entre si.

A formação desenvolvida pela ESELx na LASC assenta numa metodologia de Trabalho de Projecto numa perspectiva formativa "integrada, teórico-prática, profissionalizante e interdisciplinar." (Campos et al., 2010) e que em termos de estágio se organiza da seguinte forma:

- No 1.º ano, os alunos realizam um estágio de observação durante cinco semanas;
- No 2.º ano, os alunos devem demonstrar que são capazes de "acompanhar dispositivos de intervenção e aprofundar os seus fundamentos técnicos e científicos" para o que têm de desenvolver um plano de animação, em articulação com o projecto da instituição onde realizam o seu estágio profissional.
- No 3.º ano, o segundo semestre é totalmente preenchido pelo estágio profissional e pelos seminários intensivos, de preparação e de apoio tutorial aos estágios. Este estágio profissional final da LASC pretende que os alunos consigam "conceber, desenvolver e avaliar um projecto profissional em ASC". (Gama et al., 2011)

Metodologia

Construiu-se uma amostra de conveniência abrangendo os alunos da LASC que no decurso do ano letivo de 2011/12 realizaram o seu estágio profissional de 2.º ou 3.º ano em contexto de intervenção com a população sénior. Os alunos foram identificados a partir da base de dados dos estágios. Para estes 15 alunos (11 do 3.º ano; 4 do 2.º ano) aplicaram-se 3 metodologias de recolha de informação. A metodologia i) implicou a recolha e análise dos dados académicos respeitantes à frequência e aprovação nas unidades curriculares relevantes para certificação no domínio de aprofundamento em IPS. A metodologia ii) implicou a análise de conteúdo, e subsequente categorização, dos discursos produzidos em 3 secções (objetivos de estágio, avaliação do estágio e reflexão crítica) dos relatórios do estágio realizado no ano em estudo, tendo em vista identificar as dimensões relevantes para a IPS.

Na metodologia iii) aplicou-se um questionário, por convite através de mensagem de *email*, e disponibilização em formato electrónico na plataforma moodle (2.0) com a qual os alunos estão familiarizados. O questionário incluía um bloco de caracterização do respondente; um bloco que visa identificar as razões de escolha do estágio de PIIP II; um bloco equivalente relativo ao estágio de PIIP III e outro relativo às unidades curriculares relevantes para o domínio de aprofundamento em IPS; e por fim um bloco para expressão da



opinião relativamente à intervenção com a população sénior. Na identificação das razões relativas aos estágios os respondentes hierarquizaram as 5 razões para eles mais relevantes, de entre 13 opções; relativamente às UCs hierarquizaram 3 de entre 12 opções. Quanto à intervenção com a população sénior propunha-se uma questão de resposta aberta. Nos vários blocos foram ainda incluídas questões de resposta aberta para explicitação de escolhas ou posições. A recolha de dados foi sempre nominal, com vista a permitir o cruzamento dos diversos dados, mas definiu-se uma codificação aleatória que permitiu estabelecer o anonimato que é usado para a discussão e apresentação dos resultados.

Os contextos da prática profissional: O público idoso

Os alunos da amostra em estudo realizaram estágios em diversas valências de intervenção com idosos: lar (4), centro de dia (3), lar e centro de dia (5), Gabinete de Apoio ao Idoso de Junta de Freguesia (1), Academia Sénior (2).

O facto de apenas 15 alunos (tabela 1) terem feito os seus estágios curriculares com a população idosa é curioso atendendo a que o ano letivo em análise, e em particular o desenvolvimento do estágio, se integram cronologicamente no Ano Europeu do Envelhecimento Activo e Solidariedade entre Gerações, o que poderia supor uma maior sensibilização para esta área de intervenção.

Tabela 1: Relação entre os estágios de intervenção com a população idosa e a totalidade de estágios realizados no ano letivo de 2011/12, no PIIP II ou III.

	Estágio em 2011/12	Estágio com população idosa		Dois estágios consecutivos com população idosa		Realização de UCs específicas ao DA	
	N	N	%	N	%	N	%
PIIP II	52	4	7,7	3	5,8	-	-
PIIP III	51	11	21,6	7	13,7	4	7,8
Total	**103**	**15**	**14,6**	**10**	**9,7**	**4**	**3,9**

Por outro lado, poderíamos dizer que os alunos no final da LASC estariam mais despertos para a intervenção com os idosos, pelo que há mais escolhas destas instituições no 3.º ano do que no 2.º. No entanto essa tendência inverte-se no corrente ano, havendo mais alunos do PIIP II em instituições direcionadas para o público sénior do que do PIIP III (correspondem no total a 13,9 % dos alunos em estágio).

Sendo a realização dos 2 estágios com a população idosa condição necessária para concluir o DA em IPS, importa observar este indicador. Constata-se uma baixa taxa de realização consecutiva de estágios relevantes (9,7 %), o que parece indicar que globalmente os alunos valorizam pouco esta via formativa.

A conclusão do referido DA exige igualmente a realização de 20 ECTS em unidades curriculares específicas e observa-se que um número ainda mais reduzido de alunos alia o investimento na realização dos estágios com o investimento na realização das UCs específicas. Em consequência, apenas 3,9 % dos alunos em estudo reúnem condições para concluir a sua formação com certificação do DA em Intervenção em Populações Seniores.

De entre as 13 opções de razões para escolha do estágio de PIIP II os alunos referiram 12 na escolha quer do estágio de PIIP II quer de PIIP III. No entanto as razões globalmente mais valorizadas (mais escolhidas e com maior importância atribuída) são, no PIIP II: *mudar o tipo de intervenção relativamente à realizada no ano anterior* e o *âmbito de*



atividade da instituição (ex.: infância, jovens, adultos, idosos), e no PIIP III: o *âmbito de atividade da instituição* e *dar continuidade ao tipo de intervenção realizada no ano anterior*. No entanto constata-se que, no PIIP II, razões como *a proximidade da residência ou dos transportes* ou a *conciliação com o emprego*, são mais valorizadas do que, por ex., a *continuidade no tipo de intervenção realizada no ano anterior*. Também a razão *concretizar o domínio de aprofundamento desejado* surge bastante valorizada mas mais por alunos que não reúnem as condições para certificação no DA em IPS do que pelos que reúnem.

A análise relativa ao PIIP III é muito semelhante, no entanto constata-se que a grande maioria dos respondentes inclui a *perspectiva de mais emprego no futuro* como uma das 5 principais razões para escolha deste estágio. Este dado parece sugerir que estes alunos têm consciência de que há uma crescente resposta social em termos de intervenção com os idosos, e, portanto, um potencial aumento de empregabilidade neste âmbito de atuação da ASC. O prosseguimento de um plano intencional para alcançar o DA em IPS não parece evidenciar-se das razões identificadas pelos alunos nesta via formativa pois 2 das razões mais valorizadas pelo aluno A são o *horário do estágio* e a *proximidade de casa*, e pelo aluno B a *permanência na mesma instituição de estágio* e a *continuidade com o ano anterior*.

As razões para selecção das UCs específicas do DA em IPS são 8, de entre 12 possíveis, sendo que as duas razões mais valorizadas são, destacadamente, o *interesse dos conteúdos programáticos* e, escolhida por menos alunos, o *concretizar o domínio de aprofundamento desejado*, embora esta razão não seja exclusiva dos alunos que podem formar-se no DA em análise.

Quanto à opinião relativamente à intervenção com a população sénior no âmbito da ASC essencialmente surgem as ideias de potenciar as capacidades dos idosos e contribuir para o envelhecimento ativo.

Da análise realizada aos objetivos formulados pelos alunos no seu relatório, identificam-se dois níveis de objetivos, os que incidem sobre a escolha do público-alvo e os que visam a sua intervenção com os idosos. No que respeita ao primeiro nível é evidente uma preocupação de alguns alunos (4) para melhorarem os seus conhecimentos e as suas competências no trabalho a desenvolver com aquele público (excertos 1 e 2, tabela 2).

Na sua intervenção com os idosos é a promoção das relações interpessoais que assume uma maior relevância nos objetivos dos projetos (8), sendo também evidente que a promoção do envelhecimento ativo e a valorização dos conhecimentos e experiências dos idosos, assumem um papel importante, numa perspetiva do idoso como agente que se envolve e participa no processo (excertos 3 e 4, tabela 2).

Tabela 2 – Excertos dos objectivos formulados no relatório de estágio.

	Excertos (autor)
Excerto 1	"adquirir mais conhecimentos sobre o que é ser idoso na sociedade atual e desmistificar todos os preconceitos e ideias pré concebidas existentes em torno da população sénior" (J)
Excerto 2	"Consolidar conhecimentos teóricos e desenvolver competências, valores e atitudes, bem como as metodologias de avaliação e de intervenção em contexto real" (L)
Excerto 3	"Proporcionar uma vida mais harmoniosa, dinâmica, atrativa com a participação e envolvimento do idoso" (A)
Excerto 4	"Valorizar as capacidades, competências, saberes e cultura do idoso" (C)



Deste modo, há uma concordância nos discursos produzidos pelos alunos nos diversos instrumentos de recolha de dados analisados, que vem ao encontro das peculiaridades da ASC assinaladas por Trilla (2004) e por Osorio (2004) e anteriormente destacadas.

Reflexões emergentes

Atendendo à realidade sociodemográfica do nosso país – percentagem de população idosa, número de instituições dedicadas à intervenção com esta população – a reduzida taxa de opção de qualificação em Intervenção em Populações Seniores sugere várias questões: por que razão os alunos da LASC não parecem estar motivados para o DA em Intervenção em Populações Seniores? Estarão estes alunos convictos de que uma formação generalizada (DA em Animação – que corresponde à larguíssima maioria dos percursos formativos do universo em análise) os prepara suficientemente para a intervenção com a população sénior no âmbito da ASC? O que podem as instituições de ensino superior fazer com vista a tornar o DA em Intervenção em Populações Seniores mais pertinente na formação de animadores socioculturais para a realidade atual?

Referências bibliográficas

Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.* Lisboa: Chiado Editora.

Campos, Joana; Dias, Alfredo; Hortas, Maria João; Martins, Célia; Rocha, Carla & Simões, Ana (2010, Novembro). Da iniciação profissional à inserção profissional em ASC: Projecto de formação na ESE de Lisboa. In I Congresso Nacional de Animação Sociocultural, *Profissão e Profissionalização dos/as Animadores/as* (pp. 57-72). Aveiro: APDASC.

Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial.* Lisboa: Educa.

Despacho n.º 6474/2010 de 12 de Abril. *Diário da República, n.º 70/2010, Série II.* Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação

Gama, Ana; Simões, Ana; Teodoro, Ana; Carimentrand, Aurelie & Greffier, Luc (2011). Perspectives on formation of sociocultural animators: Escola Superior de Educação de Lisboa vs IUT Michel de Montaigne Bordeaux. In Carolina Gonçalves, & Catarina Tomás (Org.), *Atas do V Encontro do CIED Escola e comunidade* (pp. 221-235). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Disponível em http://www.eselx.ipl.pt/cied/download/Atas_V_Encontro_Cied.pdf

Lopes, Marcelino de Sousa (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Osorio, Augustín Requejo (2004). Animação sociocultural na terceira idade. In Jaume Trilla (Coord.), *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 251-263). Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, Luís (2005, Maio). Sobre educação não-formal. In *Cadernos d'inducar* (pp. 1-7), Disponível em http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf.

Fundação Francisco Manuel dos Santos (2012). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. [Base de dados PORDATA online]. Disponível em http://www.pordata.pt/

RUTIS (2012). *Sítio da rede de universidades da terceira idade. Universidades seniores*. Disponível em http://www.rutis.org/index.shtml

Trilla, Jaume (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In Trilla, Jaume (Coord.), *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 19-63). Lisboa: Instituto Piaget.

(In)formação ao longo da vida na sociedade atual: Avós e netos

Sónia Morgado
Instituto Politécnico de Santarém/IPS.) - Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDR.M
soniamorgado@esdrm.ipsantarem.pt

Anabela Vitorino
Instituto Politécnico de Santarém/IPS.) - Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDR.M
anabelav@esdrm.ipsantarem.pt

Um dos desafios educativos da sociedade atual é a concretização de objetivos escolares e formativos no processo de aprendizagem ao longo da vida. Numa sociedade em constante mudança, em que existe a multiplicação dos avós, e uma mutação da sua função, enquanto elementos de socialização dos netos e substituto dos pais, é essencial verificar a inter-relação entre os dois interlocutores.
Partindo do pressuposto teórico que a criança se desenvolve na complexidade de múltiplos contextos (Bronfenbrenner, 1986) e que a aproximação geracional coloca os avós como elemento central (Triadó et al., 2009), em que o seu papel se manifesta muito para além da função de guarda, pretendeu-se estudar as perceções em torno das funções dos avós, do tipo de interações entre avós e netos e do apoio associado ao papel de avô, tendo em conta diferentes variáveis (género, idade, habilitações académicas, frequência de contacto, e situação profissional (ativo / inativo) dos avós.
Para esta investigação de carácter transversal elaborou-se um inquérito por questionário constituído por 9 questões fechadas. Na sua construção utilizaram-se dois instrumentos: um para caracterizar as funções dos avós (Rico, Serra, & Viguer, 2001) e outro para o estudo da interação entre avós e netos (Castañeda, Sánchez, Sánchez, & Blanc, 2004), o qual foi aplicado a uma população-alvo de 218 avós de ambos os géneros (58,7% femininos e 41,3% masculinos).
O conjunto de dados obtidos permite assinalar que existe uma relação de dependência entre o comportamento e a influência dos avós, registando-se, como implicação prática, a necessidade de reforçar algumas linhas de conduta que favoreçam relações intergeracionais positivas, na medida em que a tipologia das relações entre avós e netos é construtiva e gratificante para ambos (Bernal & Anuncibay, 2008). Numa sociedade dependente das novas tecnologias, o ensino dos avós por parte dos netos neste domínio representa uma aquisição relevante para a (in)formação e aprendizagem dos avós, contribuindo para a sua familiarização e para a autoformação, através da busca de formação e qualificação nesta área.

Palavras-chave: funções, relacionamento intergeracional, formação.

Introdução

O encontro de gerações proporcionado pelo aumento da esperança de vida média da população induz novos conceitos e novos comportamentos, sociais, económicos, políticos e culturais, ao nível da relação entre avós e netos, bem como do seu enquadramento familiar.

As transformações culturais e as condições económicas aproximam avós e netos, sendo vários os autores que apontam para uma responsabilização crescente dos avós quanto ao seu papel perante os netos (Fuller-Thomson e Minkler, 2000, citados por Wolh, Lahner, e Jooste, 2003).

A relação entre avós e netos, quer em situação de custódia, quer de acompanhamento dos filhos na educação e no desenvolvimento dos seus netos, tem efeitos positivos no bem-

estar (Hayslip et al., 1998, citados por Wolh, Lahner, e Jooste, 2003) e no seu papel enquanto elemento de primeira geração, em face da terceira geração.

O diferencial geracional proporciona desafios constantes: aos avós apresentam-se novos conceitos juvenis, como por exemplo drogas, *smart-shops*, álcool, preferências pessoais e sexuais, (Wolh, Lahner, e Jooste, 2003), doenças de transmissão sexual e redes sociais, entre outras; aos netos, cumpre entender uma geração e a visão de um mundo sem elementos fundamentais como a internet e a mobilidade, entre outras.

A caracterização do século XXI, como o "século dos avós" (Oliveira, 2012) e/ou o "século dos idosos" (Reis, Esteves, Fernandéz, e Castro, 2009), resulta da inversão da pirâmide demográfica, característica das economias desenvolvidas, e tende a acentuar-se, traduzindo-se numa sociedade em que há muitos avós para um menor número de netos.

A verticalização da família, consequência das alterações socioculturais e económicas, induziram profundas transformações no contexto e estrutura familiar, caracterizadas pela redução de filhos *per capita* (efeito da redução da taxa de natalidade) e pela existência de diferentes gerações na mesma família (reflexo do aumento da esperança de vida média). Este fenómeno possibilita o contacto dos netos com os avós, e em alguns casos, com os bisavós e trisavós (Oliveira, 2012), o que favorece novas experiências, com benefícios ao nível do bem-estar, do intercâmbio saudável de afetos, do cuidado mútuo e do apoio económico (Triadó et al., 2009), resultantes de uma proximidade geracional, na qual os avós são a pedra basilar.

Um novo (re)começo

O sentido de avô é revelante que prevalece na constelação familiar (Hayslip e Kaminski, 2005). O avô é, ainda que a adaptação à realidade resulte da eventual resistência aos estereótipos em torno da imagem do avó, da velhice (Oliveira, 2012) e da sensação de perda e de fim de linha (Sampaio, 2008).

O novo contexto familiar e os novos desafios, demográficos, económicos, culturais, sociais e familiares, implicam uma relação intergeracional que se tornou um complemento na sociedade com diferentes níveis de desenvolvimento (Chen, Liu, & Mair, 2011; Kemp, 2004; Strom e Strom, 1993). Os avós enquanto garantes dos valores familiares, permitem a continuidade da família (Sampaio, 2008) e a transmissão, aos netos, de tradições e expectativas familiares de extrema importância (Brazelton, 2003; Hank e Buber, 2009), com repercussões no seu desenvolvimento (Poehlmann, 2003) e no seu papel de "rede de segurança da família" (Belsky, 1990, citado por Glaas & Huneycutt, 2002). Neste contexto, a mediação dos pais no relacionamento entre avós e netos é essencial.

A contemporaneidade do papel dos avós

Dada que "a co-longevidade permitiu o acréscimo da duração das ligações familiares" (Hagestad, 2006, p. 318), é de esperar que as alterações sociais provoquem uma mudança nos comportamentos, implicando uma mutação no papel dos avós. Da função de historiador da família, de mentor e contador de estórias, passou-se ao papel informal de companheiro de jogos (Rico, Serra, Viguer, e Meléndez, 2000), mas também ao de educador, formador e informador. Esta mudança de papéis permite aos pais recorrer cada vez mais aos avós como suporte afetivo e financeiro no quotidiano familiar (Mitchell, 2008; Sampaio, 2008).



Na perspetiva desenvolvimentista, a relação avós e neto deve ser satisfatória, complementar e com características de bi-direcionalidade: em troca de afeto, amor, valores morais, experiência de vida, suporte, compreensão, amizade, tempo e companhia, informação, e educação, os avós recebem estimulação, entretenimento, amor, inspiração, continuidade no futuro e amizade (Rico et al., 2000). Do ponto de vista educacional, parecem existir pontos comuns entre alguns autores, sobretudo no que respeita ao papel de transmissor de conhecimentos, aspeto relevante na aprendizagem dos netos. Nestes domínios, registamos a importância de algumas tentativas de criação de tipologias centradas no papel dos avôs (Neugarten e Weinstein, 1964, citado por Bernal, Santos, Anuncibay, Meneses, e Bernal, 2010; Oliveira, 2012; Rico, Serra e Viguer, 2001).

Na relação intergeracional os mais velhos – avós – são, para além de companheiros, garantes das tradições, valores e crenças familiares, educadores (Connor, 2006), que deviam ser preparados para tal (Connor, 2006; Barros, 2008), para que os receios sejam colmatados, e as expectativas correspondam à realidade, diminuindo os motivos para conflitos e preocupações.

A educação dos filhos é uma tarefa dos pais e não é suposto os avós sobreporem-se, nem os pais resignarem (Oliveira, 2012). Contudo, muitas vezes os avós caem na tentação de querer ser educadores dos seus netos e orientadores pedagógicos dos seus filhos. Essa situação poderá levar a um choque de opiniões, implicando (em casos extremos) a rutura da família e o afastamento dos avós. A moderação permitida pela distância a que habitam, a frequência das visitas e o papel mediador da geração intermediária (isto é, dos pais dos netos), faz com que relação entre avós e netos dependa parcialmente da ligação que os pais dos netos tenham com os seus próprios pais (Pinazo e Montoro, 2004; Pinazo e Sánchez, 2005).

Neste contexto, o estudo exploratório, que passamos a descrever, pretende analisar as perceções em torno das funções dos avós, do tipo de interações entre avós e netos, e do apoio associado ao papel de avô, de acordo com as variáveis género, idade, habilitações académicas, frequência de contacto e proximidade geográfica da(o) avó(avô).

Metodologia

Participantes

O estudo é constituído por 218 participantes (58,7% género feminino e 41,3% masculino), residentes nos distritos da Guarda, Leiria, Lisboa, Santarém e Viseu, com idades compreendidas entre os 36 e os 82 anos (M = 63,98; DP = 10,0).

Os indivíduos foram selecionados pelo método de amostragem por conveniência (Pinto e Grego, 1992).



Tabela 1: Caracterização global dos participantes

n= 218	n	%	M	DP	Min	Máx
Género						
Feminino	90	41%				
Masculino	128	59%				
Estado Civil						
Solteiro	4	2%				
Casado	125	57%				
União de facto	2	1%				
Divorciado	24	11%				
Separado	1	0%				
Viúvo	62	28%				
Habilitações Académicas						
Ensino Básico	128	59%				
Ensino Profissional	16	7%				
Ensino Secundário e Tecnológico	33	15%				
Bacharelato	8	4%				
Licenciatura	9	4%				
Mestrado	2	1%				
Doutoramento	18	8%				
Idade			64	10	36	82

Da amostra retiraram-se ainda as seguintes informações: 30% vivem no mesmo distrito dos netos; o contacto diário é a situação que ocorre com maior destaque (31,1%).

A regularidade dos contactos diários é privilegiado por ambos os géneros (aproximadamente 50% cada), o encontro semanal é significativamente maior no género feminino e a proximidade geográfica indica que grande parte dos inquiridos se encontra na mesma cidade e no mesmo distrito (o contacto diário e a vivência na mesma residência, representam 11,3%; 13,2% refere-se ao contacto diário e que vivem na mesma cidade, 10,8% vivem na mesma cidade e encontram-se semanalmente, e o contacto quinzenal a viver no mesmo distrito é de 24,1%), proporcionando um relacionamento intergeracional permanente.

Instrumento

O inquérito por questionário utilizado é composto por 9 questões fechadas. Para a sua elaboração utilizaram-se os instrumentos desenvolvidos por dois grupos de autores. Rico, et al. (2001), permitem analisar as funções dos avós, enquanto, para a análise da interação com os netos se utilizou o questionário de Castañeda, Sánchez, Sanchéz e Blanc (2004). Assim, a estrutura sociodemográfica dos participantes, as funções dos avós *("Quais as funções de Avô/Avó que considera mais relevantes?")* e a interação entre avós e netos *("Que atividades recreativas realiza com maior regularidade com os seus netos, no interior da casa?"; "Que atividades recreativas realiza com maior regularidade com os seus netos, no exterior (ar livre)?"; "Qual o papel dos avós nos conflitos familiares?"; "Que tipo de aprendizagem considera ter transmitido aos seus netos?"; "Que tipo de aprendizagem considera ter recebido dos seus netos?")*, constituem-se como as três componentes base da estrutura do questionário.

Procedimentos

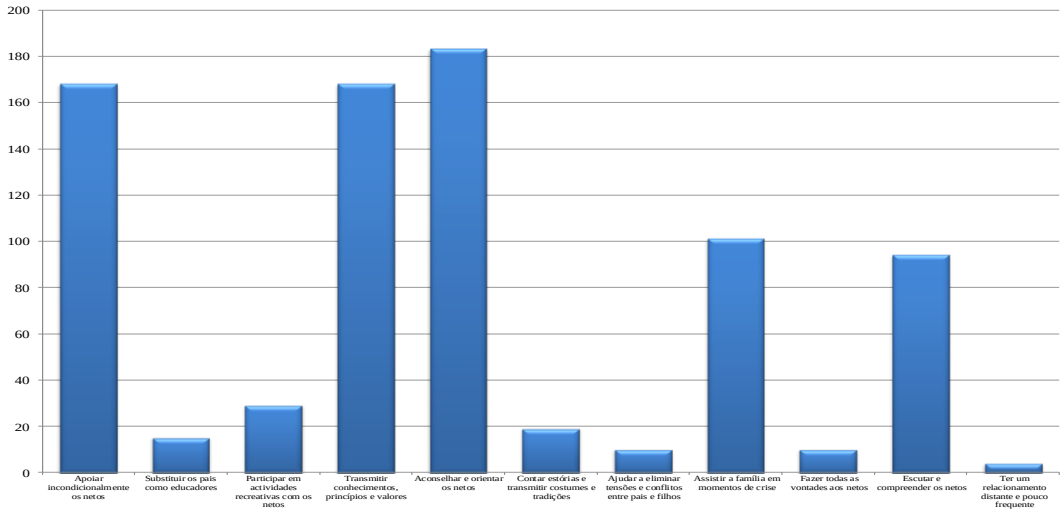
A recolha de dados realizou-se durante o mês de Janeiro de 2012 a partir do consentimento informado. A análise quantitativa baseou-se nos indicadores descritivos para as variáveis de caracterização sociodemográfica, expressas em frequências absolutas e relativas, médias, modas e desvios padrão. Para comparação de grupos, recorreu-se à análise inferencial, para qual foi adoptado o nível de significância de $p \leq 0{,}05$. O programa informático IBM – SPSS Statistic Package for Social Sciences, versão 20.0 (SPSS Inc, USA) e Excel 2010 (Microsoft Corporation), foi o software utilizado para tratamento estatístico da informação recolhida.

Apesar do questionário utilizado ser adaptado e os fatores psicométricos terem sido avaliados pelos respetivos autores, efetuou-se a validação da consistência interna. Para tal foram analisados os diversos índices, por meio do cálculo do alfa de Cronbach. Assim, para o primeiro factor correspondente à avaliação das *'funções dos avós'*, o valor é de 0,72, enquanto para o segundo, *'interação entre avós e netos'*, é de 0,66. Tendo como referência as indicações de Ribeiro (1999), Pestana e Gageiro (2005) e Maroco e Garcia-Marques (2006), em que o alfa de Cronbach acima de 0,60 é um limite aceitável, então pode-se considerar, que os índices de consistência interna, se encontram dentro desses parâmetros.

Resultados

Decorrente da estrutura do inquérito, a análise efetuada respeitou as duas componentes: o estudo das *'funções dos avós'* e das *'interações entre avós e netos'*.

Gráfico 1: Funções de Avô/Avó



Observando o Gráfico 1, é de salientar que a perceção do papel dos avós é vista na vertente diplomata (*"aconselhar e orientar os netos",* 23%; *"assistir a família em momentos de crise",* 13%) e, na vertente de apoio ("*apoiar incondicionalmente os netos",* 21%; *"transmitir conhecimentos, princípios e valores",* 21%). Enquanto o item *"ajudar a eliminar as tensões e conflitos entre pais e filhos"* é a resposta com menor prevalência (1,2%).

Tendo em conta o conceito de (in)formação, os avós percecionam e assumem que uma das suas *'funções'* é, efetivamente, a transmissão de conhecimentos, de princípios e valores.

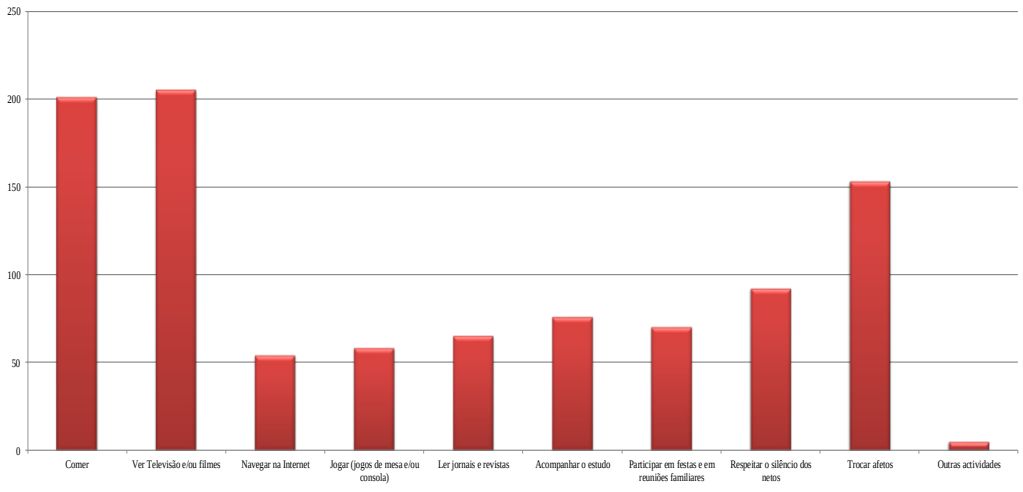
As diferenças entre os géneros mostraram-se significativas para algumas *'funções dos avós'*. Assim, o género feminino considera que o *"apoio incondicional aos netos"* em maior percentagem (58%) do que os avôs (42%) [$\chi^2(1) = 145$, p-value = 0,005]; ocorrendo a mesma situação na *"transmissão de conhecimentos"* (60% para as avós e 40% para os avôs) [$\chi^2(1) = 67$, p-value = 0,009]. No item *"aconselhamento e orientação"*, os avôs representam 63% das respostas, enquanto as avós 37% [$\chi^2(1) = 44$, p-value = 0,042].

No que se refere ao *"apoio incondicional"* as variáveis estado civil [$\chi^2(2) = 149{,}219$, p-value = 0,000], habilitações académicas [$\chi^2(4) = 586{,}543$, p-value = 0,000], a situação profissional [$\chi^2(1) = 214$, p-value = 0,000] e a proximidade geográfica [$\chi^2(1) = 121$, p-value = 0,000] mostram-se significativas nesta *'função'*. Esta situação ocorre também na *"transmissão de conhecimentos"*, enquanto no *"aconselhamento e orientação"*, a variável representativa da situação profissional não é significativa nesta *'função'* [$\chi^2(1) = 28$, p-value = 0,120].

O Gráfico 2 regista como principais atividades recreativas praticadas com maior regularidade, no interior da casa, *"ver televisão e/ou filmes"* (20,9%), *"tomar as refeições"* (20,5%) e *"troca de afetos"* (15,6%). A distribuição das respostas só não é significativamente diferente quanto ao género no item *"tomar as refeições"*, [$\chi^2(1) = 224$, p-value = 0,122].

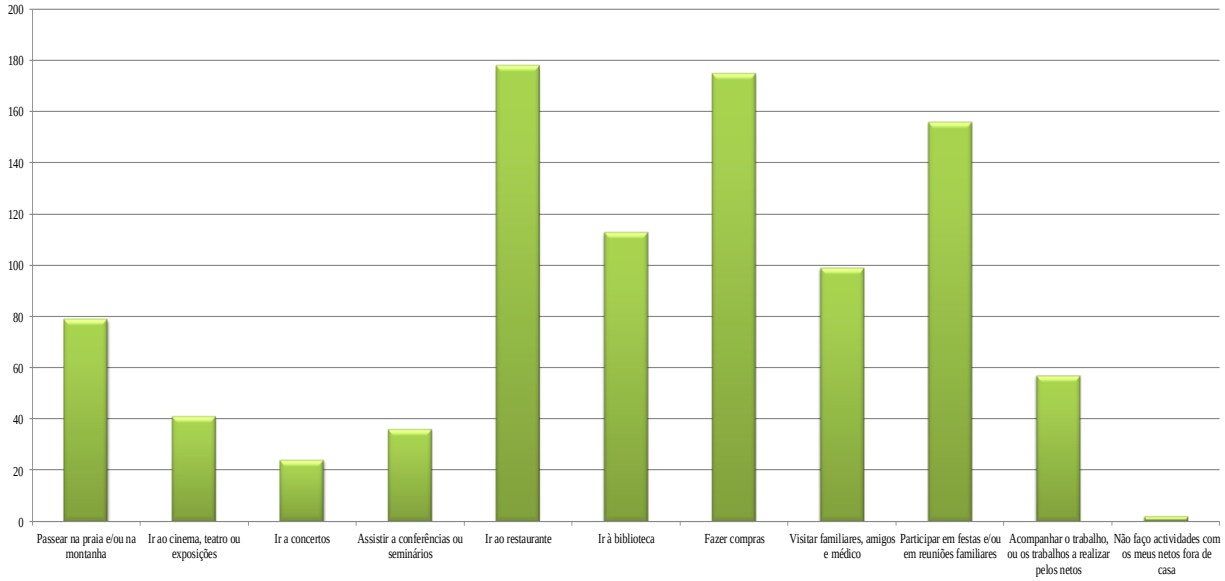
Relevante é verificar que, apesar do seu papel percecionado no âmbito da aprendizagem dos seus netos, no aspeto comummente relacionado com a educação *stricto sensu*, *"o acompanhamento do estudo"* e a *"leitura dos jornais e revistas"*, representam 15,8%.

Gráfico 2: Atividades recreativas realizadas no interior da casa



No Gráfico 3, nota-se a preferência por atividades de lazer, como sejam *"ir ao restaurante"* (53,9%), *"fazer compras"* (53%), *"participar em festas e/ou em reuniões familiares"* (47,3%), e, educativas, como seja *"ir à biblioteca* (34,2%) e *"visitar familiares, amigos e médico"* (30%).

Gráfico 3: Atividades recreativas realizadas no exterior (ar livre)



As diferenças registadas na *"participação em festas e/ou em reuniões familiares"* quer em termos de género, idade, habilitações, entre outras, não são significativas. No que respeita a *"visitar familiares, amigos e médico"*, as diferenças são residuais, ao nível da variável género [41% - avôs e 59% - avós, $\chi^2(1) = 16$, p-value = 0,441] e da atividade profissional [ativo, 63% e não ativo com 37%, $\chi^2(1) = 17$, p-value = 0,248]. As diferenças, nos itens de maior prevalência, são significativas para todas as variáveis, com exceção do género [*"ir ao restaurante"*: M = 45% e F = 55%, com $\chi^2(1) = 200$, p-value = 0,052; *"fazer compras"*: M = 45% e F = 55%, com $\chi^2(1) = 19$, p-value = 0,643; *"ir à biblioteca"* M = 49% e F = 51%, com $\chi^2(1) = 36$, p-value = 0,907].

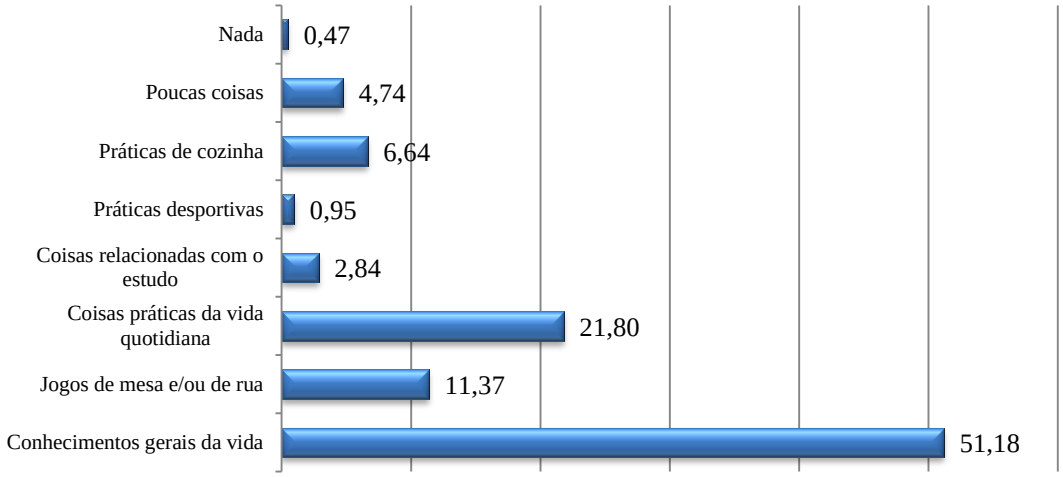
Tabela 2: Papel dos avós nos conflitos familiares

		Membro pouco distante			Meter-se nos assuntos de família		
		%	teste	p-value	%	teste	p-value
Género	Masculino	44	86	0,100	59	110	0,100
	Feminino	56			41		
Situação Profissional	Ativo	56	30	0,263			
	Não Ativo	44					

A tabela 2 indica-nos que a diferença não é significativa para o papel enquanto *"membro pouco distante"* na variável género, as avós aparecem em 56% dos casos e os avôs em 44%.

No Gráfico 4, 51,2% referem que *"transmitir conhecimentos gerais da vida"* é um dos elementos fundamentais da sua relação com os netos, seguindo-se as *"coisas práticas da vida quotidiana"* (21,8%).

Gráfico 4: Aprendizagem transmitida aos netos



A análise da resposta com maior preponderância, em função de cada uma das variáveis, indica-nos que, as mesmas não atingem o nível de significância estatístico, pelo que há diferenças estatísticas dentro dos grupos variando de acordo com o nível académico (p-value = 0,000), a proximidade geográfica (p-value = 0,001), o estado civil (p-value = 0,000) e o género (p-value = 0,002).

Na relação inversa, dos netos para com os avós, o tipo de aprendizagem mais revelante diz respeito ao item *"alterei hábitos alimentares"* (22,1%), *"melhorei a leitura e a escrita"* (17,3%), *"interesso-me pela atualidade"* (15,4%) e *"sinto-me útil e valorizado"* (14,9%).

Tabela 3: Aprendizagem recebida dos netos

		Alteração de Hábitos Alimentares			Melhoria na leitura e escrita			Interesse pela atualidade		
		%	teste	p-value	%	teste	p-value	%	teste	p-value
Género	Masculino	26	76	0,061	38,5	75	0,447	33,3	65	0,796
	Feminino	71			61,5			66,7		
Contacto	Ocasional	1,7	100	0,000	0,7	89	0,000	0,7	208	0,000
	Temporada	3,4			1,4			3		
	Diária	27			27,9			20,1		
	Semanal	6,7			25,7			6		
	Quinzenal	4,8			35,7			52,2		
	Mensal	13,5			8,6			17,9		
Situação Profissional	Ativo	45,2	101	0,085	23,1	113	0,000	25	91	0,000
	Não Ativo	54,8			76,9			75		

Da análise da tabela 3 podemos constatar que não existem diferenças significativas no género para todas as opções (p-value > 0,05), enquanto, a situação profissional restringe-se ao item *"alterei hábitos alimentares"* (p-value > 0,05).



Discussão dos resultados e conclusões

Uma vida longa e a mudança do paradigma juvenil criaram um novo padrão de relações entre diferentes gerações de famílias (Hagestad, 2006), pelo que a análise das funções dos avós e a interação entre avós e netos pode trazer aspetos de interesse para a sua compreensão, justificando insclusivamente a necessidade de reformular os conceitos intergeracionais (Hayslip e Goodman, 2007). De facto, enquanto porto de abrigo, referência, íman para a família, os mais velhos constituem-se como um substituto das creches. Independentemente da distância ou da ausência física, os laços que firmam, os valores e os gestos que evocam, produzem um sentido de acompanhamento mútuo e recíproco (Oliveira, 2012).

No que respeita às funções, o estudo revela que os elementos base são "o *"apoio incondicional"*, o *"aconselhamento"* e a *"orientação"* dos netos.

No que se refere à *'interação entre avós e netos'*, analisada com base nas atividades realizadas, no seu papel e na aprendizagem resultante do relacionamento entre ambos, o *'amor incondicional'* que os avós têm pelos netos, reflete-se na intervenção na família, enquanto *'moderador de conflitos'*, por forma a defender os seus interesses, mesmo que isso signifique desempenhar um papel que não é seu (Dominguez, Vitorino, & Morgado, 2011). Este facto é consolidado com a presente investigação, em que a variável proximidade geográfica é um fator relevante para a interação.

Os resultados obtidos coincidem com os de Morgado et al. (2012), em que o item *'transmissão de conhecimentos gerais da vida'* é considerado o principal contributo para a aprendizagem dos netos (51,2%), enquanto a *'mudança de hábitos alimentares'* revela ser o contributo central dos netos para com os avós (22,1%).

De facto, as conclusões convergem com os demais estudos, como por exemplo Mitchell (2008), uma vez que, enquanto reservatório inesgotável de histórias e memórias, que podem ser transmitidas aos netos (Oliveira, 2012), os avós desempenham um papel de educadores/(in)formadores. Esta transmissão de conhecimentos é tanto maior quanto maior for a proximidade em relação aos netos. Por seu turno, os netos também contribuem para o desenvolvimento dos avós, através da introdução de novos conceitos, por exemplo tecnológicos.

Consolidando outras investigações na área (Al-AZami, 2006, Kenner et al., 2004, 2007, citados por Mitchell, 2008), o relacionamento ativo com os netos, num processo de interação e retroação tem efeitos positivos no envelhecimento e, proporciona às duas gerações, uma maior amplitude de conhecimentos e consequentes efeitos positivos (Thang, Mehta, Usui, e Tsuruwaka, 2011) (aumento da auto-estima, confiança, rejuvenescimento) no envelhecimento ativo dos avós, possibilitando uma maior harmonia intergeracional, que depende, entre outros fatores, do ajustamento entre as diferentes gerações (Strom e Strom, 2000).

Num processo de aprendizagem ao longo da vida, as universidades sénior ou de terceira idade, podem ser consideradas como um meio eficaz de manutenção da atividade e interação, enquanto resposta socioeducativa (Mitchell, 2008, Reis et al., 2009, Strom e Strom, 1993, 2000), poder-se-ão constituir como um contexto privilegiado no desenvolvimento de atividades promotoras das relações intergeracionais e de contacto entre avós e netos.

Assim como a troca intergeracional desenvolve conceitos e competências que complementam a educação/formação dos netos, e que envolve uma continuidade e simultaneamente uma mudança cultural (Kenner et al., 2007), também o inverso se verifica. Nesta educação interativa ou participativa muito se pode esperar também da instituição



educativa aonde os idosos podiam ser mais chamados, numa colaboração intergeracional vantajosa para ambas as partes. Enfim, levar os idosos a aprender a envelhecer e os mais novos a aprender a conhecer e apreciar os idosos, é um dos objetivos fundamentais da educação inicial e permanente de hoje (Barros, 2008).

Referências bibliográficas

Barros, José (2008). *Psicologia do idoso. Temas complementares.* Porto: Legis Editora.

Bernal, Jerónimo G. & Anuncibay, Raquel F. (2008). Intergenerational grandparent/grandchild relations: The socioeducational role of grandparents. *Educational Gerontology, 34*(1), 67-88. doi:10.1080/03601270701763993.

Bernal, Jerónimo G., Santos, Josefa G., Anuncibay, Raquel F., Meneses, Soraya M. & Bernal, Natalia G. (2010). Funciones que desempeñan los abuelos. *International Journal of Developmental and Education Psychology. INFAD Revista de Psicología*, *XXII*, *2*(1), 625-633.

Brazelton, Thomas (2003). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Bronfenbrenner, Urie (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.

Castañeda, Pedro J., Sánchez, Dolores, Sánchez, Alfonso, & Blanc, Sergio (2004). Cómo perciben los nietos adultos las relaciones com sus abuelos. *Anuario de Psicología*, *35*(1), 107-123.

Chen, Feinian, Liu, Guangya, & Mair, Christine A. (2011). Intergenerational ties in context: Grandparents caring for grandchildren in China. *Social Forces*, *90*(2), 571-594. doi:10.1093/sf/sor012.

Connor, Sandi (2006). Grandparents raising grandchildren: Formation, disruption and intergenerational transmission of attachment. *Autralian Social Work*, *59*(2), 172-184. doi: 10.1080/03124070600651887.

Dominguez, Tatiana, Vitorino, Anabela, & Morgado, Sónia (2011). Relações intergeracionais: A visão dos avós. *International Journal of Developmental and Education Psychology. INFAD Revista de Psicología*, *XXIII*, *4*(1), 237-248.

Glass, J. Conrad & Huneycutt, Terry L. (2002). Grandparents parenting grandchildren: Extent of situation, issues involver, and educational implications. *Educational Gerontology*, *28*, 139-161. doi: 10.1080/03601270252801391.

Hagestad, Gunhild O. (2006). Transfers between grandparents and grandchildren: The importance of taking a three-generation perspective. *Zeitschrift für familien forschung*, *18*(3), 315-332.

Hank, Karsten & Buber, Isabella (2009). Grandparents caring for their grandchildren: Findings from the 2004 survey of health, ageing, and retirement in Europe. *Journal of Family Issues*, *30*(1), 53-73. doi: 10.1177/0192513X08322627.

Hayslip, Bert & Kaminski, Patricia L. (2005). Grandparents raising their children: A review of the literature and suggestions for practice. *The Gerentologist*, *45*(2), 262-269. doi: 10.1093/geront/45.2.262.

Hayslip, Bert & Goodman, Catherine C. (2007). Grandparents raising grandchildren, Journal of Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational relationships, 5*(4), 117-119. doi:10.1300/J194v05n04_12.

Kemp, Candace L. (2004). "Grand" expectations: The experiences of grandparents and adult grandchildren. *The Canadian Journal of Sociology, 29*(4), 499-525. doi: 10.1353/cjs.2005.0011.

Kenner, Charmian, Ruby, Mahera, Jessel, John, Gregory, Eve, & Arju, Tahera (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Research, 5*(3), 219-243. doi: 10.1177/1476718X07080471.

Maroco, João, & Garcia-Marques, Teresa (2006).Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões Antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65-90.

Mitchell, Wendy (2008). The role played by grandparents in family support and learning: Considerations for mainstream and special schools. *Support for Learning*, *23*(3), 127-135.

Morgado, Sónia, Vitorino, Anabela, Correia, Ana, Maia, André, Lopes, Diana, Simões, Patrícia, Almeida, Rita, & Carvalhas, Solange (2012). Os avós na sociedade contemporânea. In P. Sequeira (Ed.), *Livro de resumos. Congresso investigação e desenvolvimento no IPS* (p. 117). Santarém: Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS).

Oliveira, Gabriela (2012). *Avós precisam-se. A importância dos laços entre avós e netos.* Lisboa. Arteplural Edições.

Pestana, Maria H. & Gageiro, João N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pinazo, Sacramento & Montoro, Julián (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociologia*, *38*, 147-168.

Pinazo, Sacramento & Sánchez, Martínez (2005). *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.

Pinto, Pedro & Grego, Maria M. (1992). *Estatística descritiva* I. Lisboa: Publicações Europa-América.

Poehlmann, Julie (2003). An attachment perspective on grandparents raising their very young grandchildren: Implications for intervention and research. *Infant Mental Health Journal*, *24*(2), 149-173. doi:10.1002/imhj.10047.

Reis, Elisabete, Esteves, Maria L., Fernández, Maria I. Ruiz, & Castro, F. Vicente (2009). A qualidade de vida no envelhecimento. Pessoa activa versus pessoas inactiva. *International Journal of Developmental and Education Psychology. INFAD Revista de Psicología*, *XXI*, *4*(1), 391-392.

Ribeiro, José (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Rico, Celeste, Serra, Emilia, & Viguer, Paz (2001). *Abuelos y nietos: Abuelo favorito, abuelo útil.* Madrid: Pirámide.



Rico, Celeste, Serra, Emilia, Viguer, Paz, & Meléndez, Juan C. (2000). Las relaciones abuelos nietos al final del milenio: La visión de los niños. *Geriátrika*, *16*(9), 329-336.

Sampaio, Daniel (2008). *A razão dos avós* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Strom, Robert D. & Strom, Paris S. (1993). Grandparents raising grandchildren: Goals and support groups. *Educational Gerontology*, *19*(8), 705-715. doi: 10.1080/0360127930190802.

Strom, Robert D. & Strom, Paris S. (1993). Intergenerational learning: Grandparents in the schools. *Educational Gerontology*, *19*(8), 705-715. doi: 10.1080/0360127930190802.

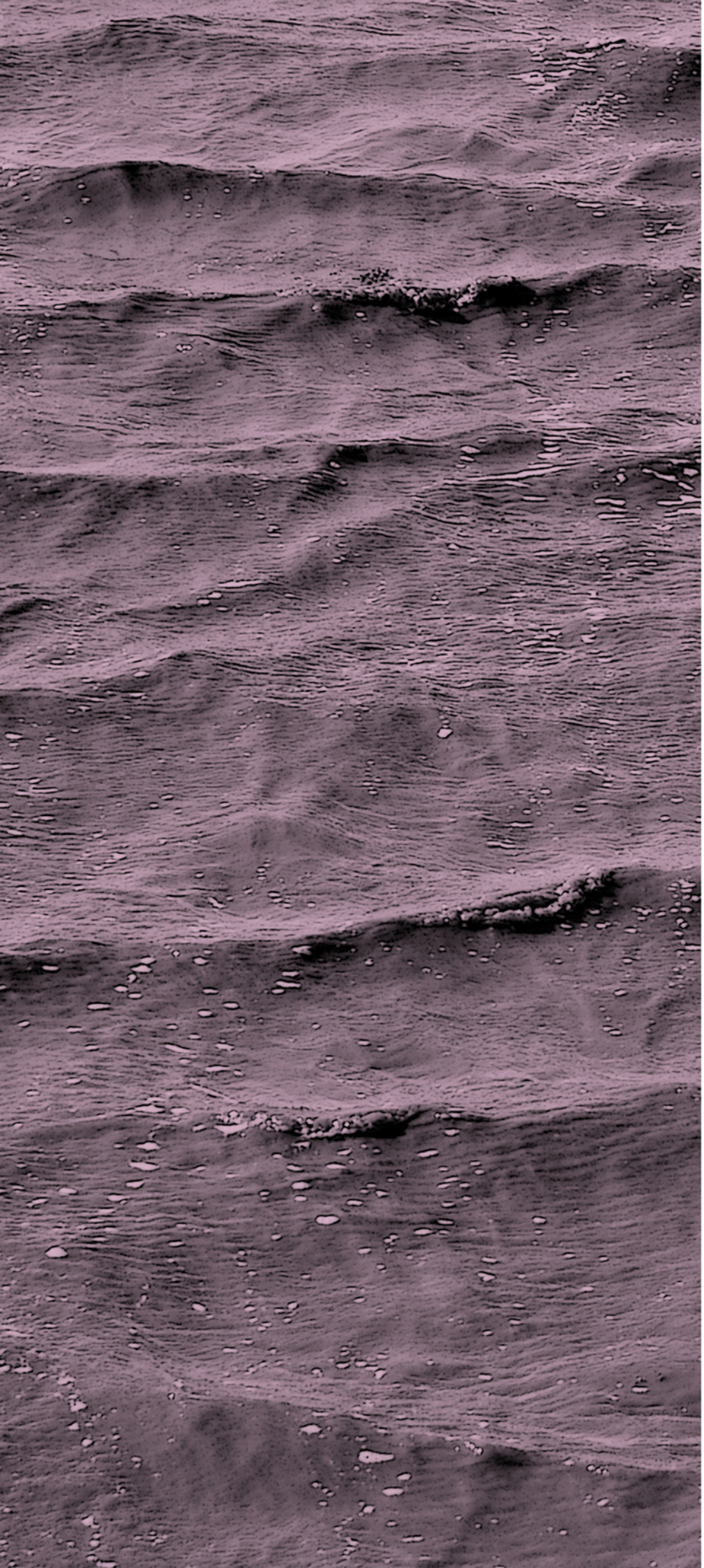
Strom, Robert D., & Strom, Paris S. (2000). Intergenerational learning and family harmony. *Educational Gerontology*, *26*(3), 261-283. doi: 10.1080/036012700267240.

Thang, Leng L., Mehta, Kalyani, Usui, Tsuneo, & Tsuruwaka, Mari (2011). Being a good grandparent: Roles and expectations in intergenerational relationships in Japan and Singapore. *Marriage & Family Review*, *47*, 548–570. doi: 10.1080/01494929.2011.619303.

Triadó, Carme, Villar, Feliciano, Solé, Carme, Celdrán, Montserrat, Pinazo, Sacramento, & Conde, Lluís (2009). Los abuelos/as cuidadores de sus nietos: Percepción de ayudas recibidas, conductas problemáticas de los nietos y satisfacción con el rol. *International Journal of Developmental and Education Psychology. INFAD Revista de Psicología*, *XXI*, *3*(1), 497-506.

Wohl, Elizabeth C., Lahner, Jessica M., & Jooste, Jane (2003). Grandparents raising grandchildren. In Hayslip, B., Patrick, J. H. (Eds.), *Working with custodial grandparents* (pp. 195-212). New York: Springer Publishing Company.





ISBN 978-989-8525-27-7