

1) Considerações prévias

Quando terminei a Licenciatura em Sociologia (ano de 1998), assumi o compromisso pessoal e íntimo – que, entretanto, fui partilhando e esconjurando – de investigar os sorrisos enigmáticos, e talvez plurais nos seus significados; e os silêncios perturbadores – tão intensamente perturbadores como a planície alentejana - da maioria dos artesãos que entrevistara.

No fundo, precisava de respostas para a calma, a inquietação e o desassossego do povo alentejano, eu própria incluída, que espraíram sempre os seus quotidianos em função dos diversos contextos. E se o contexto espacial do Alentejo permanecia e permanece quase intocável na sua arquitectura (a Barragem de Alqueva é a excepção *líquida*); já os contextos históricos, políticos, demográficos, económicos e sociais, ditados aos níveis nacional, europeu e mundial, terão determinado a configuração e transfiguração psicológicas e sociais das pessoas deste território.

Contudo, deixarei esse comprometimento – com os silêncios e os sorrisos - para resolver através de uma outra qualquer narrativa, naturalmente mais libertina e cientificamente não outorgada, que sirva de catarse ou de exaltação, senão conhecimento, da nossa condição mais oculta e sensorial.

2) Etapa preliminar

Agora, é nosso dever procurar cumprir outra tarefa – esta de carácter académico – que pressupõe a elaboração da presente dissertação inserida no Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos. Esta dissertação, com o título “Empowerment e des(envolvimentos)” – apresentará o *estudo de caso* da Escola Profissional de Moura, criada no ano de 2000, embora a sua entidade proprietária, a

Comoiprel – Cooperativa Mourense de Interesse Público de Responsabilidade Limitada (que poderá aparecer no trabalho com a designação de “Cooperativa”, se dedicasse à formação profissional de jovens, especialmente em artes e ofícios tradicionais, desde o ano de 1987. Ou seja, retomamos a história e procuraremos que ela nos reabilite o olhar em função do quadro conceptual que o presente trabalho reclamará e no postulado de Bourdieu (1982) de que “seule l`histoire peut nous debarrasser de l`histoire” (p.09).

Com efeito, foi o *destino*, que também nos habita e nos configura e que, na perspectiva de Baumeister (2001) nos “...obriga a descobrir e a realizar” p.163, que direccionou a história profissional da autora da presente dissertação, no caminho dessa instituição que reemergia em Moura, em 1998. Com uma bolsa de projectos desafiadores ao nível do desenvolvimento local, a Cooperativa, define como objectivo “o desenvolvimento sócio - económico e cultural do Concelho de Moura” conforme os seus Estatutos (Publicados no DR. III Série, nº. 241, em 18/10/1988), assumindo como elemento focal as pessoas e a promoção das suas competências e, portanto o desenvolvimento pessoal e social destas como princípio, admitindo também que, as pessoas, enquanto se desenvolvem estabelecem com o meio (espaço) um vinculo afectivo promotor do desenvolvimento local.

Assim, a criação da Escola Profissional de Moura (EPM), que também pode aparecer designada no texto como “Escola”, surgiu neste contexto paradigmático, inovador e necessário no seu propósito. Surgiu ainda no seio de uma crise (do grego *krisis*), institucional, determinando o seu “momento decisivo e de viragem” segundo Morin (1984), pp.114-115. Podemos dizer ainda que, este *momento decisivo e de viragem*, foi também reproduzido para a autora deste trabalho que teve que decidir as suas opções profissionais num quadro de incertezas múltiplas e de inseguranças pessoais e profissionais incontáveis.

O exercício de fazer *nós e laços* entre as diversas experiências profissionais e académicas por si só não era suficiente, tornando-se pertinente a aquisição de outros conhecimentos que a ajudassem a perceber os múltiplos e complexos desafios implicados nos diversos contextos educativos e de procurar neles e através deles, ainda um indelével fio condutor que a levasse até esse campo misterioso, e teimoso, dos silêncios e dos sorrisos – que agora também se encontram nos alunos da Escola - apesar da escolha do actual tema se ter sobreposto em pertinência e utilidade.

O presente Mestrado, frequentado seis anos após a abertura da EPM teve, assim, como principal motivo, a necessidade de encontrar explicações e respostas para as dificuldades encontradas neste contexto escolar, à luz dos conhecimentos e dispositivos do domínio da Psicologia do Desenvolvimento que pudessem complementar e interligar-se às linhas de referência académicas e postulados teóricos diferenciadas (decorrentes da licenciatura em Sociologia; Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Regional na Perspectiva da Comunidade Europeia).

Este posicionamento explícito da autora face aos interfaces com outros domínios do saber, é a garantia do seu compromisso com a objectividade e com a “ruptura metodológica” de Bourdieu, citado em Quivy e Campenhoudt (2008), como uma das etapas a respeitar num trabalho de investigação. Quando, no século XVII, com Galileu, se operou a grande ruptura epistemológica, para se concluir a esfericidade do mundo e a inter/transdisciplinaridade das ciências afirma-se, inequivocamente, que o sistema de conhecimento entra na esfera global. E hoje, apesar da metáfora de Friedman (2007), quando refere que, afinal, o “...mundo é plano (...) muitas coisas ganham o sentido que nunca tiveram ”(p.17). É nesta linha de pensamento linear e aberta que, o presente trabalho, é estruturado, procurando a complementaridade e cumplicidade entre os diversos

saberes, com o objectivo de abrir caminhos para o tema central da investigação, talvez de uma forma mais abrangente, acreditando-se ainda que, a mesma, possa dar contributos efectivos para o entendimento do tema em presença.

3) Empowerment

- Contributos prévios para a historiografia e entendimento do conceito

A partir do início do século passado, os sistemas de ensino e de educação assentavam na filosofia essencial definida pelo princípio de que, o indivíduo, consolidava a sua aprendizagem através da observação, associação e expressões (oral, escrita, gráfica, manual, etc..). Esta tendência, de natureza mecanicista e associativista, inscrita na tradição cognitiva identificada por Pozo (2003), como “primeira revolução cognitiva”, citado por Grácio (2005), como 1ª. Revolução cognitiva, evoluiu depois para um modelo de carácter mais organicista e estruturalista, expressa na ideia *learning by doing* que preconizava a “substituição de uma “pedagogia do ensino por uma pedagogia da aprendizagem”, de acordo com Cuisinet (1931), e que “forme cultural e profissionalmente o homem...”, (Mialaret, 2000, p.48). A segunda revolução cognitiva, ou *Gestalt*, defendida por Bartlett, Piaget e Vygotsky, entre outros, admitia depois um processo de aprendizagem baseado na aquisição de conhecimentos sob uma episteme construtivista, dinâmica, reestruturada, em intra/inter-relação, onde a construção de significados começava a assumir um papel importante.

Este paradigma subsistiu de forma mais ou menos universal, de acordo com as especificidades dos diferentes contextos sócio - históricos, políticos, culturais e

económicos, retratando, de alguma forma, o período pós-guerra marcado pela emergência de uma nova era, segundo Hobsbawm (2002), “a era dourada”¹. Depois, assistiu-se à grande reforma do ensino, que ocorreu em França a partir de meados dos anos sessenta – e que viria a difundir-se pela maioria dos países europeus. Neste período, o ensino, revolucionar-se-ia, em termos de paradigmas aceites pelos países desenvolvidos, em três eixos distintos e complementares: *democratização dos Estados*, *mudança de mentalidades*, *introdução de novas tecnologias* - assentes, naturalmente no primado da globalização.

Face a este ideário de contornos neo-liberais, as teorias construtivistas de Piaget e de Vygotsky, mantiveram e afirmaram, apesar da distância temporal, a sua actualidade e maior pertinência, inspirando Pierre Bourdieu (1987), na defesa dos pressupostos teóricos que defendeu na obra *a Reprodução*. A propósito desta obra, o autor do prefácio da versão portuguesa, Manuel Ramos Ribeiro (1978) referiu “ a Escola é o mais eficiente suporte do Sistema, porque reproduz a ordem social, garante a necessária distribuição do capital cultural e funciona aparentemente para a promoção numa hierarquia de valores”, (p.9).

De facto, o construtivismo de Bourdieu e as suas implicações nas manifestações estudantis de 1968, particularmente expressivas em França, foi interpretado por alguns autores, como uma ameaça ao poder, pelo forte cunho “emancipatório e crítico” porque, entre outros entendimentos, “... permitia identificar as relações de poder e a violência simbólica da acção pedagógica, numa perspectiva da reprodução social das classes dominantes”, segundo Gore e Zeichner (1991).

¹ A era dourada, que cobre os anos de 1945-1973, corresponde, de acordo com Eric Hobsbawm, ao tempo da Guerra Fria, quando a bipolaridade garantiu uma determinada ordem entre as potências mundiais.

Foram nestes climas conceptuais e ideológicos que, o conceito de “empowerment”, cuja tradução para português não é bem precisa, surgiu em várias perspectivas e entendimentos admitindo, alguns autores que, o empowerment, mais do que um conceito, é um processo em si mesmo. Processo este que pode admitir duas dimensões particulares: **a do sujeito** (empowerment individual) e a de **o sujeito em relação com a comunidade e as suas estruturas de poder** (empowerment colectivo), conforme passamos a citar:

Empowerment individuel et empowerment collective sont ici intimement dépendants, l`un se nourrissant de l`autre. L` empowerment considéré ici comme un processus de changement individuel interne (**le pouvoir en**), est d`augmentation des capacités (**le pouvoir de**) et de mobilisation collective (**le pouvoir avec**) dans le but de modifier une relation de dépendance et de subordination (**le pouvoir sur**), (Delcourt, 2006).

Esta abordagem, inspirada em Freire e na sua Teoria da Libertação, segundo Cabral (2005), inscreve-se no papel “emancipatório da educação enquanto instrumento de libertação de consciências e da necessidade da actuação do homem na sua própria existência”, (pp .200-204), no que se refere ao empowerment individual. De facto, Freire (2003) defendeu que, os homens, educam-se entre si mediatizados pelo mundo e “pela educação problematizada” que exige a superação da contradição educador - educando e o diálogo em que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade, procurando o conhecimento verdadeiro e a cultura pela «emersão» das consciências para uma inserção crítica na realidade” (p.70).

Friedmann (1996), vem de encontro a esta linha de pensamento, enfatizando a importância da acção/relação do sujeito, autónomo e capacitado para a tomada de decisão nas

comunidades territorialmente organizadas, onde o empowerment colectivo se deve assumir e ter expressão, que é “fundamental para um desenvolvimento alternativo” (p.6).

Esta concepção de desenvolvimento foi amplamente participada pelos movimentos sociais que eclodiram no final dos anos 60 (estudantes, negros, mulheres, intelectuais, cientistas), cuja preocupação se baseava no desenvolvimento económico *alternativo* dos países pobres, que harmonizasse a satisfação de necessidades básicas com os recursos naturais localizados. Moralmente, era defendida a igualdade dos sujeitos relativamente às condições materiais das suas vidas, conforme citação do autor “ here is no intrinsic reason, moral or otherwise, why large numbers of people should be systematically excluded from development in this sense or, even worse, should become the unwitting victims of other people’s progress” (Friedmann,1996, p. 9).

Tendo sido introduzidas algumas ideias sobre o empowerment e como este se interpretou, a partir de um determinado ideário pedagógico/educativo, em empowerment psicológico e/ou individual ou em empowerment colectivo e/ou comunitário, procuramos agora encontrar pontos de convergência e de aproximação ao tema do presente Trabalho.

Concomitantemente, existe a convicção de que, o empowerment, pode ter um papel importante e decisivo nos processos de mudança em três níveis: no plano individual, através da promoção das competências dos sujeitos; do meio social, através das práticas participativas e atitudes de pertença e, finalmente ao nível do desenvolvimento local, numa abordagem mais colectiva (Zimmerman & Rappaport, 1988). É a partir destas linhas de pensamento que delimitamos o **objectivo geral** do Trabalho, esquematizado na Fig. 1.

Analisar de que forma o empowerment, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, contribui, ou não para o envolvimento destes no processo de desenvolvimento local.

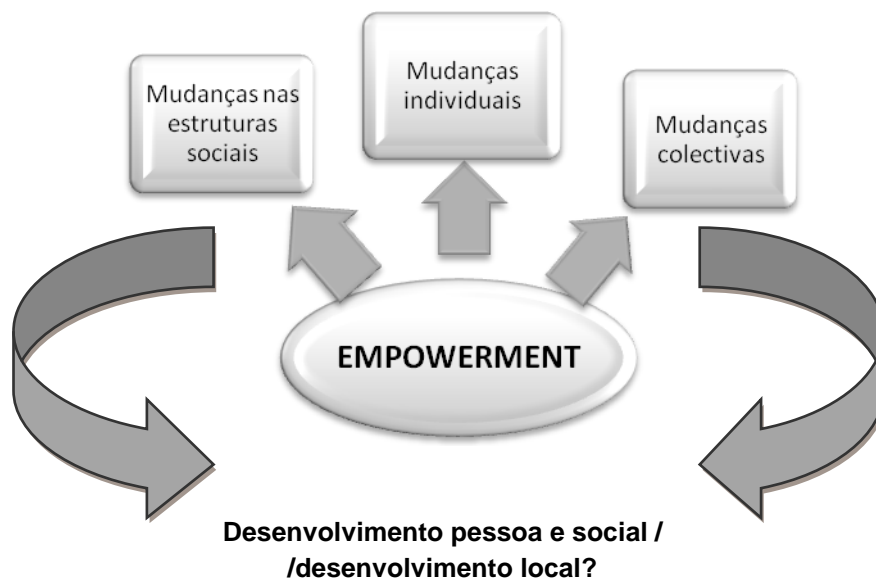


Figura 1 - Empowerment e des(envolvimentos), Zimmerman e Rappaport (1988)

Tendo em conta, ainda, a necessidade de uma exploração mais alargada deste conceito, em relação com a Escola Profissional de Moura, **objecto do nosso estudo de caso**, entendemos pertinente identificar, **os objectivos específicos que nos propomos alcançar:**

- 1) Explorar o conceito de empowerment, reflectindo sobre a importância deste no processo de desenvolvimento dos alunos da EPM.
- 2) Verificar de que forma o empowerment é ou não promovido na Escola, analisando como se manifesta no contexto escolar e comunitário.
- 3) Encontrar as competências sociais, interpretando-as à luz da promoção do empowerment.

Para além destes objectivos, gostaríamos também que, o presente Estudo, nos desse pista de reflexão sobre como *ensinar* o empowerment de forma que se constituísse

uma ferramenta efectiva, e legitimada, nos currículos escolares, como forma de reforçar “a importância de ensinar procedimentos e processos que permitam aos estudantes aprender a aprender(...) sendo que, tais aspectos, apresentam-se como cruciais para a qualidade da aprendizagem permitindo ajudar os estudantes a conceber o aprender de forma mais profunda e a regular a sua própria aprendizagem”, de acordo com (Grácio, Chaleta & Rosário, 2007).

4) Aspectos formais

Em termos formais, o presente Trabalho é composto pelo **Resumo** (redigido também em língua inglesa); pela **Introdução** que contém os Índices de Tabelas e/ou Figuras. Depois a I Parte do Estudo – **Estudo Teórico** apresenta-se ao longo do Capítulo 1) onde se faz a exploração do conceito de empowerment, situado em diversas categorias e subcategorias, focalizando-o para o tema central – e título do próprio Trabalho – forma que encontramos para sistematizar a informação e, simultaneamente, cumprimos os nossos objectivos.

A II Parte do Trabalho, constitui o **Estudo Empírico**, composta pelo Capítulo 2) – onde apresentamos o nosso Estudo de Caso (Escola Profissional de Moura); no Capítulo 3) explicamos as opções metodológicas que estiveram subjacentes a este Trabalho e, finalmente, o Capítulo 4) é constituído pelo tratamento, análise e interpretação dos dados.

A **Conclusão**, a **Bibliografia** e um conjunto de **Anexos** constituem também este Trabalho.

