

APRENDERES
DO ALENTEJO

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Aprenderes do ALENTEJO

COLEÇÃO

Educação, Território e Desenvolvimento Local

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

COORDENAÇÃO DA COLEÇÃO

Bravo Nico

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhauss

ORGANIZADORES

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico

DEPÓSITO LEGAL

447942/18

© dos autores © desta edição
Universidade Popular Túlio Espanca
da Universidade de Évora (UPE/UÉ)

ISBN

978-989-8557-92-6

UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Apartado 9A, 7002-954
www.utulioespanca.uevora.pt

DATA

1ª Edição, Santo Tirso, julho de 2018

APOIOS

- Fundação Calouste Gulbenkian
Programa Gulbenkian Qualificação Novas
Gerações
Projetos de Desenvolvimento do Ensino Superior
Projetos Inovadores no Domínio Educativo 2014
- Centro de Investigação em Psicologia e Educação
da Universidade de Évora (CIEP)
- Departamento de Pedagogia e Educação/Escola de
Ciências Sociais da Universidade de Évora
- Diário do SUL
- SUÃO - Associação de Desenvolvimento Comunitá-
rio / Escola Comunitária de São Miguel de Machede



EDIÇÃO

DE FACTO EDITORES
Rua de S. Bento, 93, 6.º andar, sala 3
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt



RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida,
no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da
editora.

ÍNDICE

Prefácio

Lurdes Pratas Nico & Bravo Nico	13
--	----

DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL

Uma turma do PIEF ao ar livre: A Tecnologia para melhor conhecer a Tapada da Escola José Régio

José Janela, Paula Polainas & Rute Sanguinho	17
--	----

O ensino profissional (2013-2016): Viticultura e Enologia no concelho de Estremoz

Elsa Rôlo	21
-----------------	----

SCAFE 2.^a versão – A desmaterialização do processo de conceção da formação no exército

António João Guelha da Rosa	31
-----------------------------------	----

Conhecer GLOBAL, Atuar LOCAL

Manuel José Lopes, Ermelinda Caldeira, Maria Mário Murteira, Rita Leão & Paulo Jesus	47
--	----

O desenvolvimento humano do ponto de vista de um índice de analfabetismo. Uma análise espacial para o Alentejo

António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro	53
---	----

O Alentejo do ponto de vista do número de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Uma análise de desigualdade Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro	65
Ser ERASMUS no Alentejo e experiências extracurriculares no âmbito artístico Juliana Baisi & Maira Martins Trentin	77
O mentorado como meio de desenvolvimento de competências: Estudo de caso dos estudantes de um curso de Enfermagem António Calha, Isabel Ferreira & Luísa Carvalho	87
Maria da Graça Zacarias & Luísa Carvalho	95
O papel do supervisor pedagógico no agrupamento de escolas: As conceções dos professores Maria da Graça Zacarias & Luísa Carvalho	95
Educação, Comunidade, Cuidado: Uma conjugação de conceitos na perspectiva de Nel Noddings Maria Teresa Santos	109
Autoridade docente e respeito mútuo nas relações educativas – Estudo comparativo Brasil e Portugal Adriana Dias de Oliveira	119
Dinâmicas e experiências de investigação em Ciências da Educação Isabel Cavas, Conceição Leal da Costa & Teresa Sarmento	129
Os desafios que se colocam aos professores e educadores na escola de hoje. Questões para reflexão Maria de Lurdes Moreira	143
(In) disciplina - um estudo com professores do ensino básico e secundário a partir das suas perceções e representações: Causas e/ou consequência? Marília Favinha & Maria de Lurdes Moreira	157

Entre “cá” e “lá”, as métricas do quotidiano. Experiências e significados sobre distância e identidade entre estudantes universitários deslocados Rosalina Pisco Costa	165
---	-----

DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Tecnologias Socialmente Úteis Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Daniela Lopes, Vanessa Sampaio, Flávio Lino, Maria Pencas & Patrícia Ramalho	183
Formar a família para a promoção da educação literária Inês Bento & Ângela Balça	191
El paisaje para enseñar lengua y literatura – A paisagem para ensinar língua e literatura Sergio Suárez Ramírez	201
Os Roteiros Pedagógicos na Indústria Agroalimentar do Alentejo: alguns resultados de um estudo exploratório Mariana Casado & Lurdes Pratas Nico	211
Mariana Casado & Lurdes Pratas Nico	212

DIDÁTICAS, INSTITUIÇÕES E TERRITÓRIOS

Cartografia educacional do concelho de Arraiolos: Entidades com potencial educativo (as dimensões do formal e não formal) Margarida Tecedeiro	221
Educação e Território: Um pequeno exercício de cartografia educacional em Viana do Alentejo Merciana Rita	229
Desenvolvimento local e potencial educativo das associações: Um olhar sobre Mértola Renata Melo	241

Oriola/ Portel: Um território em aprendizagem
José Miguel Grilo 253

Repensar a educação no território: Oportunidades
no concelho de Reguengos de Monsaraz
Luzia Barroso 263

Educação não formal: A dimensão da educação para a
saúde na freguesia de Nossa Senhora de Machede
Maria de Fátima Buchas 279

Montes no concelho de Fronteira
José Joaquim Letras Pinheiro 285

DIDÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS PROMOVIDAS NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Possíveis percursos educativos para prolongar
a formação de um jovem adulto
Ana Coelho, André Rebelo, Mafalda Alegria & Rita Clérigo 297

Como construir um processo educativo para
um adulto a partir de um território?
Julia Santos Silva, Nayara Sant'Anna de Souza¹, Rúben Neves² & Sofia Isabel Dias 303

Impactos da atuação do profissional de Ciências da Educação
na elaboração de um plano de aprendizagem para adultos
Maira Martins Trentin 309

Um projeto de aprendizagem para adultos na área das
novas tecnologias de informação e comunicação
Nadine Charrua & Sara Gomes 319

Uma viagem pelas redes sociais
Ana Carriço, Ana Pimentel & Sara Cardeira 325

Quero saber votar com consciência Elena Laplace, Inês Silva, Rute Guedelha & Vânia Pires	331
---	-----

DIDÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

“O Eu e o Outro” nas narrativas autobiográficas de adultos com baixas qualificações escolares da região Alentejo António Calha	337
--	-----

Concepções de aprendizagem em Seniores Elisa Maria Batista Chinita de Mira & Maria Luísa Fonseca Grácio	347
--	-----

Contributo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora na educação de adultos Catarina Sousa Cabral & Luísa Santos Guerreiro	365
---	-----

Autobiografias do Insucesso – o território e a regulação local da educação Manuel Dinis Cabeça	371
--	-----

O papel dos Centros Qualifica na articulação entre parceiros Fátima Chaveiro, Maria José Luz & Susana Fragoso	383
--	-----

A educação popular no polo de Canaviais da Universidade Popular Túlio Espanca Margarida Oliveira	387
--	-----

Universidade Popular Túlio Espanca/ Universidade de Évora – polo de Alandroal Elisabete Galhardas	393
---	-----

Universidade Popular Túlio Espanca/UPTE – Uma experiência de educação popular em Portel Elsa Beijinha	397
---	-----

Polo de Viana do Alentejo da Universidade Popular Túlio
Espanca/Universidade de Évora: 7 anos a espalhar magia!

João Antunes 401

Os textos foram elaborados de acordo com os critérios dos respetivos autores, pelo que coexistem diversas regras ortográficas.

Publicação apoiada pelo projeto «Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social na Universidade», promovido pela **Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora** e financiado pela **Fundação Calouste Gulbenkian**, no âmbito do Programa de Projetos de Desenvolvimento do Ensino Superior – projetos Inovadores no Domínio Educativo 2016.

Publicações Anteriores

NICO, Bravo, COSTA, Eduardo & NICO, Lurdes (Orgs.) (2004). *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora / ISBN 972-98134-4-7/ (<http://hdl.handle.net/10174/18776>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/972-98134-4-7.2016B001>)

NICO, Bravo, COSTA, Eduardo, MENDES, Paulo & NICO, Lurdes (Orgs.) (2004). *Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/ Depósito Legal 220 706/04/ (<http://hdl.handle.net/10174/18779>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160004>)

NICO, Bravo, COSTA, Eduardo, MENDES, Paulo, NICO, Lurdes & RODRIGUES, Jorge (Orgs.) (2005). *Aprender no Alentejo – III Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/ISBN 872-98136-6-3/ (<http://hdl.handle.net/10174/18775>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/972-98136-6-3.2016B001>)

NICO, Bravo, NICO, Lurdes, DIAS, Catarina, RODRIGUES, Jorge, MAURÍCIO, Patrícia, MENDES, Paulo & SILVA, Joana (Orgs.) (2008). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora / ISBN 978-989-95802-0-6/ (<http://hdl.handle.net/10174/18781>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-95802-0-6.2016B001>)

NICO, Bravo (Coord.), NICO, Lurdes, FERREIRA, Fátima & TOBIAS, Antónia (Orgs.) (2011). *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo/ ISBN 978-989-8449-14-6/ (<http://hdl.handle.net/10174/2900>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-14-6.2016B001>)

NICO, Bravo (Coord.), NICO, Lurdes, FERREIRA, Fátima & TOBIAS, Antónia (Orgs.) (2014). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo e Universidade de Évora/ Depósito Legal 375479/14/ (<http://hdl.handle.net/10174/8597>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/375479/14.2016B001>)

NICO, Bravo & NICO, Lurdes (Orgs.) (2016). *Didáticas do Alentejo*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade de Évora / ISBN 978-989-8655-73-8 / (<http://dSPACE.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18918>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-74-5.2016B001>)

Prefácio

Aprenderes do Alentejo é mais um fragmento do, imenso e extraordinário, mosaico da educação alentejana, em toda a sua diversidade e riqueza.

Com uma regularidade bienal, a Universidade de Évora tem vindo a organizar o Congresso «Aprender no Alentejo» que, em 2017, conheceu a nona edição, numa iniciativa que contou, como sempre aconteceu anteriormente, com o contributo, maioritário, de estudantes, professores e investigadores da própria academia eborense. Oriundos dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento e no âmbito de algumas das unidades curriculares que frequentavam, muitos jovens e adultos discentes foram para a melhor sala de aula que existe: o terreno real, onde as pessoas reais vivem, trabalham, se relacionam e aprendem, em cada dia e em cada contexto vital, aquilo que necessitam para as respetivas vidas. Nessa infusão de realidade se construiu o conhecimento que aqui se disponibiliza, num feliz encontro entre os conhecimentos académico e popular e entre aqueles que frequentam a Universidade de Évora e aqueles que frequentam a Escola da Vida.

Esta obra é, neste contexto, um, humilde mas determinado, contributo para a concretização da missão da Universidade de Évora, através de uma abordagem que envolve todos os pilares dessa dimensão da sua responsabilidade social institucional: a investigação e conseqüente divulgação do conhecimento, a formação graduada e pós-graduada e o serviço à comunidade local.

«*Aprenderes* do Alentejo» é um projeto com uma história bonita. Uma parte desta história está inscrita nos nove eventos já realizados e descrita nas publicações que lhe sucederam; a outra parte da história será escrita nas iniciativas que irão decorrer no futuro e nas publicações que se seguirão a esta.

Sempre com aquele sotaque que nos torna singulares, na forma de ser e de aprender...

Lurdes Pratas Nico & Bravo Nico

Responsáveis da Comissão Organizadora do «IX Aprender no Alentejo - Encontro Regional de Educação», realizado a 25 e 26 de Maio de 2017 na Universidade de Évora.

DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL

UMA TURMA DO PIEF AO AR LIVRE: A TECNOLOGIA PARA MELHOR CONHECER A TAPADA DA ESCOLA JOSÉ RÉGIO

José Janela, Paula Polainas & Rute Sanguinho¹

O Agrupamento de Escolas José Régio é, desde 1996, um dos 137 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), encontrando-se, desde o ano letivo de 2012-2013, na Fase III – TEIP III. Inclui oito escolas - quatro freguesias do concelho de Portalegre: Alegrete, União das Freguesias de Reguengo e São Julião, Urra e União das Freguesias da Sé e São Lourenço. Estas abrangem a parte Sul/Sudeste do concelho de Portalegre (zona mais desfavorecida do concelho de Portalegre). Tem cerca de 980 alunos.

O projeto TEIP tem como objetivos: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma medida socioeducativa, adotada depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Os alunos têm entre 15 e 18 anos. Visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, combatendo o absentismo e/ou abandono escolar. Destina-se a alunos em situações de risco e/ou perigo, quando há existência de processos de promoção e proteção, tutelares educativos ou processos penais. Tem várias entidades de acompanhamento: CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, DGSI - Direção Geral de Inserção Social, EMAT - Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais, PSP, GNR, Câmara Municipal de Portalegre, várias IPSS's – Instituições Particulares de Solidariedade Social, Ministério Público e Segurança Social.

O Projeto «Ciência e tecnologia ao serviço de um mundo melhor – A Tecnologia para melhor conhecer a Tapada da Escola» foi elaborado

¹ Escola Básica José Régio, Portalegre

pelo Conselho de Turma do PIEF e passou à segunda fase da 14ª edição do Prémio «Ciência na Escola», promovido pela Fundação Ilídio Pinho.

Partiu-se do pressuposto que a vivência na natureza e ao ar livre é necessária para uma educação integral do ser humano e é uma parte da Educação Ambiental, pois as atividades na natureza são propiciadoras de um envolvimento afetivo.

Utilizaram-se fotografias de «smartphones» dos alunos para dar a conhecer a Tapada da Escola José Régio, um terreno contíguo à escola, vedado com uma rede, com uma área de mais de dois hectares, com um ecossistema de montado de sobro, onde existe uma grande biodiversidade, através do blogue da Tapada (<https://blogdatapada.wordpress.com/>). No blogue da Tapada foram-se registando as atividades desenvolvidas.

Em novembro de 2016 iniciou-se o projeto, ainda antes de se submeter a concurso. Foram realizadas visitas mensais à Tapada e os alunos tiraram fotografias que foram sendo divulgadas no blogue. Este projeto apelou, assim, à utilização didática dos telemóveis por parte dos alunos, quer tirando, enviando ou consultando as fotografias no blogue.

O blogue da Tapada foi explorado de forma didática durante as aulas e os alunos ficaram satisfeitos e orgulhosos por verem os seus trabalhos publicados, quer no blogue, quer nos jornais locais.

Este projeto permitiu aos alunos o desenvolvimento de várias competências e, sobretudo, o desenvolvimento de um sentimento de pertença e a criação de um espírito de equipa e de união em torno de um objetivo comum, quer a alunos, quer a professores.

O projeto conseguiu criar laços com a comunidade educativa, dinamizar as parcerias já constituídas e o estabelecimento de novas parcerias. Fizeram-se parcerias com as seguintes entidades: o Parque Natural da Serra de São Mamede/Instituto de Conservação da Natureza e Florestas, o Atletismo Clube de Portalegre/UTSM, a Agriloja e a União das Freguesias da Sé e de São Lourenço.

Este projeto permitiu construir um trabalho de equipa de forma transversal em todas as disciplinas:

- Viver em Português, na elaboração dos textos narrativos, textos informativos e textos de opinião;
- Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês: aquisição de vocabulário relacionado com a temática;
- Homem e Ambiente, na interpretação da paisagem, identificação de espécies, preparação e atualização do Blogue;
- Educação Física, na preparação e marcação do trilho;
- Ciências Físico- Naturais, no estudo da cortiça e nas suas aplicações industriais, tendo sido realizada uma visita de estudo à empresa corticeira RobCork;

- Tecnologias da Informação e Comunicação, na elaboração do mapa para o percurso de Trail recorrendo ao GPS e Googlemaps e instalação da estação meteorológica;
- Matemática, no cálculo do número de estacas e distanciamento entre estas na marcação do percurso;
- Educação Artística, na preparação e execução da sinalização do percurso de Trail e no logótipo da Tapada da Escola.

Montou-se uma estação meteorológica para monitorizar o estado do tempo.

Foram realizadas visitas e registos fotográficos, mensais, à Tapada da Escola.

Identificou-se a biodiversidade através da divulgação no Blogue da Tapada.

Elaborou-se o logótipo da Tapada, tendo sido feita uma placa de madeira com o mesmo.

Reutilizaram-se e reciclaram-se paletes de madeira para a construção da sinalética do trilho da tapada.

O trilho foi marcado no Google maps e está disponível na Internet.

O Blogue da Tapada chegou a estar em destaque no Portal das Escolas do Ministério da Educação.

No ano letivo 2016/2017 aumentou a taxa de assiduidade e melhorou o aproveitamento escolar dos alunos da turma do PIEF. O desenvolvimento do projeto pode ter contribuído para esse sucesso.

Resumo: Desenvolveu-se um projeto com a turma do PIEF da Escola Básica José Régio, em que se utilizaram fotografias de “smartphones” para dar a conhecer a Tapada da Escola Básica José Régio, nomeadamente os seres vivos aí existentes, através do Blog da Tapada. Com recurso ao GPS, marcou-se um percurso pedestre com sinalização adequada e identificação das espécies vegetais registadas.

Palavras-chave: PIEF, Tapada da Escola José Régio, Educação Ambiental.

O ENSINO PROFISSIONAL (2013-2016): VITICULTURA E ENOLOGIA NO CONCELHO DE ESTREMOZ

Elsa Rôlo¹

“As opções políticas nomeadamente no que se refere à educação e ao reforço das competências, são de particular importância para o combate ao desemprego entre os jovens. Porém, tendo em conta a gravidade dos impactos multidimensionais (económicos, sociais e políticos) deste desafio, são igualmente imperiosas intervenções específicas. Deverão ser criadas oportunidades de trabalho atrativas para os jovens, a fim de que possam dar azo à sua criatividade, inovação e empreendedorismo no novo mundo do trabalho. Entre os métodos possíveis incluem-se:

- (...) Deverá ser prestado apoio especial a jovens adultos de ambos os sexos no âmbito da aprendizagem, do ofício e formação profissional, bem como na formação em contexto laboral.”

(Relatório do Desenvolvimento Humano, 2015)

1. QUADRO TEÓRICO DE SUPORTE

Toda a educação é, de certa forma, educação formal, no sentido da sua intencionalidade, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade e pela sequencialidade.

De acordo com Gadotti (2005), a Educação Formal apresenta as seguintes questões de normalização, centralidade de órgãos, fiscalização e estruturação burocrática:

A educação formal tem claros objetivos Específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas,

¹ Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas/Universidade de Évora

determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.
(Gadotti, 2005:2)

A educação não formal caracteriza-se pelo processo que resulta em aprendizagens de conteúdos considerados importantes, através do desenvolvimento de atividades, que não estão vinculadas ao currículo e programas oficiais, nem visam, necessariamente, uma qualificação. Define-se educação não formal como “*toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população*”. (La Belle, 1986:2).

Os processos de aprendizagem não formais desenvolvem o ser humano. De acordo com Freire:

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”. (1997:50)

A educação não formal é, também, uma atividade educacional organizada e sistêmica, tal como a educação formal, mas levada a cabo fora do sistema formal. São múltiplos os espaços da organização não formal. Para além das escolas, há as organizações não-governamentais, as igrejas, os sindicatos, os partidos, as associações, as empresas.

Segundo Gohn (1999:98-99), a educação não formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados.

Não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas entre a educação formal e a não formal. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos interculturais de hoje englobam todas as relações da escola, o conhecimento científico, os saberes da humanidade e da comunidade, a experiência e considera a educação como um processo dinâmico, interativo, complexo e criativo.

1.1. Definição do Conceito de Formação Profissional

O conceito de formação profissional não é uma ideia recente.

No contexto nacional, esta noção terá surgido na década de 30, com a conotação de ensino técnico formal para profissões da base da cadeia operativa orientado para jovens (Guedes, 1930).

No ano de 1975, com a Recomendação n.º 150 da Organização Internacional do Trabalho cria-se uma visão mais generalista onde “formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida ativa, produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades dos indivíduos compreenderem as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual ou coletivamente”, nesse mesmo documento salienta-se ainda que “a formação profissional de cada país deve responder às necessidades dos adolescentes e adultos ao longo da sua vida, em todos os sectores da economia e a todos os níveis de qualificação profissional e de responsabilidade”.

Numa outra vertente, a Lei de Bases do Sistema Educativo ao considerar uma modalidade especial da educação, determina que a formação profissional: “além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos, e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais dedesenvolvimento e à evolução tecnológica” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, artigo 19º).

Já o Ministério do Emprego e da Segurança Social apresenta uma visão do conceito de formação profissional que o define como “o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional”. Reforçando, ainda, que essa preparação “consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro, artigo 2º).

Por sua vez, o atual Sistema Nacional de Qualificações apresenta uma definição curta e simples deste conceito, entendendo-se “educação e formação profissional” ou “formação profissional” como “a formação com o objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais” (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, artigo 3º).

A nível Europeu, a mais recente publicação da Terminologia Política Europeia de Educação e Formação Profissional apresenta uma definição adaptada da European Training Foundation de 1997, considerando que o ensino e formação têm como objetivo dotar as pessoas de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidos por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho.

1.2. Sistemas de Formação Profissional

A Formação Profissional compreende um conjunto diverso de sistemas e modalidades distinguidos de acordo com as características e necessidades dos seus destinatários, a natureza e o objetivo da aprendizagem, as estruturas curriculares, as metodologias pedagógicas, os recursos envolvidos e as durações das ações.

Formação Profissional Inicial

Esta categoria visa a preparação completa indispensável ao exercício de uma profissão. É direcionada para a integração de jovens ou adultos com pouca ou nula experiência anterior. “A formação profissional inicial destina-se a conferir uma qualificação profissional certificada, bem como preparar para a vida adulta e profissional” (Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro).

Neste âmbito, está incluída a Formação Profissional inserida no Sistema Educativo, além dos sistemas mencionados a seguir.

Formação Profissional Inicial Sem Equivalência Escolar

- Qualificação Inicial: visa a preparação de jovens e adultos, com a escolaridade obrigatória que pretendem candidatar-se ao primeiro emprego, para o exercício de profissões qualificadas, de forma a auxiliar a sua entrada na vida ativa.
- Especialização Tecnológica: com o mesmo intuito da Qualificação Inicial, mas dotada de formações pós-secundárias não superiores a desenvolver na mesma área, ou área similar, em que o indivíduo obteve qualificação profissional de nível III.

Formação Profissional Inicial com Equivalência Escolar

- Aprendizagem: prepara jovens e adultos, sem escolaridade obrigatória, para o desempenho de profissões qualificadas.
- Educação e Formação de Jovens: direcionada para jovens em risco de abandono escolar ou que entraram no mercado de trabalho muito cedo, com níveis insuficientes de formação ou sem qualificação profissional.
- Formação Profissional em Alternância: encontra-se distribuída por sessões em sala de formação e sessões decorridas na empresa, permitindo a conjugação das formações práticas e teóricas.
- Educação e Formação de Adultos – EFA: tem como público-alvo indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou com qualificação desadequada, sem conclusão da escolaridade básica de 4º, 6º, 9º ou 12º anos.

Formação Profissional Contínua

A formação profissional contínua “atividade de educação e formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou após o ingresso no mercado de trabalho que permita ao indivíduo aprofundar competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais atividades profissionais, uma melhor adaptação às mutações tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade” (Decreto-Lei n.º396/2007, de 31 de Dezembro), “favorecer a promoção profissional, melhorar a qualidade do emprego e contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social” (Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro).

- **Qualificação e Reconversão Profissional:** visa a preparação dos indivíduos para a transição de uma profissão para outra, atribuindo uma qualificação distinta da que possuíam anteriormente, que lhes permite o exercício da nova atividade profissional.
- **Aperfeiçoamento:** permite aos ativos em contexto de trabalho, aprimorar o seu desempenho profissional, por meio da aquisição e aperfeiçoamento de competências profissionais e sociais.
- **Reciclagem:** dentro da mesma profissão, os indivíduos têm a possibilidade de alargar as suas competências quer em termos de conhecimento prático e teórico, quer nível de postura e comportamento.
- **Reabilitação:** tem como objetivo dotar indivíduos com incapacidades físicas ou mentais, de conhecimentos teórico-práticos para o exercício de uma profissão adaptada às suas capacidades e aptidões.
- **Promoção:** propicia a aquisição, por parte dos indivíduos, de um grau satisfatório para subir, hierarquicamente, dentro de uma instituição/organização.
- **Especialização Profissional:** tem em vista o aprofundamento de competências técnicas e sociais respeitantes a áreas específicas, assegurando a preparação de ativos empregados, ou em risco de desemprego, com a escolaridade obrigatória.

2. ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ - ANÁLISE DO CURSO DE TÉCNICO DE VITICULTURA E ENOLOGIA

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel localiza-se na cidade e no concelho de Estremoz, no distrito de Évora. O concelho, com uma área aproximada de 513 km², tem sofrido algumas alterações demográficas, em termos da redução e do envelhecimento da sua população. Estas mudanças são notórias, também, na estrutura económica, com a atividade vinícola a ganhar preponderância em relação à indústria dos mármore, grande referência da região.

No ano letivo de 2007/2008, a escola celebrou com o Ministério de Educação o primeiro Contrato de Autonomia. Sublinha-se a abertura que

existe na escola quanto ao aparecimento e aceitação de projetos inovadores que se articulam, de alguma forma, com as aprendizagens dos alunos nas várias áreas curriculares, que lhes proporciona uma formação mais rica, variada e com vista a uma cidadania ativa e a uma vida saudável, potenciando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Há a salientar a Gestão Flexível de Currículo que foi implementada, no sétimo ano de escolaridade, no ano letivo de 2000/2001. A escola tornou-se, assim, a primeira escola Secundária da então Direção Regional de Educação do Alentejo (atualmente DGEstE-DSRALentejo) com esta nova modalidade curricular. A implementação do projeto TurmaMais aconteceu no ano letivo de 2002/2003. No ano letivo 2010/2011 foi implementado em sessenta e seis escolas do país, projetando, positivamente, o nome da Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

A Escola, única no concelho com a oferta de ensino secundário, integrou, no ano letivo 2015/2016, alunos no 3.º ciclo e no ensino secundário. A oferta educativa estendeu-se ao ensino profissional, com 81 alunos, distribuídos pelos cursos de Técnicos de Viticultura e Enologia, de Turismo Ambiental e Rural e de Eletrónica e Automação de Computadores.

Frequentaram o 12º ano 158 alunos, dos quais 18 frequentavam o Curso Profissional Técnicos de Viticultura e Enologia. Destes 18 alunos, 16 concluíram o curso e obtiveram, desta forma, o 12º ano, nível 4 de qualificação.

2.1. Organização

Este curso possui uma estrutura curricular organizada por módulos, permitindo maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem.

O plano de estudos distribuiu-se por três componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica.

A componente de formação Técnica incluiu, obrigatoriamente, uma formação em contexto de trabalho.

QUADRO 1 – PLANO DE ESTUDOS

Disciplinas	1ºAno			2ºAno			3ºAno			TOTAL		
	Horas de Formação			Horas de Formação			Horas de Formação			Horas de Formação		
	Plano Curricular	Total	FCT	Plano Curricular	Total	FCT	Plano Curricular	Total	FCT	Plano Curricular	Total	FCT
Português	106	106		108	108		106	106		320	320	
Inglês	100	100		120	120		*	0		220	220	
Área de Integração	73	73		73	73		74	74		220	220	
TIC	100	100		*	0		*	0		100	100	
Ed. Física	47	47		47	47		46	46		140	140	
Matemática	75	75		75	75		50	50		200	200	
Física e Química	50+25	75		70+35	105		30+15	45		150+75	225	
Biologia	60+30	90		54+27	81		36+18	54		150+75	225	
Viticultura	146+146	292		102+102	204		92+92	184		340+340	680	
Enologia	150+150	300		110+110	220		110+110	220		370+370	740	
Química Analítica	100+100	200		90+90	180		90+90	180		280+280	560	
Gestão e Marketing		0		50	50		60	60		110	110	
FCT						230			370			600
TOTAL	1007+451	1458		899+364	1263	230	694+325	1019	370	2600+1140	3740	600

*A carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação foi gerida pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual, de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

2.2. Prova de Aptidão Profissional

O Curso Profissional de Técnico de Viticultura e Enologia culmina com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual são demonstradas as competências e saberes desenvolvidos ao longo da formação. A prova centra-se em temas e problemas, em estreita ligação com os contextos de trabalho.

Na sua elaboração, os alunos têm orientação e acompanhamento de um ou mais professores.

2.3. Certificação

A conclusão, com aproveitamento, do Curso Profissional confere:

- Um diploma de nível secundário de educação (12.º ano);
- Um certificado de qualificação profissional de nível IV.

2.4. Direção de Curso

É da competência dos professores afetos à direção do curso Profissional de Técnico de Viticultura e Enologia a requisição de materiais, o balanço de aulas dadas, a organização e coordenação das atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica, a organização e coordenação das atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica e a

articulação entre a escola e as entidades (FCT - Formação em Contexto de Trabalho).

Compete, ainda, à direção do curso a organização de um Dossier em que constem os contactos dos formadores, o plano de formação, a relação de módulos lecionados, os módulos em atraso, o balanço mensal de aulas dadas, a documentação relativa às provas de aptidão profissional, os contactos com as empresas (FCT) e a legislação inerente ao curso em questão.

2.5. Dossier de Disciplina

Por cada disciplina lecionada existe um dossier organizado de maneira a constituir um valioso instrumento de trabalho para o docente. Para além de facilitar a sua atividade e formatar toda a informação relativa aos alunos e à turma, este dossier inclui critérios de avaliação, planificações, enunciados dos elementos de avaliação (testes, trabalhos,...), materiais de apoio (fichas de trabalho, documentos informativos, guiões,...), registos de todos os trabalhos e atividades realizadas (para cada trabalho/atividade/teste é arquivado o original de um aluno), provas de recuperação de módulo, registos fotográficos e outros materiais considerados relevantes.

QUADRO 2 – REUNIÕES

Documentação							
1ª Reunião Conselho de Turma	Planificações	Assiduidade	Módulos em Atraso	Plano de Atividades da Turma	Relação de Módulos a Realizar	Informação SIGO	
Reuniões de Avaliação	Fichas de informação modular	Pautas de módulo	Pautas de disciplina	Registo de provas de recuperação			
Reuniões de Avaliação 3º Período	Fichas de informação modular	Pautas de módulo	Pautas de disciplina	Registo de provas de recuperação	Relação de alunos que integram a FCT	Termos	Avaliação dos formadores
Ata (anexos)	Mapas de recuperação de faltas justificadas (alunos)	Plano de atividades da turma	Mapa de módulos em atraso				

3. RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ E AS INSTITUIÇÕES/EMPRESAS

A ação e os progressos registados, recentemente, pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel têm marcado, positivamente, a sua imagem. O seu projeto educativo, consistente e centrado em estratégias pedagógicas

inovadoras de combate ao insucesso escolar, bem como o alargamento progressivo da oferta de cursos profissionais - fazendo com que a ação da escola seja transmitida para a comunidade através do envolvimento constante dos pais e da família, nos bons e nos maus momentos dos alunos e envolvendo a comunidade extraescolar (empresas, CM, Junta Freguesia, entidades públicas) -, torna a escola num núcleo fundamental para a comunidade, uma vez que se torna o ponto de agregação de várias entidades. Não se fecha em si mesma como instituição, entendendo o conceito de Território Educativo na verdadeira aceção da palavra.

Correspondendo às exigências do mercado de trabalho do mundo atual, a ESRSIE estabeleceu protocolos com diversas empresas em contexto de trabalho, nomeadamente: Lyma Mayer, Quinta do Carmo, Vinhos D. Maria, Hereditas, Portugal Ramos, Herdade Madeira Velha, Herdade das Servas, Adega Cooperativa de Borba e Ana Vieira Pinto.

Nestas empresas, os alunos realizam estágios profissionais que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais e que obedecem a regulamento específico.

No início da formação é assinado um protocolo entre a entidade de formação em contexto de trabalho e a escola, no qual são descritas as cláusulas que competem a cada outorgante, tendo em conta o aluno-formando, a aquisição das competências e o desenvolvimento de capacidades no âmbito da saúde e segurança no trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a educação seja válida é necessária uma complementaridade entre o sistema formal e as ofertas de educação não formal. Existindo esta complementaridade, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem poderão retirar mais-valias relativamente ao enriquecimento do currículo escolar, à metodologia utilizada, à avaliação das aprendizagens realizadas à gestão e à própria convivência escolar.

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz é um excelente exemplo da harmonização entre o formal e o não formal no sistema educativo. A sua oferta educativa permite o acesso a oportunidades iguais para todos e a ampliação de oportunidades sociais.

A ESRSIE surge como organização que aprende com base na reflexão e avaliação participada e em interação com o meio. Os seus alunos/formandos são construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspetiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania ativa.

BIBLIOGRAFIA

- FREIRE, Paulo (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2004). *A questão da educação formal/não formal*. Suíça: InstitutInternationaldesDroit de l'enfant.
- GOHN, Maria da Glória (1999). *Movimentos Sociais e Educação*, 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- LA BELLE, Thomas (1986). *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean.Stability, Reform or Revolution*. New York: Praeger.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º401/91 de 16 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 405/91 de 16 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho
- Decreto-Lei n.º 312/2007, de 17 de Setembro
- Decreto-lei n.º396/2007 de 31 de Dezembro
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Portaria n.º280/97. D.R. 98/97, Série I-B de 1997-01-28
- Portaria n.º782/2009, de 23 de Julho
- Portaria n.º475/2010, de 8 de Julho
- Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho

Webgrafia

- <http://www.esrsi.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Projeto%20Educativo%202014-2017.pdf>– Acesso em 16/03/2017
- http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_pt.pdf - Acesso em 16/03/2017
- http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf - Acesso em abril 16/03/ 2017

Resumo: O estudo que apresentamos tem como principal finalidade identificar, caracterizar e partilhar as ações desenvolvidas no curso de formação profissional de Técnico de Viticultura e Enologia, promovido pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSIE) de Estremoz, que potencie a promoção de competências de práticas de educação formal e não formal em formação profissional.

No período considerado, existia em funcionamento, na ESRSIE, uma turma e foram certificados 16 alunos com o nível 4, o equivalente ao 12º ano de escolaridade.

O presente estudo consiste na apresentação do Quadro Teórico de Suporte (1), seguido da Análise do Curso de Viticultura e Enologia (2), culminando com a Relação entre a ESRSIE e as Instituições/Empresas (3) e com algumas Considerações Finais (4).

SCAFE 2.^a VERSÃO – A DESMATERIALIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONCEÇÃO DA FORMAÇÃO NO EXÉRCITO

António João Guelha da Rosa¹

INTRODUÇÃO

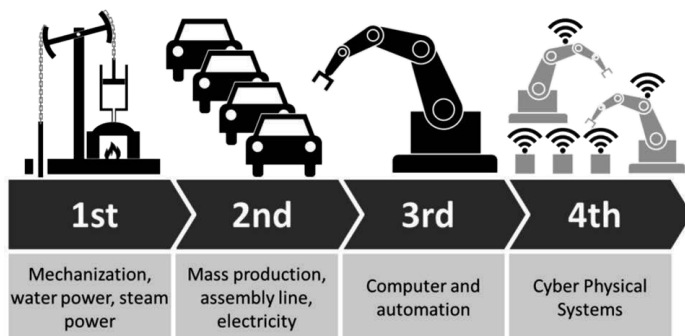
Neste mundo global pós-moderno, como é usualmente designado por alguns autores, o período em que nos situamos nos dias de hoje, caracteriza-se por uma eficácia comunicacional associada a uma enorme mobilidade entre os povos, no qual a internet é um veículo preferencial de informação, crucial para o desenvolvimento económico e humano, o qual depende em muito do desenvolvimento científico e tecnológico conforme Patrício e Sebastião (2004, p. 53-61).

Caetano (2017) referiu no IV Congresso Nacional da Formação, que estamos a viver um período de transição para a 4^o revolução industrial, decorrente de três fatores que estão a despoletar a mudança; i) Fator Demográfico, da longevidade da população, o aumento da média da esperança de vida faz com que se verifique envelhecimento da população ativa, motivado por sua vez, pela contração dos períodos de reforma; ii) Fator Económico com a globalização/desglobalização é uma realidade, no qual o mundo é cada vez mais global, mas em contrapartida verifica-se a perda da hegemonia do nacionalismo industrial e financeiro das grandes potências mundiais, que deu lugar ao universalismo multipolar industrialista baseado nas transferências da era do digital; iii) Fator Tecnológico através da digitalização massiva dos dados, existe hoje uma obsessão pelos dados e pela informação, que se consubstancia numa necessidade de hiperconectividade permanente (i.e.; provoca uma necessidade de estar permanentemente conetado). A este último fator estão associados preocupantes défices de atenção na população estudantil, que se refletem na comunidade em geral, partilhamos hoje, informação maioritariamente irrelevante, sem saber porque? Nem

¹ Doutorando no Curso de Doutoramento em Ciências da Educação/ Universidade de Évora, email: d36712@alunos.uevora.pt

para quê? Nem para quem? Segundo o autor estas macro tendências e disrupções vão afetar o contexto do trabalho do futuro.

ILUSTRAÇÃO 1 – A 4ª REVOLUÇÃO INDUSTRIAL



Fonte: The 4th Industrial Revolutions by Crsitoph Roser at all about Lear.com citado por Caetano, (2017)

A UNESCO (1996) considera que a aprendizagem deve ter como objetivo, o permitir que cada indivíduo descubra, reanime e fortaleça o seu potencial criativo que existe em cada um de nós. Esta é uma visão puramente instrumental da Educação/Formação, como a via obrigatória para atingir determinados objetivos, em termos de competências ou capacidades, essenciais para o desenvolvimento individual.

A abordagem vigente, baseada nas competências permite aos jovens, não só adquirirem conhecimentos sobre determinadas áreas, mas também fazer com que estes as compreendam, utilizem e apliquem os conhecimentos adquiridos, nos contextos mais amplos da sua aprendizagem e das suas vidas. Para fazer face aos desenvolvimentos tecnológicos que continuam a mudar o mundo, a um ritmo alucinante, tornando a sociedade cada vez mais complexa, onde a criatividade e a capacidade de continuar a aprender é uma constante. De acordo com Carneiro (2010) citado por Awarti et al., (2012) estamos perante uma segunda corrente de Iluminismo que se afasta da aprendizagem fragmentada do passado em direção a um quadro integrado de aprendizagem com o objetivo de apoiar a inspiração humana de um mundo interligado.

A instituição militar, assim como as restantes instituições sentem hoje uma enorme dificuldade em gerir as aprendizagens de forma a dotar os militares de uma panóplia muito variada de competências e capacidades essenciais para a sobrevivência nos modernos Teatros de Operações (TO). Existe a necessidade de identificar necessidades formativas, conceber, planear, organizar, desenvolver e controlar a formação a ministrar nos diferentes contextos.

Hoje, mais do que nunca, a formação militar, deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e sobretudo desenvolver em cada militar a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da carreira. Aquele que reconhece o valor da formação está sempre e quer sempre aprender mais e melhor.

Para fazer face aos desafios anteriormente referidos, é necessário dotar os militares de um conjunto de saberes: conceptuais (saber-saber), práticos (saber-fazer), comportamentais (saber-ser ou estar), aos quais acresce o saber inovar e desenvolver (saber-evoluir). O saber inovar faz a diferença entre aquilo que aprendemos, e o que conseguimos fazer/produzir, numa perspectiva de melhoria contínua e de adaptação às novas realidades com que nos confrontamos no nosso dia a dia, Ribeiro (2008, p. 5).

As grandes opções do plano para 2016-2019 contemplam políticas que tem na formação um dos pilares fundamentais da estratégia seguida, para responder aos novos e exigentes desafios do presente, nomeadamente a intenção de *“reforçar as qualificações e outros fatores que contribuam para a qualidade”*, assim como a valorização do exercício de funções na área da defesa, com a criação de *“sistemas de qualificação da formação que permitam alinhar com o Sistema Nacional de Qualificações com as formas e a duração da formação conferida nas FA”* (A Assembleia da República, 2016).

O atual Sistema de Formação do Exército (SIE) contempla um volume significativo de ações formativas, que se consubstanciam no Plano de Formação Anual, cuja implementação pressupõe uma rede complexa de informação e de coordenação. A gestão deste volume de informação só é possível com recurso a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), na qual se enquadra a plataforma SCAFE, implementada em 2008 com os recursos humanos e materiais disponíveis na Direção de Formação em Évora. Esta tem vindo, paulatinamente, a aumentar o seu leque de abrangência e de aplicabilidade, o qual se consubstancia num novo projeto de desmaterialização do referencial de curso, projeto este que consiste na criação de uma plataforma para elaboração dos perfis do referido documento (i.e.; perfil profissional, perfil de formação e perfil de avaliação).

As plataformas informáticas, são bases de dados que promovem a gestão da informação com mais eficácia, e agilizam os processos, no qual produzem e apresentam informação filtrada, que se consubstancia na produção de conhecimento, não garantem por si só a eficiência de um sistema de informação (Gordon & Gordon, 2006) mas são essenciais na partilha do referido conhecimento e na transmissão dos objetivos a atingir, por forma a dotar os back-office dos conhecimentos essenciais para enfrentar a imprevisibilidade dos processos formativos.

Perante as presentes reflexões, é fundamental que se entenda que a aplicação de técnicas da informação na gestão da formação, é de vital importância, para se poder responder em tempo oportuno às solicitações do dia-a-dia, por forma a torná-los mais eficientes e versáteis.

1. MÉTODO DA PESQUISA DESENVOLVIDA

O método de pesquisa científica consiste num conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de uma maneira sistemática, levando em conta os objetivos propostos. Em face disso, considerando o objetivo proposto neste estudo, o método utilizado foi a pesquisa exploratória. Para Gil (1998) uma pesquisa pode ser considerada de cunho exploratório quando esta envolver levantamento bibliográfico no intuito do pesquisador familiarizar-se com o fenómeno estudado, ou seja, quando visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. O tema que nos propusemos estudar foi as plataformas informáticas de apoio à gestão da formação, para alcançar os objetivos do estudo, executámos as seguintes etapas: i) Consulta bibliográfica: a consulta foi feita nas bases de dados e bibliotecas virtuais utilizando uma metalinguagem para garantir que os mecanismos de buscas interpretassem de forma adequada o tema em estudo. Realizamos uma busca utilizando três metalinguagens: ações governamentais, projetos educativos e programas de informática na educação nas seguintes bases de dados: Google Académico, Repositório do Minho e B-On. ii) Seleção dos textos referentes ao nosso estudo e posteriormente leitura dos textos. iii) Análise e interpretação crítica da bibliografia consultada, pois para Lanni (1998) o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, mas a reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado.

O trabalho de campo do presente estudo foi realizado na Direção de Formação do Exército, situado em Évora, onde no início reunimos um leque de especialistas no âmbito do levantamento das etapas do processo formativo, tendo como base o ciclo da abordagem sistémica da formação. Nesta fase efetuou-se o cruzamento dos indicadores empíricos existentes em todas as fases do ciclo formativo, com a finalidade de identificar com exatidão todas as fases e as tarefas inerentes a cada uma delas, com o intuito claro de eliminar repetições e eventuais fases recorrentes.

A pesquisa caracterizou-se por ser um estudo metodológico, recomendado para as investigações dos métodos de obtenção, organização e análise dos dados, tratando da elaboração, validação e avaliação dos instrumentos e técnicas de pesquisa. Tratou-se de uma investigação empírica, através de uma *“recolha sistemática de informação para descrever*

tão rigorosamente quanto possível” (Afonso, 2014, p. 23). Neste tipo de estudo, a meta é a elaboração de um instrumento que seja confiável, preciso e utilizável, podendo ser empregue por outros investigadores *“somos incapazes de produzir verdade, só produzimos conhecimento”* (Afonso, 2014, p. 23)

A gestão da formação tem implícita em todas as suas fases, o processo de melhoria contínua, que visa detetar desconformidades ao longo do processo formativo, para posterior implementação no plano anual, seguinte ou seguintes, sendo que o produto final deste ciclo é sempre a elaboração de um plano de formação com a periodicidade anual.

Seguiu-se a elaboração de um fluxograma com a sistematização da informação recolhida, nos processos formativos, os *“inputs”* e respetivos *“layouts”* com os Polos de Formação (i.e.; territoriais nacional e ilhas) através do programa Microsoft Visio.

Por fim, a última fase consistiu na produção tecnológica, objetivando o desenvolvimento do *software* de suporte aos gestores da formação *“neste sentido, o sistema deve integrar pessoas, informação, procedimentos e recursos de computação que procurem o máximo de benefício para o cliente”* (Hannah, Ball, & Edwards, 2009).

2. O SISTEMA DE FORMAÇÃO DO EXÉRCITO

O Exército é uma entidade certificada no âmbito da formação, com competência para desenvolver atividades formativas, baseado no conceito de escola em rede, assente em três níveis de responsabilidade, conforme consta na figura 2, *“face às suas características, dimensão, capacidade e especificidade, no âmbito da formação certificada que desenvolve”* (Exército Português, 2014a, p. 5): i) Nível 1 – Direção de Formação, ii) Nível 2 – Unidades Formadoras (EA, ES e ESE), iii) Nível 3 – Polos de Formação (PF) (permanentes e não permanentes).

ILUSTRAÇÃO 1 - ESTRUTURA DO SISTEMA DE FORMAÇÃO



Fonte: (Exército Português, 2014b)

A Direção de Formação (DF) do Comando do Pessoal (CmdPess) tem por missão, entre outras, assegurar as atividades de formação, exercer a autoridade funcional² e técnica sob as unidades na sua dependência, definidas por despacho de S. Ex^a General Chefe do Estado-Maior do Exército (CEME).

A DF é a entidade tecnicamente responsável por todo o sistema de formação do Exército, a qual tem na sua dependência hierárquica as seguintes escolas: i) Escola das Armas (EA), ii) a Escola dos Serviços (ES), iii) Escola de Sargentos do Exército (ESE), também designadas por Unidades Formadoras (UF), na medida em que para além de responsáveis pela formação ministrada nos polos de formação sobre a sua dependência técnica, também concebem a formação ministrada por estas.

Compete à DF realizar estudos, dirigir e avaliar a formação, assegurar e controlar o sistema de formação, a satisfação dos seus requisitos de qualidade e a gestão das verbas específicas destinadas à formação. Elaborar, gerir e controlar o Plano de Formação Anual (PFA), certificar toda a formação emitindo certificados ou diplomas, emitir pareceres técnicos, promover novas metodologias e técnicas no âmbito da formação, do ensino à distância, da educação física, do tiro e equitação, bem como à sua publicação doutrinária (MDN, 2015b, p. 5243).

Na qualidade de UF, à EA e à ES compete, “*ministrar cursos de formação inicial, progressão na carreira e formação contínua, (...) orientar e supervisionar tecnicamente (...) os polos de formação, (...) garantir a certificação (...), assegurar o desenvolvimento de processos, metodologias, procedimentos e recursos utilizados no ciclo formativo, apoiar e participar na avaliação das competências, tendo em vista a certificação*” (MDN, 2015c, p. 5255-5256). À ES acresce “*ministrar estágios de formação e de atualização de condução auto e realizar exames de condução de viaturas militares e emitir os respetivos certificados*” (MDN, 2015c, p. 5256). A ESE³ é um estabelecimento de ensino militar, destinado à formação inicial e progressão na carreira da categoria de sargentos. Compete-lhe ainda “*apoiar e participar na avaliação das competências, tendo em vista a respetiva certificação, garantir a certificação qualificante e da formação militar..., assegurar o desenvolvimento de processos, metodologias, procedimentos e recursos utilizados no ciclo formativo, assegurar o funcionamento do Centro de Línguas do Exército (CLE)*” (MDN, 2015b, p. 5256).

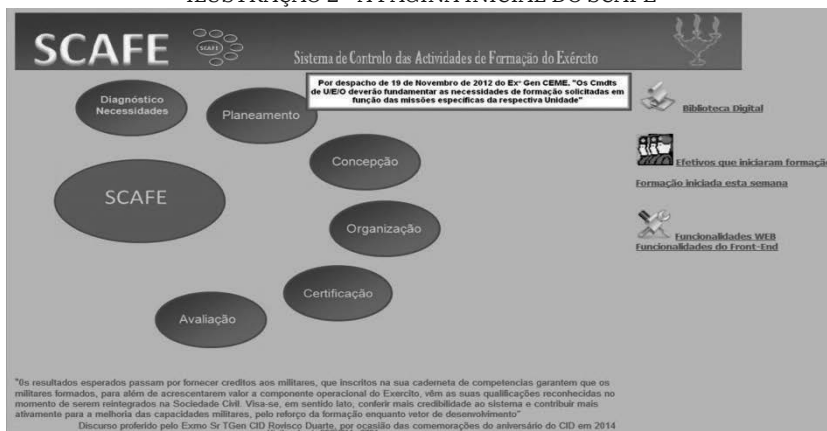
² Autoridade Funcional é o tipo de autoridade conferida a um órgão para superintender processos, no âmbito das respetivas áreas ou atividades específicas, sem que tal inclua competência disciplinar.

³ Os estudos a decorrer sobre a Unidade Politécnica Militar (UPM) preveem a instalação do Futuro Departamento Politécnico do Exército (DPE) na ESE em similitude com os departamentos da Marinha, da Força Aérea e da GNR.

A DF é o órgão certificador do Exército no Sistema Nacional de Qualificação (SNQ)⁴. O sistema de formação do Exército adotou o modelo “*System Approach to Training*” em vigor na NATO, baseado em atividades e tarefas, que se encontram por sua vez alinhados com o Quadro Nacional e Europeu de Qualificações (Exército Português, 2014b, p. 10 do Cap. 1).

O Plano de Formação Anual (PFA) engloba os Planos de Formação Contínua (PFC) os planos de formação inicial e de progressão na carreira dos oficiais do Quadro Permanente (QP), dos sargentos do QP e os da carreira dos Regimes de Voluntariado e de Contratado (RV/RC), o Plano de Atividades e o Plano de Missões ao Estrangeiro. Todos estes procedimentos são elaborados *online*, utilizando-se o Sistema de Controlo das Atividades de Formação do Exército (SCAFE), conforme esquema da figura 2.

ILUSTRAÇÃO 2– A PÁGINA INICIAL DO SCAFE



Fonte: (SCAFE online, 2016)

A evolução dos sistemas tecnológicos militares, a incerteza e dinâmica dos ambientes operacionais, os novos desafios e ameaças, a era da informação e do conhecimento em que vivemos obrigam a uma evolução de paradigma do “*saber fazer como prescrito*” para um “*saber agir consciente*”.

Nesta linha o Exército Português tem vindo a desenvolver protocolos de cooperação⁵ com a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), com o

⁴ Decreto-Lei nº 231/2009, de 15 de setembro, de acordo com o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro (SNQ) conjugado com a Portaria nº 851/2010 de 6 de setembro republicada na Portaria nº 208/2013 de 26 de junho (Sistema de Certificação de Entidades Formadoras).

⁵ Acordo de Cooperação Interministerial nas Áreas da Educação e Formação no Âmbito da Defesa Nacional e do Protocolo entre o Ministério da Defesa Nacional, Ministério

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) no âmbito da Educação Formação, com vista à implementação de metodologias inerentes à construção de “*Standards de Competências*” por forma a compartimentar a formação por Módulos, que garantam quatro elementos chave:

1. Que os “*critério de desempenho*” e de “*conhecimento e compreensão*” de cada competência estejam expressos por resultados, alinhados por elevados padrões de exigência e qualidade e respondam às necessidades atuais e futuras dos “clientes”;
2. Perseguir um conceito holístico de competências, não a circunscrevendo à dimensão exclusivamente ocupacional;
3. Ser participado, fazendo intervir ao longo das etapas de desenvolvimento do modelo os intervenientes adequados;
4. Articule saberes de referência (científicos), procedimentos, aliada a uma capacidade reflexiva, que concorra efetivamente para o uso da mobilização dos saberes.

O processo formativo desenvolve-se de forma holística, a sua elaboração é espaçada no tempo, e o produto final é consubstanciado no Plano de Formação Anual (PFA) com a periodicidade anual.

Podemos assim afirmar que o PFA é o veículo mobilizador das aprendizagens, e de valorização do potencial humano de uma instituição, em todas as fases do processo formativo (Diagnóstico de Necessidades, Conceção, Planeamento, Desenvolvimento, Avaliação Interna e Externa) todas as medidas retificativas resultantes das desconformidades encontradas ao longo do processo formativo e suas propostas de melhoria são implementadas nos futuros planos de formação.

Neste enquadramento, o desenvolvimento da carreira militar orienta-se por alguns princípios, de entre os quais se destaca “*do primado da valorização militar, que consiste na valorização da formação militar, conducente à completa entrega à missão*” (MDN, 2015, alínea a) Art.º 123)

Sistema de Instrução do Exército (SIE), onde se integra a Formação e visa conferir competências (conhecimentos, aptidões e atitudes) para o desempenho eficiente e eficaz das tarefas atribuídas.

O Sistema de Formação do Exército SFE articula-se da seguinte forma: i) Formação Inicial, ii) Formação Contínua, iii) Formação Profissional, de acordo com o RGIE 2002 (1º Parte, p 1-4).

A Abordagem Sistémica da Instrução (ASI) consiste num processo sistémico “*utilizado para desenvolver uma combinação integrada de recursos (formandos, formadores, materiais equipamento e instalações), técnicas e procedimentos para desempenhar eficientemente as funções requeridas com vista a alcançar objetivos específicos de instrução. Compreende cinco etapas: análise,*

do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, realizado em 30 de Maio de 2006

conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação” (Exército Português, 2006), desta forma pretende-se:

Método de resolução de problemas, fundamentado na teoria dos sistemas, que visa promover de uma forma normalizada, a eficiência na utilização dos recursos humanos e materiais empregues no sistema, com vista à consecução dos objetivos definidos. A assunção deste tipo de objetivos permite ao SIE contribuir decisivamente para o sucesso do Sistema Exército, proporcionando-lhe uma instrução de qualidade, através da satisfação das necessidades, das expectativas dos alunos/instruendos e também as das chefias (RGIE, 2002).

ILUSTRAÇÃO 3ASI – COMO RESOLVER UM PROBLEMA GENÉRICO



Fonte: (Exército Português, 2014b)

3. O MODELO DE REFERENCIAL DE CURSO



Ilustração 4 - O Detalhe do Referencial Curso

O referencial de curso é uma ferramenta que regula e normaliza a oferta formativa do Exército, tendo por base em primeiro lugar a satisfação das necessidades em termos de recursos humanos devidamente qualificados, e em segundo lugar assegura a certificação da formação. Um Referencial de Curso serve no seu essencial, para dar resposta a três questões: i) O que é que o militar tem de fazer no desempenho do cargo? Perfil de Cargo/Profissional (DOC III) ii) O que é que o militar tem de “aprender” para ser competente no desempenho do cargo? Perfil de Formação (DOC IV), iii) Como é que sabemos se o militar aprendeu e se

está apto a desempenhar o cargo com competência? Perfil de Avaliação (DOC V).

Documento I – Homologação do Curso

Da Responsabilidade de todas as entidades intervenientes, explicita qual a responsabilidade das mesmas, no decorrer do processo e dos produtos a validar em cada uma das fases.

Documento II – Proposta e Fundamentação do Curso

Documento que consiste numa proposta e fundamentação para a criação de um determinado curso, mediante a apresentação das evidências julgadas necessárias, o desenvolvimento do processo.

Documento III – Perfil Profissional

Documento que elenca as Atividades e as Tarefas que o detentor do respetivo cargo deve realizar no seu desempenho.

Numa outra fase são levantados os Padrões de Desempenho Operacionais (PDO) e realizada a análise dificuldade, Importância e Frequência (DIF) em relação a cada uma das tarefas.

Seguidamente são associados os saberes a cada um dos PDO, sendo posteriormente transformados em objetivos para a formação.

Na última fase são levantados os Padrões de Desempenho para a Formação (PDF).

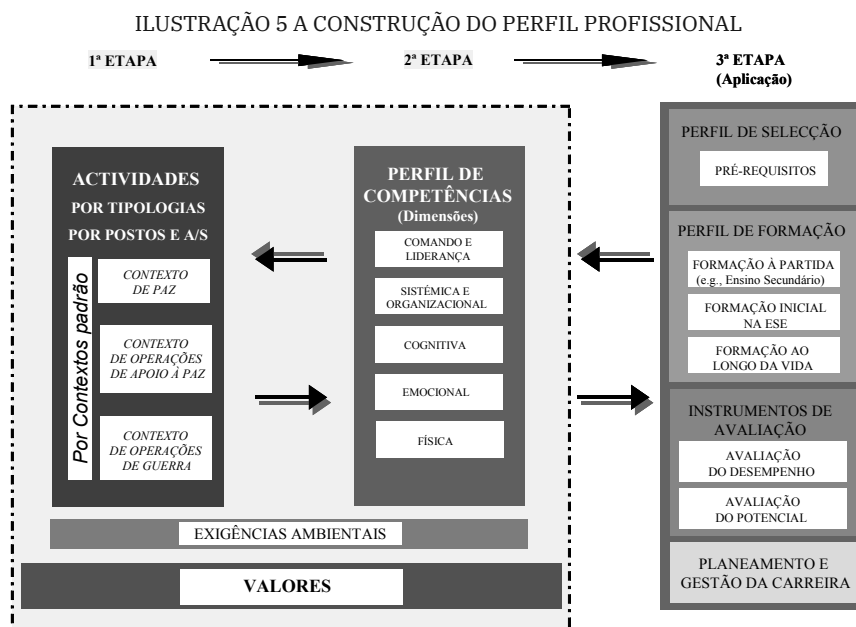
Documento IV – Perfil de Formação

Documento que explicita o Plano de Estudos e a especificação da Formação

Documento V – Perfil de Avaliação

Documento que explicita o Plano, Conteúdos e Forma de realização da Validação Interna e Validação Externa

Para além do já anteriormente referido acerca do perfil profissional (perfil de saída após o curso), convém ressaltar que a construção do perfil profissional descrição do cargo (job description) a sua elaboração constitui-se como um imperativo, para a elaboração de um referencial de formação, define e orienta as diretrizes da elaboração do plano de estudos.



Fonte: Projeto de Investigação, ESE Cor Inf Tir Barreiro dos Santos, 2012, p,6

A ilustração 6 apresenta nas duas primeiras etapas, as orientações para a construção de um perfil profissional militar, de um determinado cargo ou função, a terceira etapa ilustra os perfis finais. Necessariamente que, o produto final não interessará apenas ao órgão da formação, mas também ao órgão de gestão de recursos humanos, através dos instrumentos que se obtêm, como os instrumentos de avaliação do desempenho de um determinado cargo/função, assim como o perfil de seleção de um determinado cargo/função.

4. A PLATAFORMA SCAFE

A projeto SCAFE teve o seu início em novembro de 2008 com a autorização do Exmo. Tenente General Comandante do Comando da Instrução e da Doutrina (CID), com o desiderato de encurtar distancias entre o então CID e a rede de Polos de Formação (PF), com vista ao controlo e simultaneamente à certificação da formação ministrada. A sua evolução até aos dias de hoje, levou a constituir-se como um vetor de desenvolvimento no âmbito da gestão da formação, de forma abrangente e dinâmica. O SCAFE dá suporte à quase totalidade⁶ dos processos formativos desenvolvidos

⁶ A afirmação de quase totalidade que dizer que a elaboração dos referencias até ao momento não integrou a plataforma SCAFE, pelo que a mesma faz parte do atual projeto de desenvolvimento do SCAFE designado por v2, agora em curso.

pelo CID (hoje DF), através de uma plataforma digital que agiliza os procedimentos e partilha documentos, através das páginas da intranet.

A referida plataforma é constituída pelas seguintes componentes:

1. Back-End (base de dados Access depositária dos dados da formação);
2. Front-End (base dados Access para utilização interna na DF, onde são trabalhados os processos da formação);
3. Página Web (browser da intranet que estabelece a partilha dos dados constante do Back-End com o exterior, através da qual é possível disponibilizar conteúdos e contribuir para a complementariedade dos dados);

A evolução e o seu desenvolvimento até aos dias de hoje, foram sempre uma constante, esta evolução permitiu à DF, às UF assim como aos PF, não só reduzir o tempo de processamento dos dados, como aumentar a sua eficiência, com uma significativa redução de recursos humanos, materiais e financeiros, uma vez que grande parte dos documentos passaram a circular na plataforma.

A plataforma SCAFE é hoje uma realidade na DF e no Exército, o qual faz parte integrante das aplicações reconhecidas pela instituição.

Seria exaustivo para o presente artigo, detalhar todas as áreas da aplicabilidade da plataforma SCAFE, mas a título exemplificativo, enunciamos:

- A elaboração do PFA era no passado um processo moroso e penoso, de meses de intenso trabalho, existia uma sala de aproximadamente 15 m², completamente circundada de folhas em formato A3 com o PFA (edições dos cursos, locais de formação e necessidades manifestadas) o PFA continha mais de cem páginas, hoje com a manifestação das necessidades *online*, o planeamento é totalmente digital, é realizado em apenas 2 a 3 horas, onde são agendados aproximadamente mil e quatrocentas edições de cursos.
- Outra sub-rotina de grande utilidade do SCAFE, é a calendarização das edições dos cursos de forma automática (datas de início e de término do curso), tomando como base a duração do curso expressa em Dias Úteis de Formação (DUF), partindo de uma das datas, de início ou de término, atendendo às seguintes variáveis do calendário anual (i.e.; feriados nacionais, locais e eventuais dias festivos dos PF, assim como os períodos das férias escolares) é calculado em poucos segundos, a data de término ou inversamente, a data de início, conforme aquilo que se pretenda, reduzindo desta forma significativamente os erros do PFA.

- O envio de emails semiautomáticos⁷ despoletados pela plataforma, são também uma mais-valia no aumento da fluidez dos processos formativos, por forma a garantir que todos os eventos formativos se desencadeiem em tempo oportuno.
- O cálculo da estimativa de custos da formação⁸ é das sub-rotinas mais complexas do SCAPE, para a qual convergem um número significativo de dados. Ter presente os custos, é essencial para o gestor de formação tomar decisões. A plataforma SCAPE permite ao utilizador conhecer o custo por curso, por formando, por homem dia, o custo à fazenda nacional, o custo ao PF, entre outros. Todos estes custos são calculados através dos dados previamente inseridos como as rubricas orçamentais de cada PF e posteriormente cruzados com os dados da formação, tais como, a duração dos cursos em DUF, número de formandos e formadores, entre outros, (MD 240 -02 Manual Para o Cálculo dos Custos de Formação do Exército, 2013).

A base de dados do SCAPE, foi desenvolvida em Microsoft Access em articulação com o *software* AspRunner para disponibilizar os conteúdos em portal web, e poder interagir com os utilizadores externos (i.e.; unidades territoriais dispersas por todo o país e ilhas).

5. O NOVO PROJETO SCAPE V2

A Direção de Formação (DF) e o seu General Comandante, tem vindo ao longo dos últimos anos a empreender esforços significativos no sentido de atualizar e inovar as metodologias de trabalho, no âmbito dos processos formativos, com recurso às TIC, no qual se enquadra o desenvolvimento do projeto SCAPE v2. Neste âmbito encarou a desmaterialização do Referencial de Curso, como o próximo passo na evolução do processo formativo.

As razões que levaram à apresentação do presente projeto deveu-se ao facto do modelo de Referencial de Curso não constar da plataforma SCAPE e a sua estrutura em papel estar testada e consolidado para se

⁷ Semiautomático porque embora a plataforma produza todo o email de forma automática, questiona sempre o back-office para enviar o email.

⁸ As despesas as Unidades do Exército realizam para desenvolver todas as ações relacionadas com determinada formação, considerando essencialmente a ótica contabilística, na qual é realizada uma medida monetária de todos os fatores financeiros que o Exército tem de suportar para atingir a conclusão dessa mesma formação. Face à ausência de informação contabilística (i.e. integração da contabilidade orçamental, patrimonial e analítica, aprovada pelo Dec.Lei 232/97, de 3 set), inexistente em grande parte das instituições públicas, o Exército criou uma metodologia própria de estimativa de custos detalhada no Manual de Controlo de Custos.

avançar para a desmaterialização, o qual traria nítidas vantagens, tais como:

- Limitar os erros de preenchimento (i.e.; existe um número significativo de campos cujo preenchimento pode ser previamente preenchido, ou por opção e com uma ajuda local).
- Evita o sistemático preenchimento dos mesmos dados ao longo do documento (e.g. atividades e tarefas) os dados uma vez preenchidos são disponibilizados automaticamente, sempre que necessários.
- A possibilidade de partilha dos dados, através de uma ajuda oportuna, sempre disponível e de forma remota.
- A possibilidade de cruzamento de dados com outras formações similares ou que se inseriram de forma anterior ou posterior. (i.e.; visão transversal e vertical dos dados).
- Uma vez inseridos os dados, as versões seguintes, estarão facilitadas na medida em que serão meras alterações à versão anterior.

A fragilidade dos registos físicos em papel é hoje uma verdade inofismável neste mundo global.

Apesar de todas as evidências de fragilidade do registo em papel, percebe-se que a maioria dos serviços permanece com o registo manual das informações, ficando susceptíveis às inúmeras desvantagens desse método de armazenamento dos dados. As principais desvantagens do prontuário em papel são notórias, a saber: o fato de o conteúdo ser livre, algumas vezes ilegível, com preenchimento incompleto, predispondo a falta de dados ou ambiguidade; essa modalidade de registo dificulta o acesso à informação, e expõe à fragilidade do papel, podendo ainda ser perdido. O prontuário em papel só pode estar em um lugar por vez, dificultando a busca de dados, além de demandar grandes espaços físicos para ser armazenado (Lima & Santos, 2015).

Para além do que foi referido, convém não esquecer que todos estes registos de dados, constituem uma importante fonte de pesquisa e de estudo, por parte de todos os utilizadores do sistema.

Após nove anos de implementação a plataforma SCAFE, estão identificadas as fragilidades do sistema, nomeadamente pelo facto do projeto estar assente numa base de dados em Access, cujo número de acessos simultâneos é restrito, assim como a velocidade de acesso aos dados já não é a mais desejável. Desta forma antes de iniciar o desenvolvimento do novo projeto, entendeu-se converter a base de dados existente numa base de dados em SQL associado a um layout compatível (MY_SQL).

O projeto SCAFE 2ª versão, representa deste modo, um novo ciclo do desenvolvimento do SCAFE.

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão convém referir que durante a nossa pesquisa, não conseguimos encontrar referências a plataformas de gestão e conceção da formação, talvez por que as mesmas não sejam muito frequentes, não é muito comum encontrar instituições que congreguem todo o ciclo da ASI. Podemos considerar que o Exército e a DF em particular, possuem uma macroestrutura de formação, na qual ocorre a manifestação de necessidades, a conceção, o planeamento, a implementação do plano de formação anual, a organização e o acompanhamento (i.e.; desenvolvimento da formação) e no final a avaliação (interna e externa) da formação.

Ao longo destes 9 anos de vigência da plataforma SCAPE, a mesma permitiu o nivelamento dos conhecimentos das equipas de trabalho, assim como a uniformização da linguagem utilizada nos processos formativos, na medida em que todos os intervenientes estão focados na metodologia utilizada pela plataforma, os processos estão parametrizados e os ciclos de informação tornaram-se desta forma rotineiros.

O desenvolvimento de uma plataforma informática qualquer que ela seja, é sempre um projeto inacabado, complexo e criterioso, o qual exige a dedicação de todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Assembleia da República. (2016). Lei n.º 41/2016 - Diário da República n.º 248/2016, *Diário da República*, Série I de 2016-12-28.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Vila Nova Gaia: DPP Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Awarti, M., George, S., Gil, S., Hainsworth, J., Juul, J., Kropf, D., . . . Wilson, S. (2012). *Aprender para o bem-estar*. Lisboa: Fundação Culouste Gulbenkian - serviços de Educação.
- Caetano, A. (2017). IV Congresso Nacional da Formação Profissional - Pensar a Formação competências e sustentabilidade: transformar e evoluir. *Competências para o contexto de trabalho no futuro atual*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Comissão do Parlamento Europeu. (2008). *Melhorar as competências para o século XXI*. Bruxelas: CPE.
- Delors, Jacques. (1998). *Relatório da UNESCO da CIE para o Sec XXI A Educação um Tesouro a Descobrir*. Brasil: Cortez Editora.
- Exército Português. (2002). *Regulamento Geral de Instrução do Exército*. Lisboa: EME.
- Exército Português. (2006). *Glossário de Termos de Formação*. Lisboa: EME.
- Exército Português. (2012). *MD Manual do Cálculo dos Custos MAD 240 – 02 Manual para o Cálculo dos Custos de Formação dos Militares do Exército*. Évora: EME.
- Exército Português. (2013). *Modelo de Referencial de Curso (Manual didático 240-03)*. Évora: Exército.

- Exército Português. (2014a). *Qualidade da Formação (Manual didático 240-01)*. Évora: Exército.
- Exército Português. (2014b). *Certificação da Formação (Manual didático 240-02)*. Évora: Exército.
- Formento, W., Dierckxsens, W., & Sosa, M. (28 de ago de 2017). *Globalização, Desglobalização, Capital e Crise Global*. Obtido de Sorretino Projetos para o Brasil: <http://waltersorrentino.com.br/2017/03/17/globalizacao-des-globalizacao-capital-e-crise-global-por-walter-formento/>
- Gil,, A. C. (1998). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gordon, S., & Gordon, J. (2006). *Sistemas de Informação - uma abordagem gerencial* (3rd ed. ed.). Rio Janeiro: LTC Editora.
- Hannah, K., Ball, M., & Edwards, M. (2009). *Introdução à informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Lanni, O. (1998). *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, L., & Santos, S. (2015). Protótipo de um software para registo de enfermagem em unidade de terapia intensiva neonatal. *Arquichan*, 31-44.
- Mayeroff, Z. D. (2008). Uma análise sobre os estudos de prospecção. Em *Caderno de Prospecção* (Vol. I, p. 7). Brazil, Rio de Janeiro: INPI.
- MDN. (29 de maio de 2015a). Estatuto dos Militares das Forças Armadas. 3198-3253. Lisboa: Diário da República.
- MDN. (2015b). Aprova a orgânica do Exército (DecReg nº11/2015). Lisboa: Diário da República.
- O US Bureau of Labor Statistics. (25 de ago de 2017). <http://www.industrialhcc.com/2014/04/08/aging-and-work/>. Obtido de Envelhecimento e Trabalho- Publicado por IHCC 8 de abril de 2014 Comments Off: <http://www.industrialhcc.com/2014/04/08/aging-and-work/>
- Patrício, M., & Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do Mundo Social e da Vida*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. (2008). Manual Técnico do Comportamento Organizacional. Em *Ferramentas do empreendedor* (p. 4 a 6). Lisboa: ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb.
- Santos, L. (2012). *Projeto de Investigação*,. Caldas da Rainha: Exército.

Resumo: O presente trabalho versa o projeto de desmaterialização dos processos de conceção da formação no Exército e o levantamento de competências decorrente dos requisitos legais de acreditação da formação, os quais exigem estratégias de tratamento de dados, que permitam armazenar o conhecimento produzido, traduzindo-se num processo de mudança para a digitalização e partilha da informação (i.e.; escola em rede). Este projeto integra-se na 2ª versão da plataforma Sistema Controlo Avaliação da Formação no Exército (SCAFE), pretende ser uma evolução qualitativa da versão anterior, com a migração dos dados para uma linguagem de programação *Structured Query Language* (SQL) e a desmaterialização do documento designado por referencial de curso (constituído pelo perfil profissional, perfil formação e perfil de avaliação).

Palavras-chave: formação, referencial de competências, *software*, informática, gestão da formação.

CONHECER GLOBAL, ATUAR LOCAL

Manuel José Lopes¹, Ermelinda Caldeira², Maria Mário Murteira³, Rita Leão⁴ & Paulo Jesus⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivos a avaliação diagnóstica através de pesquisa dos hábitos e comportamentos de risco, consumo de álcool, tabaco e outras drogas nos adolescentes em idade escolar, bem como criar uma estrutura observacional permanente dos comportamentos aditivos dos jovens.

Este estudo foi orientado no levantamento de dados, realizado através de questionário *online* (disponibilizado na plataforma de questionários da Universidade de Évora) dirigido aos jovens de 7º e 9º anos que frequentam o ensino público e privado da Região Alentejo.

O questionário tem sido aplicado por ano letivo, aos alunos que frequentam os anos de ensino já referidos, no sentido de possibilitar a monitorização dos comportamentos de saúde dos adolescentes relativamente aos consumos nocivos. Isto permitirá, que cada grupo seja sujeito ao mesmo questionário duas vezes, ao longo do seu percurso escolar.

Pretende-se assim, uma caracterização (a nível regional e local), quer do consumo de substâncias quer dos respetivos consumidores, bem como o acompanhamento periódico, da evolução deste fenómeno permitindo a análise de tendências e a identificação de necessidades de intervenção preventiva.

Este estudo vai ainda ao encontro dos vários aspetos que a OMS assinala, dos quais se destacam:

¹ Universidade de Évora, mjl@uevora.pt

² Universidade de Évora, ecaldeira@uevora.pt

³ Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares - DGEstE, maria.murteira@dgeste.mec.pt

⁴ Unidade de Saúde Pública ACES Alentejo Central, Rita.Leao@alentejocentral.min-saude.pt

⁵ Unidade de Intervenção Local de Évora da Divisão de Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências/ARSA, Paulo.Jesus@arsalentejo.min-saude.pt

A necessidade das intervenções preventivas serem implementadas antes do início do consumo das substâncias;

A escola como contexto de eleição para a prevenção, pois permite aceder de uma forma organizada a um significativo número de crianças e adolescentes;

A importância de integrar os diversos atores envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes e ainda a sustentabilidade das intervenções, sendo necessária não só a sua manutenção, como a sua adequação ao estágio de desenvolvimento da população alvo (WHO, 2002).

O projecto “Conhecer GLOBAL Atuar LOCAL” é um Projecto de Avaliação Diagnóstica e de intervenção no âmbito dos comportamentos de risco e consumo de substâncias psicoativas.

Resulta de uma parceria entre a Universidade de Évora (UÉ), a Administração Regional de Saúde de Região Alentejo (ARSA) e a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, através da Direção de Serviços da Região Alentejo (DGEstE – DSRA).

2. MÉTODOS

A investigação, aqui apresentada, foi orientada de acordo com um estudo exploratório, descritivo, de abordagem quantitativa visando conhecer o consumo de substâncias (licitas e ilícitas) pelos alunos do 7º ano de escolaridade da Região Alentejo.

A amostra é constituída 3141 alunos.

Tendo em conta a investigação, as questões e objetivos já referidos, optámos, como instrumentos de colheita de dados, pela aplicação de um questionário (Carvalho, 2001). Através da aplicação do questionário pretendeu-se conhecer a prevalência do consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas ilegais e identificar relações entre alguns factores e os referidos consumos.

O tratamento estatístico foi processado através do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20, tendo sido utilizada a estatística descritiva e inferencial.

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos (consentimento informado, confidencialidade e anonimato), conforme a Declaração de Helsínquia de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

O questionário foi submetido a autorização prévia à Direção Geral de Educação (DGE) obtendo o registo nº042360000. Foi permitida a aplicação dos questionários nas escolas, com a autorização devida dos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas e dos respetivos Pais/EE dos alunos visados no estudo.

3.RESULTADOS

Responderam ao questionário 3141 alunos do 7º ano de escolaridade. Encontrando-se os mesmos distribuídos em percentagens semelhantes no que se refere ao género: 1546 rapazes e 1595 raparigas.

Consumo de tabaco

Relativamente ao consumo de tabaco, a grande maioria refere não fumar (86,5%). Mencionaram já ter experimentado fumar tabaco 422 jovens (13,5%) (Quadro 1).

QUADRO 1 - FREQUÊNCIA DO CONSUMO DE TABACO

Consumo de tabaco	n	%
Nunca fumou	2711	86,5
1 vez ou mais	422	13,5
TOTAL	3133	100

Como pode ser observado no quadro 2, dos estudantes que referiram fumar, 43,8% fumaram 1 ou 2 vezes, 44% mais de 6 vezes e 21,6% mais de 40 vezes.

QUADRO 2 - NÚMERO DE VEZES QUE FUMOU

Quantas vezes na sua vida fumou tabaco	n	%
1 ou 2 vezes	185	43,8
3 a 5 vezes	51	10,0
6 a 9 vezes	27	6,3
10 a 19 vezes	37	8,7
20 a 39 vezes	31	7,3
40 ou mais	91	21,5
Total	422	100,0

Dos estudantes que referiram fumar, 72% (304) fizeram-no a primeira vez com os amigos, 10,7% (45) com a família, 8,3% (35) sozinhos e 3,6% (15) com o/a namorado(a).

Consumo de bebidas alcoólicas

No que concerne à frequência do consumo de álcool, cerca de um terço dos jovens, 30,8% (968), refere consumir bebidas alcoólicas, no entanto 90,5% referem que nunca se embriagaram. As bebidas mais consumidas nos últimos 30 dias foram a cerveja (61,8% - 598), bebidas destiladas (38,4% - 372) e vinho (22,7% - 220). De um modo geral, os rapazes (536) mencionam mais frequentemente que já consumiram álcool pelo menos uma vez na vida, comparativamente com as raparigas (432) (Gráfico 1).

Os dados, no que concerne ao consumo no último mês, permitem-nos constatar que 10,8% (340) dos estudantes refere ter consumido cinco ou mais bebidas seguidas e 8,6% (270) ficou embriagado pelo menos uma vez.

A maioria (50% - 484) refere ter começado a consumir bebidas alcoólicas com os familiares ou com os amigos (49,7% - 481).



Gráfico 1 – Distribuição do consumo de bebidas alcoólicas por género

Os problemas provocados pelo consumo de álcool são maioritariamente problemas nas relações com o namorado(a) (39,3%) e problemas nas relações com os amigos (11,0%). Ainda 8,1% referem problemas nas relações com os pais e 9,7% já entraram em alguma discussão ou conflito.

No que se refere à opinião do pai e da mãe relativamente ao consumo de álcool pelos adolescentes, constata-se que, segundo os adolescentes, a maioria das mães, (85,5% - 2683) acha mal (560) ou muito mal (2123). A par destas, também a maioria dos pais (80,4% -2523), acha mal (619) ou muito mal (1904) os jovens consumirem álcool.

Verifica-se correlação negativa entre o número de vezes que tomaram bebidas alcoólicas e o que o pai ($r = -0,338$; $p < 0,01$) e a mãe ($r = -0,306$; $p < 0,01$) acham acerca das pessoas consumirem álcool.

Verifica-se uma correlação positiva entre a embriaguez ao longo da vida e a facilidade de obter bebidas alcoólicas, nomeadamente cerveja ($r = 0,057$; $p < 0,01$), vinho ($r = 0,048$; $p < 0,01$) e bebidas destiladas ($r = 0,066$; $p < 0,01$) e uma correlação positiva entre o número de vezes que consumiram tabaco e o número de vezes que consumiram álcool ($r = 0,628$; $p < 0,01$).

Consumo de drogas ilícitas

Dos jovens que já consumiram drogas, 20,3% (637) cheirou demoradamente substâncias como colas, vernizes e solventes por causa dos seus efeitos; 2,5% (79) consumiu marijuana ou haxixe ou erva; 1,2% (38) consumiu tranquilizantes ou sedativos sem indicação médica; 1,1% (34) consumiu cocaína; 1% (31) consumiu anfetaminas; 0,9% (27) consumiu

heroína; 0,8% (26) consumiu LSD ou outros alucinogénios e 0,7% (24) consumiu crack.

Quando questionados acerca da primeira droga que experimentaram, referem principalmente marijuana, haxixe ou erva (59), seguido dos tranquilizantes ou sedativos sem indicação médica (16).

Referem também que os atos que mais cometem, como consequência dos consumos, são as agressões físicas seguidas da destruição de *coisas* propositadamente. São os rapazes quem mais referem este tipo de atos.

4. CONCLUSÃO

Os estabelecimentos escolares como fonte e veículo de formação, são fundamentais na criação de dinâmicas preventivas no que diz respeito ao uso e abuso das substâncias psicoativas. É nas salas de aula e nos diferentes contextos escolares que as crianças crescem e os jovens amadurecem. Um conhecimento profundo destas realidades deverá constituir uma prioridade para antecipar o diagnóstico e investir na prevenção.

Neste sentido, o consumo de novas substâncias psicoativas (lícitas e ilícitas), novos padrões de consumo e novas dependências, têm importantes implicações em termos de saúde pública, ocupando hoje, no quadro das prioridades de intervenção na área da promoção da saúde, um lugar de destaque.

Projetos contínuos sujeitos a avaliações rigorosas e sistemáticas são um dos caminhos para perceber se os jovens são capazes de enfrentar os riscos e os desafios que espreitam, nos vários cenários por onde se movimentam. Neste quadro, o futuro das intervenções comunitárias na área da saúde dirigidas ao meio escolar, deverão ter nas evidências científicas um pilar essencial.

Os resultados deste estudo, permitiram identificar a complexidade do fenómeno, demonstrando-se a necessidade de implementação de estratégias dirigidas aos indivíduos, aos pares e também dirigidas aos Pais/EE. É indiscutível a necessidade de intervenção precoce e o investimento na sensibilização aos jovens, desde tenra idade, para evitar que constituam uma problemática na saúde pública na sociedade futura.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ELLICKSON, P. [et al.] (2007). New inroads in preventing adolescent drug use: Results from a large-scale trial of project ALERT in middle schools. *American Journal of Public Health*, 93:11, 1830-1836.
- Eurobarometer – Attitudes towards Alcohol. Consultado em Outubro, 2013, em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_272b_en.pdf

- European monitoring centre for drugs and drug addiction (EMCDDA) (2012). Annual Report. The State of The Drugs in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9168-538-7
- MAGALHÃES, I., Fonte, C. (2007). Estudo do Consumo de drogas na Adolescência e os Estilos Educativos Parentais. Revista da Faculdade de Ciências da Saúde. Issue 4, 320-330.
- MENDES, V., Lopes, P. (2007). Hábitos do Consumo de Álcool em Adolescentes. Revista Toxicodependências. Edição IDT. Volume 13, 25-40.
- Observatório Português dos Sistemas de Saúde (2014). Saúde: Síndrome de Negação. Relatório da Primavera 2014. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa (ENSP), Centro de Estudos e Investigação em Saúde da Universidade de Coimbra (CEISUC), Universidade de Évora.
- STELL ET AL (2000). Manual de prevenção: Álcool, drogas e tabaco. Conselho da Europa e Jellinek Consultores.

Resumo: O consumo de substâncias psicoativas e os comportamentos aditivos, em contexto escolar, constituem uma problemática de saúde pública na sociedade atual. A comunidade educativa é confrontada com permanentes desafios, no sentido do desenvolvimento de uma resposta única, integrada e pragmática para um fenómeno em constante evolução.

A avaliação do perfil do uso de drogas numa dada população permite o desenvolvimento de programas mais realistas e concretos. Se estivermos a falar de uma pesquisa realizada sistematicamente, essa avaliação irá representar um indicador fundamental para o estudo dos resultados de intervenções, eventualmente, implementadas num dado período de tempo.

Neste quadro, consideramos pertinente e oportuno a concretização de um estudo com estes contornos e características. O envolvimento de toda a comunidade educativa, assim como os parceiros estratégicos com atuação na área da saúde, educação, investigação e intervenção social, são para nós, elementos fundamentais no modelo de estudo que se pretende.

Como procedimento para o estudo, foi disponibilizado um questionário *online* a partir de uma plataforma de questionários da Universidade de Évora. Deste modo, foi desenvolvido um estudo descritivo, longitudinal de abordagem quantitativa com uma amostra de 3141 alunos do 7º ano de escolaridade.

Os resultados apresentados reportam-se ao ano letivo 2014-2015. Os mesmos permitiram-nos constatar que:

13,5% (422) do total do número de alunos que responderam ao questionário, já experimentaram fumar; 30,8% (968) consumiram bebidas alcoólicas alguma vez na vida; 28,5% cheirou demoradamente substâncias como colas, vernizes e solventes por causa dos seus efeitos, consumiu tranquilizantes ou sedativos sem indicação médica ou consumiu algum tipo de droga.

Os problemas Provocados pelo Consumo de álcool, foram sobretudo problemas de relacionamento, (relação com os pais, com os amigos ou namorados e brigas).

Descritores (DeCS): Adolescente; Álcool; fatores de risco.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO DO PONTO DE VISTA DE UM ÍNDICE DE ANALFABETISMO. UMA ANÁLISE ESPACIAL PARA O ALENTEJO

António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro¹

1. INTRODUÇÃO

Como é sabido, o nível de desenvolvimento de um país deve medir-se através de estatísticas que envolvam diversas vertentes, de carácter socioeconómico. Este facto é particularmente evidente na metodologia utilizada pelas Nações Unidas no cálculo do (bem conhecido) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este resulta de se considerar que são as pessoas, em particular as suas capacidades, que devem constituir-se como os verdadeiros indicadores do nível de desenvolvimento de um país (<http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>; consultado em 25 de Abril de 2017).

De acordo com MahbubulHaq, o economista paquistanês que, em 1990, propôs o cálculo do IDH, este basear-se-ia naquilo que as pessoas podem ser [*able to be*] ou podem fazer [*able to do*]. De acordo com esta perspetiva, são 3 os fatores basilares no desenvolvimento humano: padrões de vida aceitáveis (medidos pelo Rendimento Nacional *per capita*); vida longa e saudável (medida pela esperança de vida à nascença); conhecimento (medido pelo número médio (esperado) de escolaridade).

A escolaridade, em particular, e a educação, em geral, são, assim, fatores essenciais ao desenvolvimento humano (Caleiro, 2009a). Neste trabalho, à luz da metodologia considerada no cálculo do IDH, propõe-se a construção de um Índice de Analfabetismo (IA), para os diferentes concelhos da região Alentejo.²

Sendo aquele o nosso objetivo, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: dado que o Índice de Analfabetismo se baseia na Taxa de

¹ Departamento de Economia/Universidade de Évora, caleiro@uevora.pt & gdsg@uevora.pt

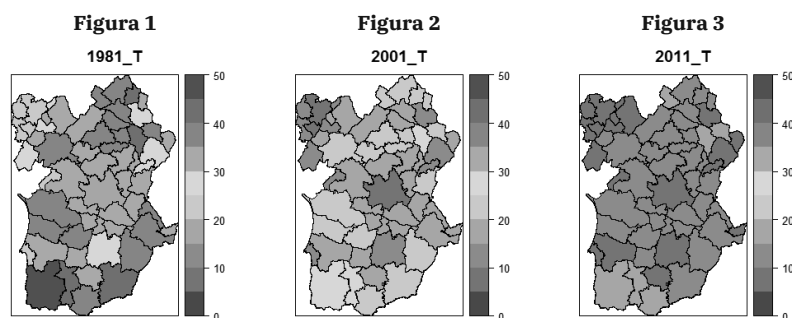
² Em certa medida, pretende-se também complementar o trabalho de Guerreiro & Caleiro (2016) sobre o processo de difusão espacial do conhecimento no Alentejo. Sobre este processo, a nível nacional, pode consultar-se Guerreiro & Caleiro (2014;2015).

Analfabetismo (TA), a secção 2 apresenta e analisa os dados para a TA; na secção 3 é apresentado o IA, sendo calculado e analisado para os concelhos do Alentejo, nos anos censitários de 1981, 2001 e 2011; a secção 4 conclui trabalho.

2. A TAXA DE ANALFABETISMO NO ALENTEJO

A taxa de analfabetismo é, de acordo com a metodologia do Instituto Nacional de Estatística (INE), a proporção da população residente, com 10 ou mais anos, que não sabe ler nem escrever, em relação ao total da população residente (naquela faixa etária).³

As figuras 1, 2 e 3 representam os valores registados pela taxa de analfabetismo,⁴ nos diversos concelhos do Alentejo,⁵ nos anos de 1981, 2001 e 2011.⁶



Conforme é evidente, nas 3 décadas decorridas entre 1981 e 2011, o Alentejo registou significativos ganhos, em termos de desenvolvimento humano, por via da generalizada e substancial redução do analfabetismo, a qual, obviamente, se deve à rede de qualificação formal presente no território da região Alentejo. Este facto é, tanto mais de assinalar, quanto mais se reconhecer que uma parte da população já existente (no Alentejo) em 1981 continuava presente (no Alentejo) em 2011.

De facto, nos concelhos do Alentejo, em 1981, a taxa de analfabetismo registava valores que se podem considerar elevados, entre 19,8% (Évora)

³ Analfabeto é, precisamente, o indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa. (metainformação – INE).

⁴ A fonte dos dados é a PORDATA (www.pordata.pt). Dada a natureza pública dos dados, estes estão disponíveis, a pedido, junto dos autores (caleiro@uevora.pt).

⁵ Para uma mais fácil identificação dos concelhos do Alentejo, consulte-se o mapa no Anexo 1.

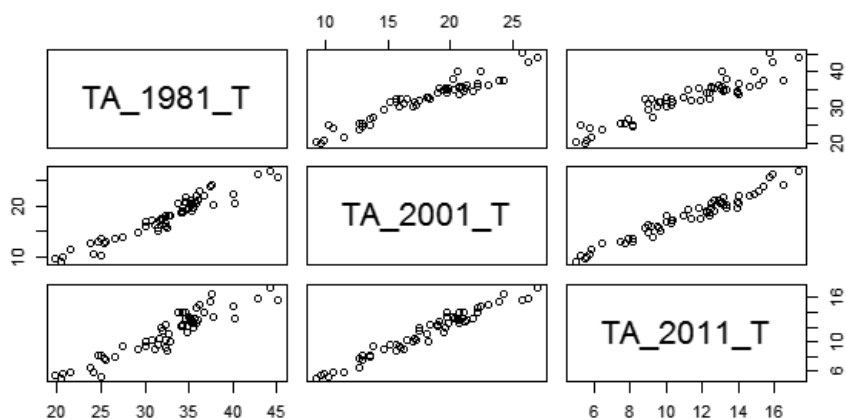
⁶ Para uma mais fácil comparação, manteve-se, propositadamente, a escala em todas as figuras.

e 45,2% (Odemira), sendo de 30,2%, em relação a todo o Alentejo, claramente acima dos 18,6%, a nível nacional. Decorridos 20 anos, i.e., em 2001, os valores do analfabetismo desceram significativamente, registando-se taxas de analfabetismo entre os 9,2% (Cartaxo) e os 27,0% (Monforte), sendo de 15,9% no Alentejo, ainda algo superior aos 9,0%, a nível nacional. Passados 10 anos, os mesmos concelhos apresentavam os valores mais baixo (Cartaxo, com 5%) e mais alto (Monforte, com 17,3%), tendo o Alentejo (9,6%) se aproximado, ainda mais, do valor nacional (5,2%).⁷

No que, em particular, diz respeito à convergência dos valores registados pelas taxas de analfabetismo no Alentejo, em direção aos valores nacionais há que ter em conta o efeito da natalidade (Caleiro, 2008a) e da migração interna (Caleiro, 2005) e/ou internacional.

O facto de serem os mesmos dois concelhos alentejanos a apresentar a maior e a menor taxa de analfabetismo em 2001 e 2011 indicia que a estrutura associada às taxas de analfabetismo não se alterou significativamente, sobretudo naquela década. Este facto pode, efetivamente, comprovar-se através da figura 4.

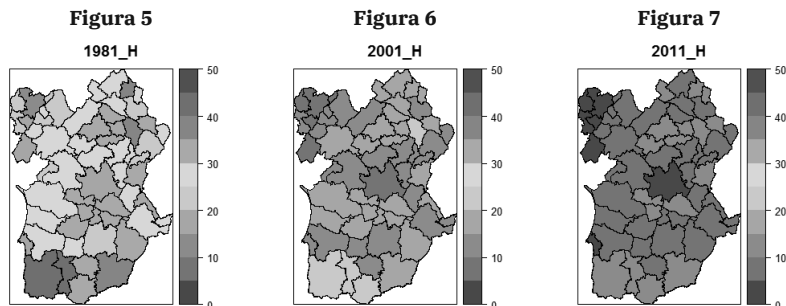
FIGURA 4
Matriz de Gráficos de Dispersão (Total)



Em termos das diferenças por género, é sabido que o analfabetismo nas camadas populacionais mais idosas afeta mais o sexo feminino que

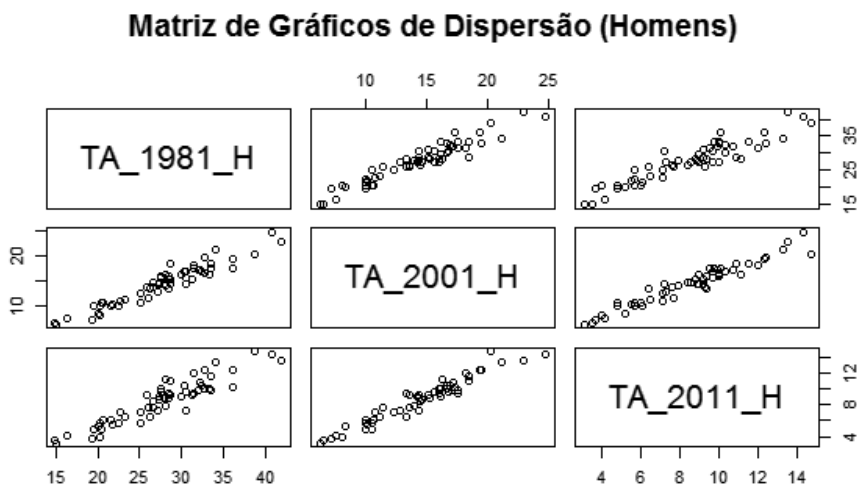
⁷ Esta aproximação da taxa de analfabetismo no Alentejo à associada a todo o território nacional é um facto assinalável. É de aceitar, no entanto, que os valores da taxa de analfabetismo no Alentejo continuem a ser superiores aos nacionais, já que a população do Alentejo se apresenta relativamente mais envelhecida que a nacional. Sobre algumas das consequências do envelhecimento populacional, pode consultar-se Caleiro (2007a) e/ou Caleiro (2008b).

o masculino. As figuras 5, 6 e 7 mostram a evolução registada pelas taxas de analfabetismo associadas ao sexo masculino, sendo óbvios os ganhos nesta vertente do desenvolvimento humano.

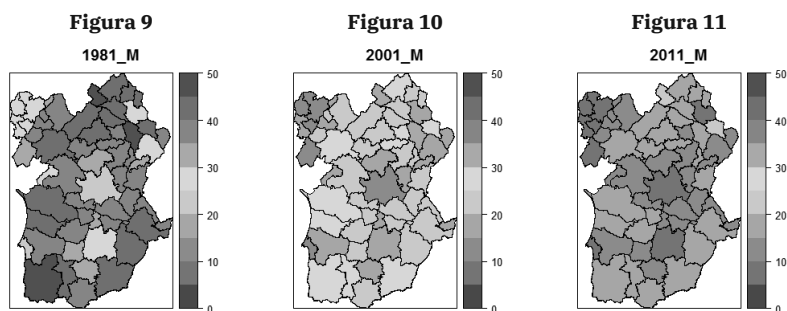


Em termos estruturais, a figura 8 mostra que as alterações nas taxas de analfabetismo do sexo masculino, evidentes em nível, não corresponderam a uma alteração estrutural significativa, mesmo considerando as 3 décadas decorridas entre 1981 e 2011, sobretudo em relação aos valores mais baixos.

Figura 8

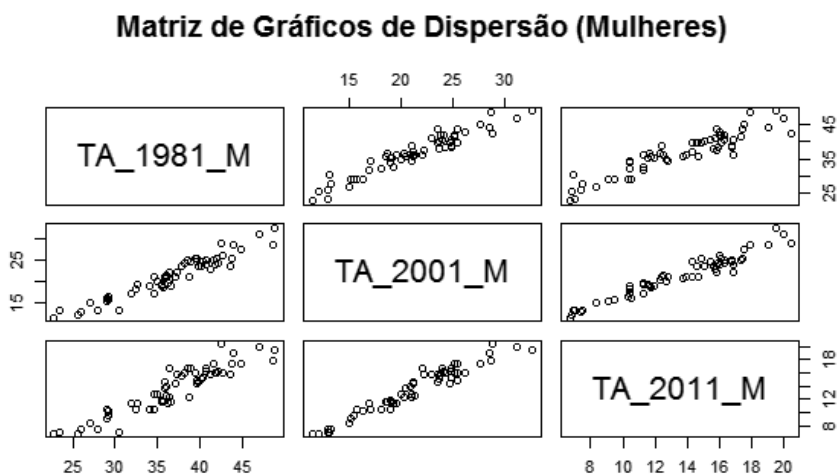


No que diz respeito ao sexo feminino, os ganhos em termos da diminuição no analfabetismo são também particularmente evidentes, tal como se mostra nas figuras 9, 10 e 11.



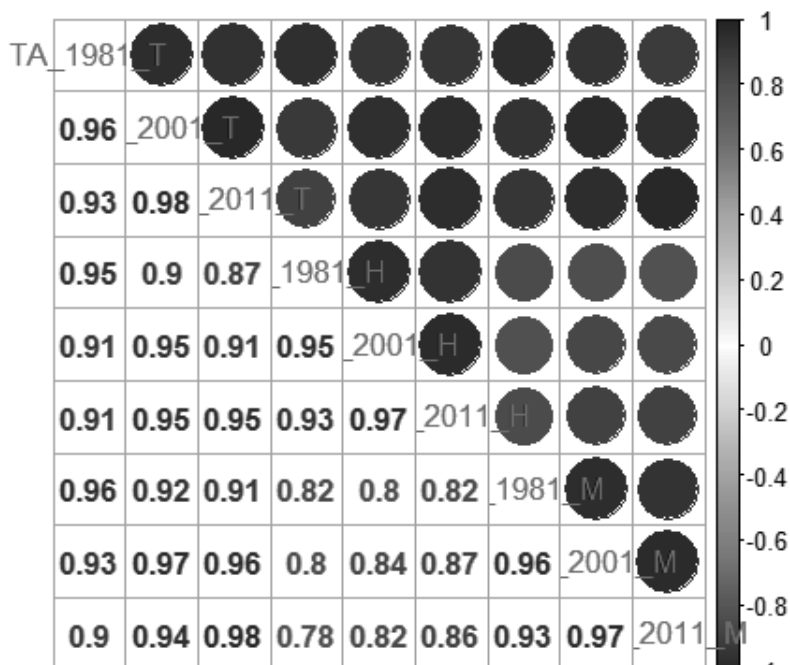
Por comparação com a figura 8, a figura 12 indicia que as alterações estruturais nas taxas de analfabetismo do sexo feminino foram mais evidentes que as correspondentes ao sexo masculino, sobretudo em relação aos valores mais elevados.

Figura 12



A figura 13, a qual apresenta os coeficientes de correlação entre todas as taxas de analfabetismo (total e por género & 1981, 2001 e 2011), confirma o que atrás se afirmou em relação à estrutura das taxas de analfabetismo. Note-se, em particular o aumento do coeficiente de correlação entre as taxas de analfabetismo do sexo masculino e feminino (1981: 82%, 2001: 84%, 2011: 86%), o que indica uma diminuição na desigualdade por género, no que às taxas de analfabetismo diz respeito.

FIGURA 13



3. O ÍNDICE DE ANALFABETISMO NO ALENTEJO

Por adaptação da metodologia considerada pelas Nações Unidas no cálculo do Índice de Escolaridade, o Índice de Analfabetismo (para o concelho i) resulta da seguinte fórmula:

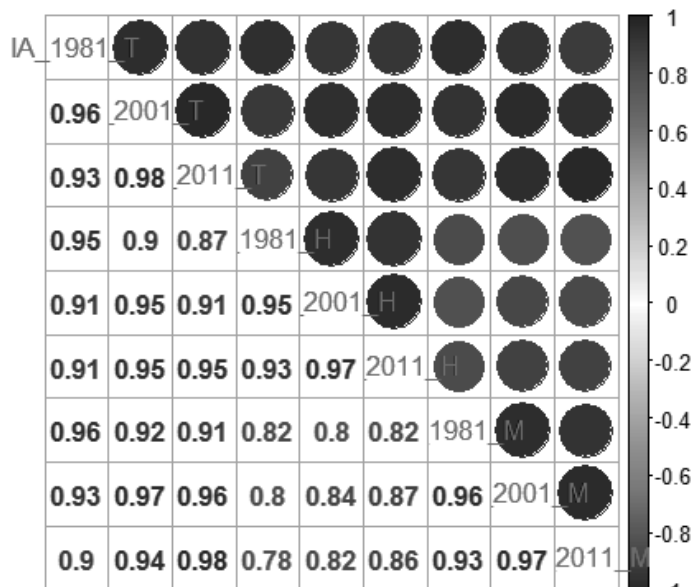
$$IA_i = \frac{TA_i - \min(TA)}{\max(TA) - \min(TA)}$$

em que TA_i representa a taxa de analfabetismo registada no concelho i , $\min(TA)$ representa a menor taxa de analfabetismo (em todos os concelhos) e $\max(TA)$ representa a maior taxa de analfabetismo (em todos os concelhos). Assim, facilmente se comprova que o IA apresenta valores entre 0 [associado ao concelho em que a $TA_i = \min(TA)$] e 1 [associado ao concelho em que a $TA_i = \max(TA)$]. Mais se note que a transformação das taxas nos índices de analfabetismo não produz qualquer distorção nos dados, já que se trata de uma simples consideração de uma nova que $IA_i = mTA_i + b$, em que $m = \frac{1}{\max(TA) - \min(TA)}$ e $b = -\frac{\min(TA)}{\max(TA) - \min(TA)}$.

Esta não distorção dos dados resulta que, por exemplo, os coeficientes de correlação entre os IA são exatamente iguais aos correspondentes às

TA, conforme uma comparação entre as figuras 13 e 14, contendo esta os coeficientes de correlação para os IA, comprova.

FIGURA 14



A inspeção visual das figuras 15, 16 e 17, as quais representam os valores do Índice de Analfabetismo, para ambos os sexos, mostra a posição privilegiada das capitais de distrito (Beja, Évora, Portalegre e Santarém) e, em termos gerais, da Lezíria do Tejo.⁸ Em oposição, também em termos gerais, situa-se o Baixo Alentejo.

Figura 15

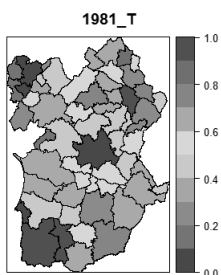


Figura 16

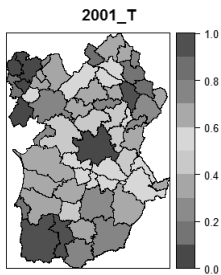
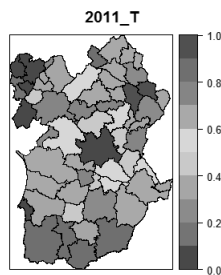
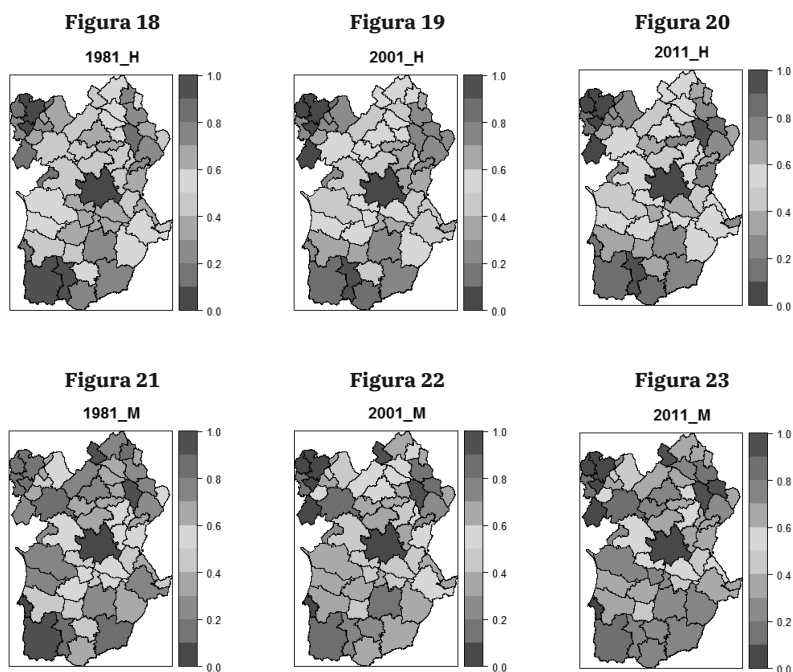


Figura 17



⁸ Os valores apurados para o Índice de Analfabetismo (1981, 2001, 2011; total, sexo masculino, sexo feminino) estão disponíveis, a pedido, junto dos autores (caleiro@uevora.pt). Para uma mais fácil identificação dos concelhos do Alentejo, consulte-se o mapa no Anexo 1.

A análise por género revela algumas diferenças, pouco significativas (em relação ao total), o que resulta da semelhança relativa entre as figuras 18, 19 e 20 (para o sexo masculino) e as figuras 21, 22 e 23 (para o sexo feminino).



4. CONCLUSÃO

A análise da evolução registada pelas taxas de analfabetismo no Alentejo, nos 3 momentos censitários, 1981, 2001 e 2011, permite ilustrar os substantivos ganhos em desenvolvimento humano, associados ao conhecimento, que o Alentejo registou naquelas 3 décadas. Obviamente, somente a existência de uma rede de qualificação formal presente no território da região Alentejo permitiu o registo de tão evidente decréscimo nas taxas de analfabetismo.⁹

Aquela evolução foi também de modo a aproximar o Alentejo dos valores nacionais (Guerreiro & Caleiro, 2005), sendo certo que continua, do ponto de vista das taxas de analfabetismo (e não só), a ser uma região

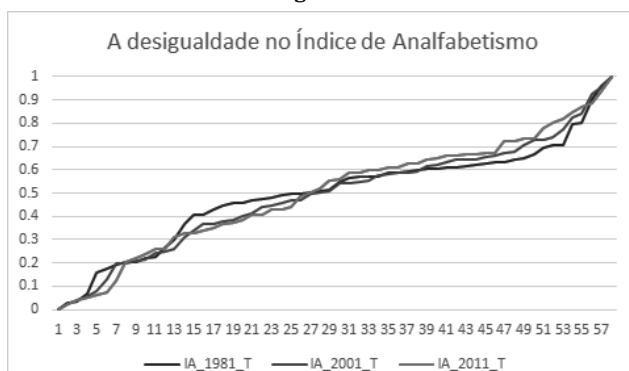
⁹ Naturalmente, aquela evolução dever-se-á, sobretudo, à escolarização dos indivíduos com menor idade, mas não se poderá excluir também alguns ganhos, em termos de escolarização de adultos.

menos favorecida, com todas as consequências daí decorrentes (Caleiro, 2007b; 2009b).¹⁰

Uma análise por género, permite também verificar que se reduziu a desigualdade nos valores do analfabetismo associados ao sexo masculino e sexo feminino.

Mais se conclui que as taxas de analfabetismo baixaram substancialmente, mas a estrutura, em termos de distribuição espacial pelos concelhos do Alentejo, não se terá alterado assim tanto, conforme os índices de analfabetismo mostram.¹¹ Ainda assim, conforme ilustrado na figura 24, a desigualdade espacial no índice de analfabetismo terá diminuído, sobretudo entre 1981 e 2001.

Figura 24



A terminar, conforme se referia no início, o conhecimento – aqui tratado, por razões óbvias – é um, de entre fatores basilares do desenvolvimento humano. Falta, assim, tratar outros fatores, tais como os níveis de riqueza material e de uma vida longa e saudável, os quais ficarão como objetos de análise em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caleiro, António (2004a). Efeitos Demográficos de um Ciclo Político Regional - Uma primeira abordagem teórica, Actas do X Encontro da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (Universidade de Évora, Évora, 26-28 de Junho de 2003).
- Caleiro, António (2004b). Demografia Regional e Ciclos Políticos: O caso assimétrico, *Economia e Sociologia*, 77, 5-14.

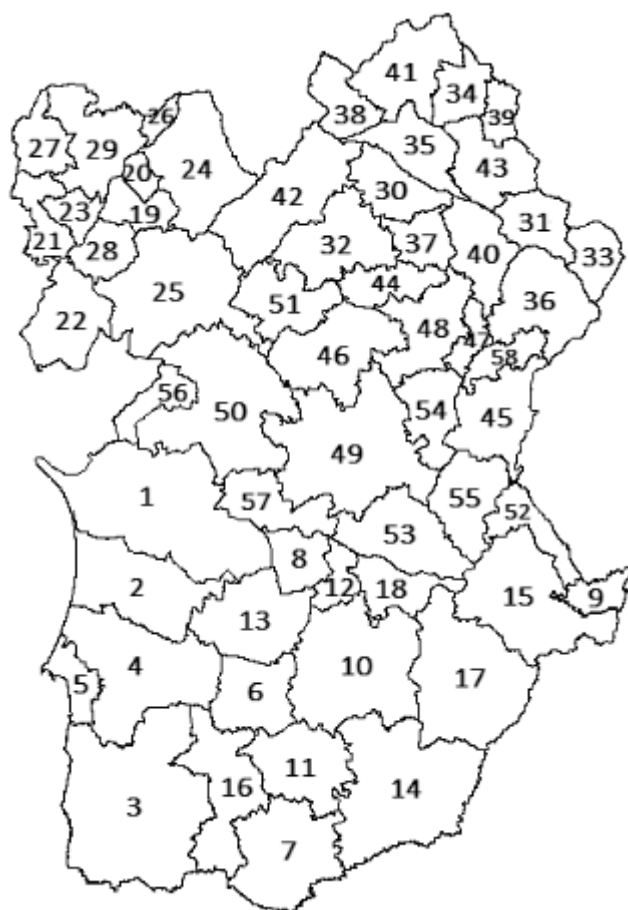
¹⁰ Para uma análise basilar a um certo tipo destas consequências, pode consultar-se Caleiro (2004a) e/ ou Caleiro (2004b).

¹¹ Não deixa de ser interessante referir que o mesmo tipo de inércia na estrutura se verifica nas taxas de desemprego (Caleiro et al., 2016).

- Caleiro, António (2005). Estarão os Portugueses a ‘Votar com os Pés’? Uma apreciação sobre a questão”, *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 9: 2.º Quadrimestre, 79-89.
- Caleiro, António (2007a). Acerca das consequências políticas do envelhecimento populacional: Uma visão económica, Livro de Actas das VIII Jornadas do Departamento de Sociologia (Universidade de Évora, Évora, 28-29 de Abril de 2006), pp. 75-85.
- Caleiro, António (2007b). Sobre as Relações entre Aspectos Demográficos e Económicos em Portugal: Quais as regiões mais favorecidas?, Actas do XIII Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 05-07 de Julho de 2007).
- Caleiro, António (2008a). A Spatial Viewpoint on Fertility by Regions in Portugal, *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 17: 1.º quadrimestre, 61-75.
- Caleiro, António (2008b). Uma perspectiva demográfico-espacial dos resultados eleitorais em Portugal, Livro de Actas do XIV Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, pp. 48-69, (ISBN: 978-972-98803-9-1).
- Caleiro, António (2009a). Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?, Livro de Actas do I Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural, Maio, Universidade de Évora, Évora, pp. 135-159, (ISBN: 978-972-778-104-1).
- Caleiro, António (2009b). Um estudo de simulação sobre o processo de empobrecimento/enriquecimento humano e físico das regiões, Livro de Actas do XV Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, pp. 977-994.
- Caleiro, António Bento; Guerreiro, António; Guerreiro, Gertrudes Saúde (2016). On the spatial convergence of (un)employment in Portugal, *International Journal of Latest Trends in Finance and Economic Sciences*, 6: 1, March, 1089-1095.
- Guerreiro, Gertrudes; Caleiro, António (2005). Quão Distantes Estão as Regiões Portuguesas? Uma aplicação de escalonamento multidimensional, *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 8: 1.º Quadrimestre, 47-59.
- Guerreiro, Gertrudes Saúde; Caleiro, António Bento (2014). A convergência espacial do conhecimento em Portugal, Livro de Actas do 20.º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, pp. 1230-1238, (ISBN: 978-989-8780-01-0).
- Guerreiro, Gertrudes Saúde; Caleiro, António Bento (2015). The Spatial Convergence of Knowledge in Portugal, ERSA conference papers n.º ersa15p460, European Regional Science Association.
- Guerreiro, Gertrudes Saúde; Caleiro, António Bento (2016). O processo de convergência espacial do conhecimento no Alentejo”, in Nico, Bravo; Nico, Lurdes Pratas (orgs.), *Didáticas do Alentejo*, pp. 109-118, Coleção: Educação, Território e Desenvolvimento Local, Edições Pedagogo, Ramada, Novembro, (ISBN: 978-989-8655-74-5).

ANEXO 1 – OS CONCELHOS DO ALENTEJO

Alentejo Litoral	Alto Alentejo
1. Alcácer do Sal	30. Alter do Chão
2. Grândola	31. Arronches
3. Odemira	32. Avis
4. Santiago do Cacém	33. Campo Maior
5. Sines	34. Castelo de Vide
Baixo Alentejo	35. Crato
6. Aljustrel	36. Elvas
7. Almodôvar	37. Fronteira
8. Alvão	38. Gavião
9. Barrancos	39. Marvão
10. Beja	40. Monforte
11. Castro Verde	41. Nisa
12. Cuba	42. Ponte de Sor
13. Ferreira do Alentejo	43. Portalegre
14. Mértola	44. Sousel
15. Moura	Alentejo Central
16. Ourique	45. Alandroal
17. Serpa	46. Arraiolos
18. Vidigueira	47. Borba
Lezíria do Tejo	48. Estremoz
19. Almeirim	49. Évora
20. Alpiarça	50. Montemor-o-Novo
21. Azambuja	51. Mora
22. Benavente	52. Mourão
23. Cartaxo	53. Portel
24. Chamusca	54. Redondo
25. Coruche	55. Reguengos de Monsaraz
26. Golegã	56. Vendas Novas
27. Rio Maior	57. Viana do Alentejo
28. Salvaterra de Magos	58. Vila Viçosa
29. Santarém	



Resumo: Como é sabido, a escolarização é uma das vertentes do desenvolvimento humano, tal como, por exemplo, é considerado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas na construção do, sobejamente conhecido, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Neste trabalho, à luz da metodologia considerada no cálculo do IDH, propõe-se a construção de um Índice de Analfabetismo (IA), para os diferentes concelhos da região Alentejo. A análise deste IA (nos momentos censitários) permite clarificar os significativos ganhos, em termos de desenvolvimento humano, que o Alentejo registou, por via da generalizada e substancial redução do analfabetismo, a qual, obviamente, se deve à rede de qualificação formal presente no território da região Alentejo.

O ALENTEJO DO PONTO DE VISTA DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS ENSINOS PRÉ-ESCOLAR, BÁSICO E SECUNDÁRIO. UMA ANÁLISE DE DESIGUALDADE

Gertrudes Saúde Guerreiro¹ & António Bento Caleiro²

1. INTRODUÇÃO

A escolarização da população, no sentido da qualificação do capital humano, assume-se como um elemento indispensável ao desenvolvimento territorial (Guerreiro & Caleiro, 2016a). A este propósito, o Alentejo 2020,³ no âmbito do eixo estratégico Ensino e Qualificação do Capital Humano, estabelece “como principal objetivo elevar o nível médio de qualificações da população da região, incidindo as intervenções em vertentes como a promoção da igualdade de acesso à educação, a redução do abandono escolar precoce, a qualidade do sistema de educação/formação e o aumento das qualificações profissionais e de nível superior” (Autoridade de Gestão do Alentejo 2020, 2015: p.14).

Por outro lado, em Guerreiro & Caleiro (2016b) conclui-se que Portugal é um país desigual do ponto de vista da localização dos seus recursos humanos mais qualificados. De facto, apesar da qualificação, medida pela percentagem de população residente com nível de ensino superior, ter subido consideravelmente (desde 1991 até 2011), o processo de convergência regional no Alentejo, tal como no resto do país, foi (muito) pouco significativo, continuando a destacar-se o Alentejo Central.

Neste contexto, e no seguimento do estudo de Guerreiro & Caleiro (2016b), o presente trabalho pretende estudar a participação da população nos diferentes níveis de ensino, pré-escolar, básico e secundário, na região Alentejo. O principal objetivo consiste no estudo da heterogeneidade da região em termos do número (relativo) de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino. Para tal, em termos metodológicos, propõe-se uma análise de desigualdade (espacial). Considerando os dados correspondentes aos anos 2009 a 2015, será possível verificar

¹ Departamento de Economia/Universidade de Évora, gdsg@uevora.pt

² Departamento de Economia/Universidade de Évora, caleiro@uevora.pt

³ Programa Operacional Regional do Alentejo 2014-2020.

também como tem evoluído aquela heterogeneidade, não só em termos espaciais, mas também em termos dos diversos níveis de ensino aqui considerados.

Para tal, na secção 2 apresenta-se uma descrição, quer da informação estatística utilizada, quer da metodologia aplicada, na secção 3 realiza-se a análise estática das disparidades territoriais em termos de escolarização no Alentejo e na secção 4 a respectiva análise dinâmica da desigualdade espacial, e finalmente na secção 5 conclui-se e apresentam-se as principais limitações e desenvolvimentos futuros do presente trabalho.

2. METODOLOGIA

O âmbito territorial do presente estudo coincide com a Região NUTS II Alentejo (segundo a nomenclatura NUTS 2013), composta pelas regiões NUTS III:Lezíria do Tejo, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo. A análise de indicadores é efectuada ao nível dos municípios (ou concelhos).

No que respeita às variáveis de estudo, consideramos em primeiro lugar o número de alunos matriculados em percentagem da população residente, calculada a partir da simples divisão do número de alunos matriculados em cada ciclo de estudos, pelo número de residentes. A fonte de informação para esta variável é o portal PORDATA (www.pordata.pt).⁴

Numa tentativa de melhor compreensão da escolarização na região, recolhemos ainda, junto da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) informação relativa às taxas (bruta e real) de escolarização, para os diferentes níveis de ensino.⁵ A taxa bruta de escolarização calcula-se a partir do rácio do total de alunos matriculados em cada ciclo a dividir pela população residente com idades de frequência de cada ciclo, enquanto na taxa real de escolarização considera-se não o total de matriculados, mas apenas o número de alunos matriculados no escalão etário correspondente a cada nível de ensino.⁶

Cada uma destas variáveis ou indicadores requer alguns cuidados na sua interpretação, para os quais se chama desde já a atenção:

- Todas estas variáveis são influenciadas pela distribuição espacial de estabelecimentos de ensino na região, ou seja, pela distribuição

⁴ Dada a natureza pública dos dados, estes estão disponíveis, a pedido, junto dos autores (gdsg@uevora.pt).

⁵ Os autores agradecem a colaboração da DGEEC, quer no fornecimento dos dados, quer na respetiva clarificação.

⁶ A este propósito consulte-se a publicação da DGEEC (2016), “Regiões em Números 2014/2015, volume IV – Alentejo”, disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>, p. 24 (acedido em 21/06/2017).

espacial da oferta (descrição por concelho em DGEEC, 2016). Nos concelhos onde não existe oferta de um determinado nível de ensino, não existirão alunos matriculados, sendo que isso dará origem a deslocações pendulares dos alunos para outros concelhos (onde existe oferta), cujos rácios sairão beneficiados em termos do número relativo de matriculados.

- No caso do número de alunos matriculados em percentagem da população residente a composição etária desta última pode influenciar o cálculo. Territórios caracterizados pelo envelhecimento da população deverão, à partida, apresentar valores inferiores para este rácio.
- As taxas de escolarização poderão apresentar valores superiores a 100% para alguns níveis de ensino onde o município, pela oferta, tem um poder de atração perante os municípios vizinhos. A taxa bruta de escolarização pode sobreavaliar a escolarização em cada grupo etário, dado que considera o total de matriculados e portanto também os adultos a frequentarem os diferentes níveis de ensino.

No que respeita à metodologia para estudo da desigualdade territorial em termos do número relativo de alunos matriculados, realizamos dois tipos de análise:

- a) Análise estática: disparidades territoriais ao nível das variáveis em estudo. Para o efeito, primeiro calcularam-se os índices de disparidade para cada município em relação à média nacional ou do Continente e apresentam-se graficamente. Realiza-se ainda outro tipo de análise a partir da representação em cartogramas dos valores relativos de cada variável em cada localização geográfica (em cada município).⁷
- b) Análise dinâmica: evolução da desigualdade espacial em termos da escolarização. A desigualdade espacial é avaliada através da evolução nos seguintes indicadores de desigualdade: Coeficiente de Variação e Coeficiente de Gini.

3. ESCOLARIZAÇÃO NO ALENTEJO: ANÁLISE ESTÁTICA DAS DISPARIDADES TERRITORIAIS

A análise estática realiza-se apenas para o ano mais recente da série de dados disponível.

Em termos dos índices de disparidade territorial relativos à média do país (Portugal ou apenas o Continente, consoante a disponibilidade da informação) concentra-se a análise, por um lado no número total

⁷ Cartogramas construídos no *software* GeoDa, disponível em <http://spatial.uchicago.edu/>

de matriculados que nos indica a percentagem de população residente a frequentar o ensino, e por outro nas taxas de escolarização, bruta e real, do ensino secundário, as quais nos dão uma primeira imagem dos concelhos com nível de escolarização (não superior) mais elevado. Mas importa não esquecer que, além da estrutura etária da população residente, também o mapeamento da oferta formativa condiciona os indicadores, sendo que, desde já se refere, a necessidade de alteração deste mapeamento pode ser uma importante conclusão do presente trabalho.

Os índices de disparidade territorial na variável número total de matriculados em percentagem da população residente para o ano 2015 estão representados no gráfico de dispersão da figura 1. Destacam-se pelos índices de disparidade mais elevados, e como seria de esperar, as capitais de distrito (Santarém, Portalegre, Évora e Beja) e Elvas, mas também concelhos de menor dimensão como Alvito e Moura. Marvão apresenta o menor índice de disparidade (acusando uma maior distância à média nacional), seguido do município do Alandroal.

FIGURA 1 – ÍNDICES DE DISPARIDADE TERRITORIAL (PORTUGAL=100) NA VARIÁVEL NÚMERO TOTAL DE MATRICULADOS EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE (2015)

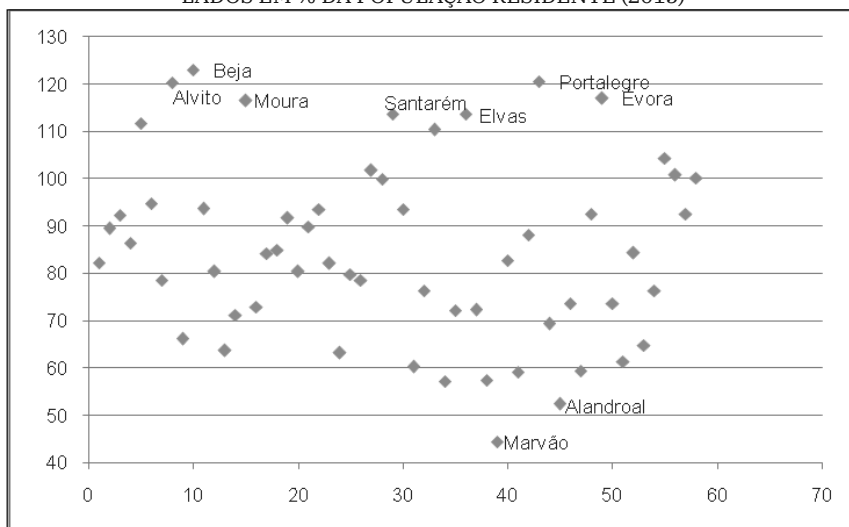
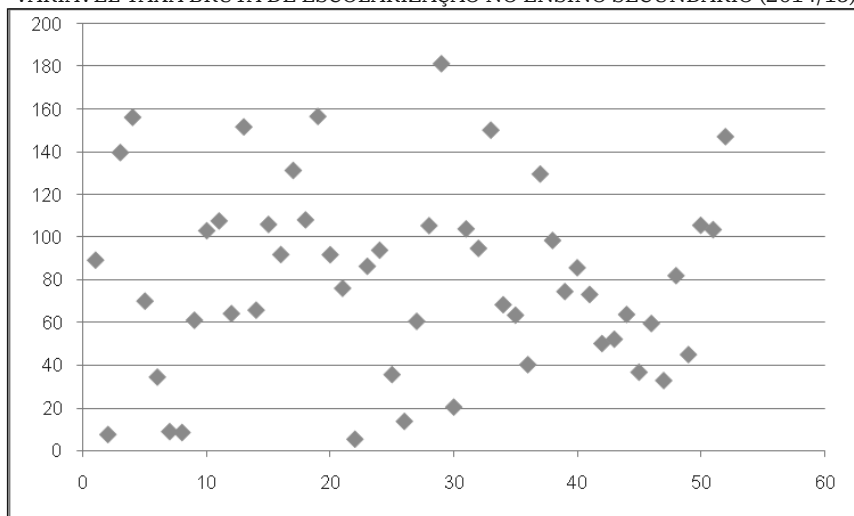


FIGURA 2 – ÍNDICES DE DISPARIDADE TERRITORIAL (CONTINENTE=100) NA VARIÁVEL TAXA BRUTA DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO (2014/15)

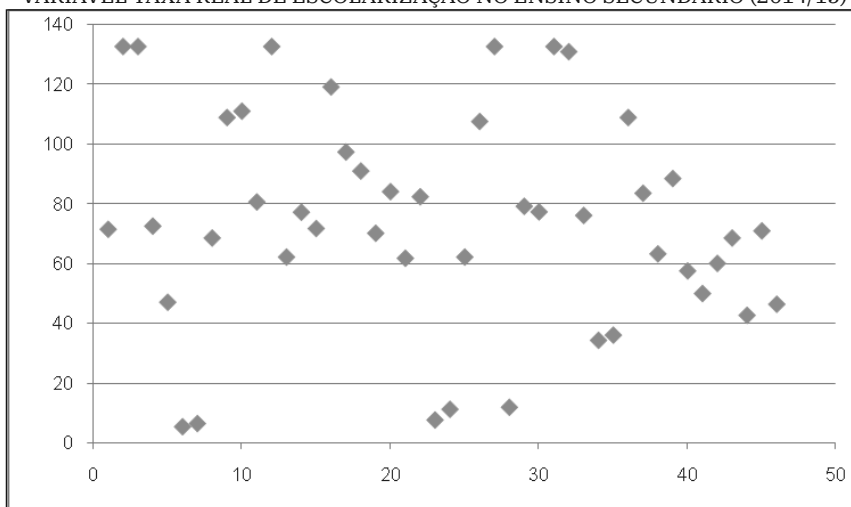


No gráfico de dispersão (figura 2) referente aos índices de disparidade territorial na variável taxa bruta de escolarização no ensino secundário (2014/15) excluímos os concelhos com valor nulo (Alandroal, Arronches, Marvão, Monforte e Barrancos) e o concelho de Alvíto (261,95) por considerarmos distorcerem a análise. O concelho de Alvíto apresenta um índice de disparidade mais do que duas vezes superior à média do Continente, dada a presença de uma escola profissional com elevado poder atractivo sobre os territórios vizinhos (mais uma vez a confirmação da forte influência da distribuição geográfica do parque de estabelecimentos de ensino). Com índices acima de 140, e da esquerda para a direita, destacam-se os concelhos de Évora, Vila Viçosa, Alter do Chão, Portalegre (180), Beja e Santarém. No outro extremo, com índices de disparidade abaixo de 20, observam-se os municípios de Borba, Mourão, Portel, Castelo de Vide e Gavião, sendo que, pelo menos alguns destes concelhos, apesar de não disporem de estabelecimento de ensino secundário, oferecem alguns cursos profissionais com equivalência a este nível de ensino, daí que os índices de disparidade não assumam o valor zero.

Em termos dos índices de disparidade territorial na variável taxa real de escolarização do ensino secundário (figura 3), também excluímos os concelhos com valor nulo (Alandroal, Borba, Arronches, Castelo de Vide, Marvão, Monforte e Barrancos), por considerarmos distorcer a análise gráfica. Com índices acima de 120 apresentam-se agora, da esquerda para a direita, os concelhos de Estremoz, Évora, Vila Viçosa, Portalegre, Alvíto e Beja. Com índices abaixo de 20, e repetindo as notas efectuadas

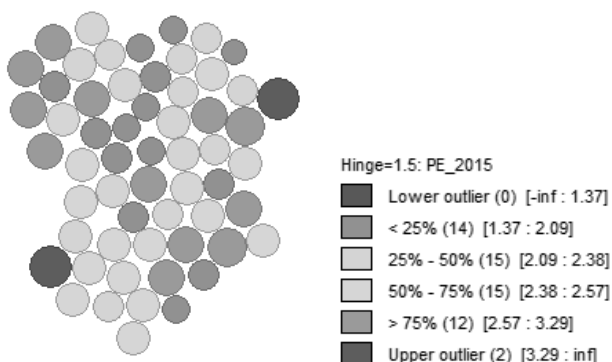
para a taxa bruta de escolarização, apresentam-se os municípios de Mourão, Portel, Fronteira, Gavião e Sousel.

FIGURA 3 – ÍNDICES DE DISPARIDADE TERRITORIAL (CONTINENTE=100) NA VARIÁVEL TAXA REAL DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO (2014/15)



As figuras seguintes apresentam a análise cartográfica das disparidades territoriais observadas na região Alentejo, em termos do número de matriculados em percentagem da população residente, para cada nível de ensino, com referência ao ano de 2015. Nestes cartogramas, a cor e a dimensão da circunferência indicam a posição relativa de cada unidade territorial.

FIGURA 4 - MATRICULADOS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE (2015)



No nível de ensino pré-escolar (figura 4), destacam-se como *outliers* superiores (upper outliers), os municípios de Sines e Campo Maior.

Ao nível dos diferentes ciclos do ensino básico, de acordo com as figuras 5, 6 e 7, não se destacam *outliers*.

FIGURA 5 - MATRICULADOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE (2015)

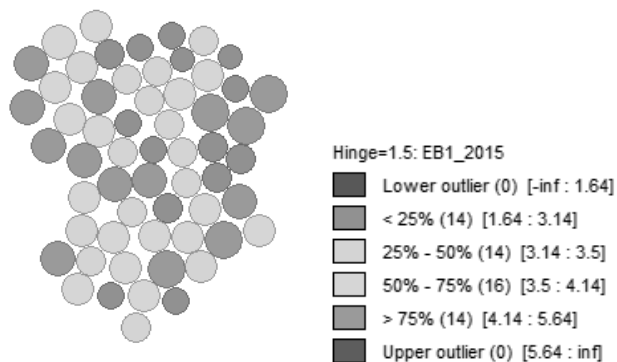


FIGURA 6 - MATRICULADOS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE (2015)

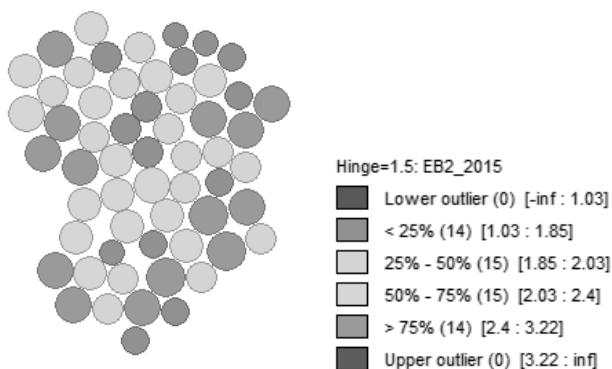
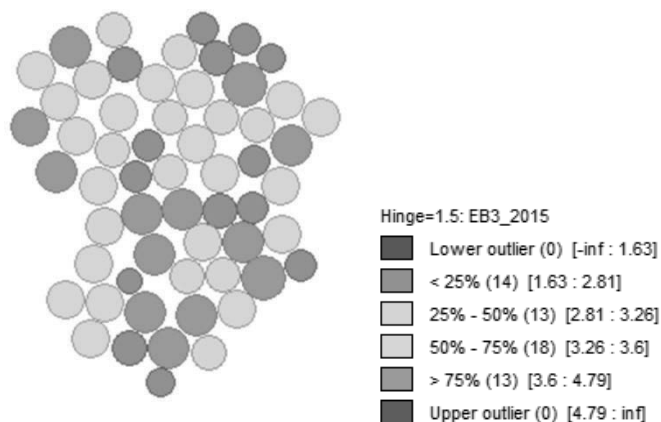
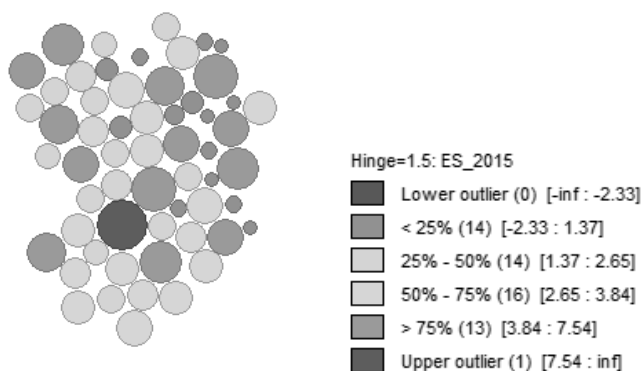


Figura 7 - Matriculados no 3º ciclo do ensino básico em % da população residente (2015)



NO ENSINO SECUNDÁRIO (FIGURA 8), PELAS RAZÕES EXPLICADAS ATRÁS, APENAS O CONCELHO DE ALVITO APARECE CLASSIFICADO COMO *OUTLIER* SUPERIOR.

FIGURA 8 - MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE (2015)



4. ESCOLARIZAÇÃO NO ALENTEJO: ANÁLISE DINÂMICA DA DESIGUALDADE ESPACIAL

Para a análise dinâmica da desigualdade espacial, observa-se a evolução ao longo do período em análise, de 2009 a 2015, dos indicadores coeficiente de variação e coeficiente de Gini, cujo cálculo neste trabalho é aplicado à medição da desigualdade entre territórios, e não entre indivíduos.

O coeficiente de variação é um indicador de dispersão e é dado pelo quociente entre o desvio-padrão e a média, da amostra (no caso do presente trabalho a amostra corresponde aos municípios da região Alentejo).

O coeficiente de Gini é um indicador de desigualdade utilizado sobretudo na distribuição do rendimento, o qual visa sintetizar num único valor a assimetria dessa distribuição, assumindo valores entre 0 (quando todos os indivíduos têm igual rendimento) e 100 (quando todo o rendimento se concentra num único indivíduo). No nosso caso, sintetiza a assimetria territorial (é aplicado a um conjunto de unidades territoriais em vez de indivíduos) na distribuição, quer do número de alunos em percentagem da população para cada nível de ensino, quer nas taxas (bruta e real) de escolarização no ensino secundário.

FIGURA 9 – EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE ESPACIAL - COEFICIENTE DE VARIAÇÃO – NO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE

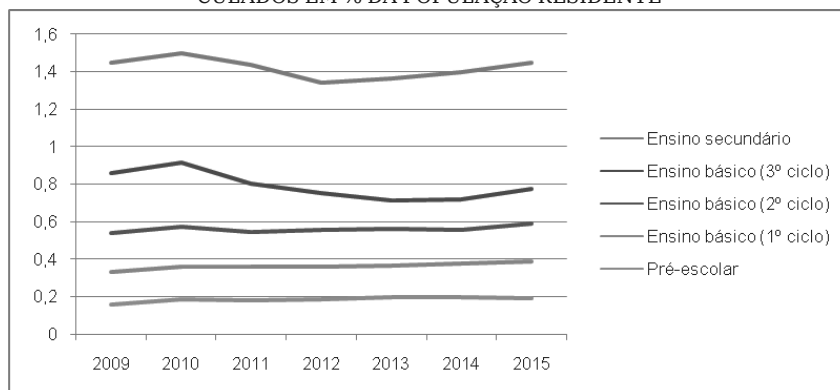
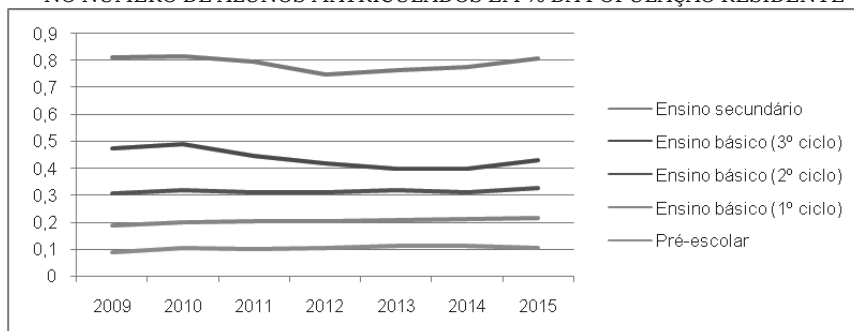


FIGURA 10 – EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE ESPACIAL - COEFICIENTE DE GINI – NO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE

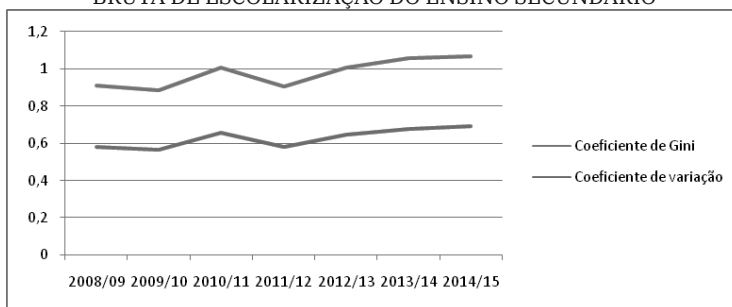


A evolução da desigualdade espacial no número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino, em percentagem da população

residente, quer medida através do coeficiente de variação (figura 9), quer através do coeficiente de Gini (figura 10), apresenta uma tendência semelhante em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino secundário, sendo que os valores dos indicadores de desigualdade são crescentes à medida que aumenta o nível de ensino. O pico de valores em 2009-2010 relembra os efeitos da crise económica, sendo que a partir daí a tendência é decrescente, mas a partir de 2014 regista-se uma ligeira alteração com tendência ao crescimento, a qual no ensino secundário acontece mais cedo, logo a partir de 2012.

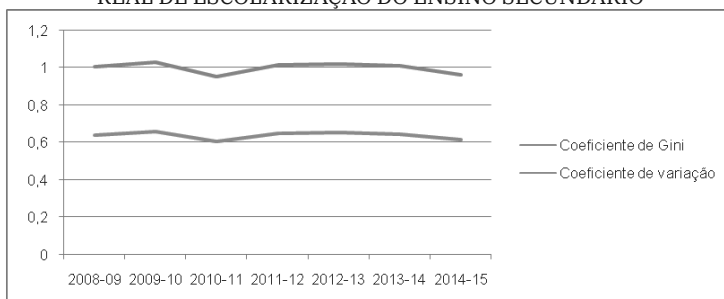
A tendência para o crescimento da desigualdade territorial em termos de escolarização no ensino secundário confirma-se quando observamos o comportamento dos indicadores de desigualdade em termos da taxa bruta de escolarização neste nível de ensino (figura 11).

FIGURA 11- EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE ESPACIAL NA TAXA BRUTA DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO



No entanto, a evolução dos indicadores de desigualdade na taxa real de escolarização do ensino secundário (figura 12) evidencia uma tendência mais constante e até inversa relativamente ao que observamos na taxa bruta, sendo que se regista uma ligeira diminuição da desigualdade territorial a partir de 2013-2014.

FIGURA 12- EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE ESPACIAL NA TAXA REAL DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO



5. CONCLUSÕES

Apesar das expectativas relativas a alguns concelhos, como por exemplo Évora, verificamos que, no que respeita à escolarização da população residente, há outros concelhos das diferentes sub-regiões que se destacam. Esta dinâmica dos concelhos em termos de escolarização, caso se consiga fixar a população, será uma condicionante do futuro desenvolvimento económico dos territórios.

No que respeita à evolução da desigualdade espacial na escolarização da população, conclui-se que os indicadores de desigualdade apresentam valores crescentes à medida que aumenta o nível de ensino e evidenciam as consequências da crise económica (aumento da desigualdade no ano lectivo 2009-10). Destaca-se positivamente a actual (a partir do ano lectivo 2013-14) tendência decrescente da desigualdade espacial na taxa real de escolarização no ensino secundário (embora, quer em termos de taxa bruta de escolarização, quer em termos de número de matriculados em percentagem da população residente, a tendência seja inversa). Esta tendência significa que os municípios do Alentejo estão mais próximos em termos da participação no ensino secundário da população em idade de frequência do mesmo.

A principal limitação do presente trabalho prende-se com a interpretação dos resultados, a qual é condicionada quer pela fórmula de cálculo das variáveis, quer pela distribuição espacial da oferta formativa.

Como tal, em termos de desenvolvimentos futuros, para a melhor compreensão dos resultados alcançados, será importante o cruzamento dos mesmos com o mapeamento da oferta formativa, o que permitirá confrontar geograficamente a oferta e a procura, e quem sabe até repensar as políticas de educação no que respeita à distribuição territorial da oferta formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Autoridade de Gestão do Alentejo 2020 (2015), “Alentejo 2020, Identidade, Competitividade, Responsabilidade, Programa Operacional Regional do Alentejo 2014-2020”, Outubro de 2015.
- DGEEC- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016), “Regiões em Números 2014/2015, volume IV – Alentejo”, disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>.
- Guerreiro, G. S.; Caleiro, A. B. (2016a), “The Spatial Convergence of Knowledge in Portugal”, *International Journal of Latest Trends in Finance and Economic Sciences*, 6: 1, March, 1082-1088.
- Guerreiro, G. S. & Caleiro, A. B. (2016b), “O Processo de Convergência Espacial do Conhecimento no Alentejo”, in (Org.) Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico, “Didáticas do Alentejo”, pp. 109-118, Novembro, Edições Pedagogo.

Resumo: Uma análise do número de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário (em percentagem da população residente), por municípios, mostra um Alentejo que, ainda, se caracteriza por alguma heterogeneidade. O principal objetivo deste trabalho consiste, precisamente, no estudo desta heterogeneidade, para tal, em termos metodológicos, usando uma análise de desigualdade (espacial). Considerando os dados correspondentes aos anos 2009 a 2015, será possível verificar também como tem evoluído aquela heterogeneidade, não só em termos espaciais, mas também em termos dos diversos níveis de ensino aqui considerados.

SER ERASMUS NO ALENTEJO E EXPERIÊNCIAS EXTRACURRICULARES NO ÂMBITO ARTÍSTICO

Juliana Baisi¹ & Maira Martins Trentin²

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar na universidade muitas oportunidades são apresentadas ao jovem estudante e todas proporcionam diversas experiências enriquecedoras, tanto para o currículo como para a formação pessoal. Uma destas experiências, provavelmente a mais desejada, é um intercâmbio internacional, no qual o jovem universitário realiza um período de sua formação em uma instituição estrangeira.

Juliana Baisi, estudante de Artes Cênicas, e Maira Trentin, estudante de Pedagogia, foram contempladas com bolsas de mobilidade internacional e prepararam-se para frequentar a Universidade de Évora (UE) pelo período de um ano.

Entretanto, não foi apenas a vida acadêmica que acompanhou o período de mobilidade, mas todos os âmbitos da vida também cruzaram o oceano Atlântico da América para a Europa. Ambas tiveram experiências riquíssimas e distintas, demonstrando que as experiências de vida de um sujeito determinam como ele se irá relacionar com o território que ocupa.

2. MOBILIDADE INTERNACIONAL

2.1. Programa ERASMUS

O Programa Erasmus foi criado em 1987, financiado pela União Europeia, com o objetivo de promover diálogo acadêmico entre instituições de ensino superior de diferentes países. A princípio o programa contava apenas com países integrantes da União Europeia e, hoje, o programa abarca instituições de todo o mundo e encoraja estudantes e docentes à

¹ Graduanda em Artes Cênicas / Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Brasil (juhbaisi@hotmail.com).

² Graduanda em Pedagogia / Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Brasil (maira_trentn@hotmail.com).

mobilidade no ensino superior e à pesquisa pelo período de três meses a um ano.

2.2 Universidade de origem - UNICAMP

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) está localizada no Brasil, na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo. São oferecidos 70 cursos de graduação e 153 cursos de pós graduação, totalizando 40850 alunos, além de oferecer vários cursos para a comunidade através de sua escola de extensão (cerca de 8 mil alunos). Em julho de 2017 a UNICAMP foi eleita a melhor Universidade da América Latina, segundo a classificação britânica Times Higher Education (THE).

Foi fundada em 5 de outubro de 1966 em um contexto universitário recente, no qual a Universidade mais antiga completa há pouco sua primeira década. Entretanto apesar de jovem a UNICAMP pode ser considerada uma instituição que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade.

Em 1971 é criado o departamento de Música, que dará origem ao Instituto de Artes (IA) em 1979. Dentro do Instituto de Artes, atualmente, são oferecidos cursos nos seguintes departamentos: Música, Artes plásticas e Visuais, Dança, Midialogia e Artes Cênicas. Neste último, criado em 1985, o currículo volta-se para a formação em história e teorias do teatro, preparação corporal, vocal e interpretação cênica além de dramaturgia e pesquisa em artes cênicas. O curso é bacharel e compreende a montagem de três peças com foco de aprendizagem diferentes, com o estudante em processo de formação enquanto ator-pesquisador e produtor de espetáculos teatrais. O profissional desta área pode trabalhar em diversas atividades, tais como ator em grupos e companhias, como instrutor de teatro em cursos livres, como pesquisador e crítico, etc.

Em 1972 iniciam-se as atividades na Faculdade de Educação (FE) e, em 1974, tem início o curso de Pedagogia, voltado para a formação de profissionais para dar aulas na educação formal para crianças até 11 anos, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, organizações não-formais e educação de jovens e adultos (EJA). O curso oferece ainda possibilidades em experiências investigativas, políticas educacionais, legislação, planejamento e gestão pedagógica e educacional.

2.3. Universidade acolhedora - UE

A Universidade de Évora foi a segunda Universidade Portuguesa a ser fundada, em 1559. Possui 4 escolas, 17 centros de investigação, mais de 7 mil alunos e mais de 800 estudantes estrangeiros.

Formada por diversas escolas, compreende a Escola de Artes, onde estão os cursos de Arquitetura, Artes Visuais - Multimédia, Design,

Música e Teatro. Apesar da longa história da Universidade, o curso de Licenciatura em Teatro é recente, tendo completado 20 anos em 2017. O curso visa a formação artística, cultural e científica e proporciona práticas experimentais de diversas formas de expressão teatral através da realização de exercícios públicos e espetáculos.

A Escola de Ciências Sociais é composta por oito departamentos, dentre eles o de Pedagogia e Educação. O curso de Ciências da Educação, compreendido no referido departamento, proporciona uma formação abrangente enquanto campo de investigação científica e de intervenção prática. Os licenciados em Ciências da Educação são capazes de pensar e agir nos contextos formal, não formal e informal, considerando todos os ambientes de aprendizagem.

A Universidade de Évora preza pela produção, socialização e transmissão do conhecimento e, por estar localizada no Alentejo, proporciona aos seus estudantes, além de uma Universidade histórica, um povo acolhedor e uma cidade encantadora.

3. VIVER NO ALENTEJO

Viver no Alentejo é desfrutar de um Portugal amigo, recetivo, que faz com que os estrangeiros se sintam parte de uma família.

Muito rica, culturalmente, a cidade de Évora foi considerada pela UNESCO Património Mundial da Humanidade, em 1986, e mantém o título de forma honrosa. Destaca-se pela sua produção de vinhos e azeites, pelo seu desenvolvimento social através de iniciativas, tais como a Fundação Eugénio de Almeida, pela vida artística e cultural ativa, como por exemplo, as produções do grupo CENDREV no Teatro Garcia de Resende, os eventos de incentivo à leitura e conto de histórias organizados pela associação “É neste País”, pela tradição artística musical que se perpetua através das Tunas, além das suas atrações diárias espelhadas pelas encantadoras ruas de pedras.

O charme de Évora não se resume a pontos turísticos, mas principalmente à culinária e ao povo amoroso que circunda as ruas. Mais do que experiências académicas é possível, através da história viva escrita nas construções, nas pedras e na muralha, ampliar os horizontes para além da Universidade.

4. EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DO CURRÍCULO

Como foi dito, anteriormente, todos os âmbitos da vida se mudaram para Évora junto às estudantes, não apenas a vida académica. O primeiro grande impacto é a longa viagem de 13h que liga o Brasil a Portugal. A seguir, há as especificidades do idioma, que apesar de ser a Língua Portuguesa, em ambos países, apresenta particularidades e sotaques

distintos. Há, também, diferença na paisagem, vastas planícies amarelas repletas de oliveiras e árvores de cortiça, estações do ano bem definidas e, sobretudo, uma parte do ano com temperatura intensamente quente e outra, intensamente fria, evidentemente diferente do Brasil.

A mais bela e exclusiva palavra da Língua Portuguesa, presente, tanto em Portugal, como no Brasil, foi largamente conhecida pelas estudantes: *saudade*. Entretanto a amabilidade do povo alentejano transformava os momentos de tristeza em alegria ao ouvir um belo fado e a comer delicioso pão alentejano com azeite e um doce português.

Os amigos portugueses cuidaram para que ambas se sentissem acolhidas e conquistaram um “local” do lado esquerdo do peito. Houve, também, bastante contacto com alunos de mobilidade de outros países como Itália, Espanha e Alemanha, através da Erasmus Student Network (ESN), organização internacional de voluntários que apoiam e auxiliam os estudantes na adaptação aos contextos educativos, culturais e logísticos dos novos países durante período de intercâmbio.

Outro elemento significativo no contexto das experiências foram as viagens, momentos nos quais as estudantes colocavam a mochila às costas e conheciam *in loco* outras regiões de Portugal e da Europa, vivenciando diversos sotaques, idiomas, comidas, climas e culturas.

5. EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

Desde o início da estadia em Portugal, as estudantes assistiram a mostras de exercícios cénicos dos estudantes de Teatro da Universidade de Évora e peças de teatro produzidas por ex-alunos. Frequentaram, assiduamente, o Teatro Garcia de Resende para assistir a peças de teatro do grupo CENDREV e de grupos convidados, apreciando com admiração o teatro de marionetas. Ainda, nas artes performativas, tiveram bastante contacto com a associação “É neste País”, responsável pelo polo de leitura infantil da Biblioteca Pública de Évora. A associação desenvolvia diversos projetos na cidade, entre eles, os encontros semanais com conto de histórias. Frequentaram, ainda, diversos eventos culturais promovidos pela Câmara Municipal de Évora, Universidade de Évora, Fundação Eugénio de Almeida, Eborae, Sociedade Harmonia Eboresense, Bruxa Teatro Produções, museus, associações culturais e outros.

Todas as experiências contribuíram para que pudessem conhecer a arte produzida e promovida na região do Alentejo e proporcionar diálogo entre as culturas brasileira e portuguesa, nas produções que planeavam realizar.

5.1. Formação do grupo de teatro Pé de Passagem

Ainda no Brasil, em 2016, três estudantes que, em breve, partiriam para a Universidade de Évora tiveram a ideia de, ao chegar em Portugal, formar um grupo de teatro para conseguirem subsídios e poderem sustentar-se, financeiramente, durante o período de mobilidade. Todos os três estudantes praticavam teatro e sentiram necessidade de um acompanhamento musical, o que os levou a convidar uma musicista da mesma Universidade de origem e, juntos, decidiram empenhar-se na produção de uma peça teatral. Foi, assim, que em setembro de 2016, o Grupo de Teatro Pé de Passagem foi formado. Na procura do desenvolvimento como seres humanos e como artistas e, ao mesmo tempo, para mostrar sua arte pelo mundo, iniciaram a montagem da sua primeira peça, com o desejo de promover o diálogo entre as culturas portuguesa e brasileira.

QUADRO 1: COMPOSIÇÃO ORIGINAL DO GRUPO DE TEATRO PÉ DE PASSAGEM

Jean Luz	Ator e estudante de Artes Cênicas (Teatro)
Juliana Baisi	Atriz, pedagoga e estudante de Artes Cênicas (Teatro)
Juliana Wady	Musicista e estudante de Violino (Musicologia)
Maira Trentin	Atriz e estudante de Pedagogia (Ciências da Educação);

5.2 Amor por Anexins

– A escolha do texto

Juliana Baisi começou a fazer a disciplina de seminário de Investigação, no curso de Teatro, e, numa conversa informal com Maira retomou o desejo antigo de montar a peça *Amor por Anexins*, de Arthur Azevedo. Marcaram um encontro entre os quatro estudantes, leram o texto e, após longas risadas, perceberam que o texto seria facilmente adaptável para o contexto contemporâneo português. Propuseram-se a realizar o processo de montagem da peça em três semanas e seguiram para o trabalho prático.

– Língua Portuguesa e suas particularidades

Em princípio acreditavam que “Anexins” era uma palavra portuguesa, mas perceberam que nem mesmo os portugueses sabiam qual era o seu significado. Anexins é uma palavra do português antigo que significa “ditados populares” ou “provérbios”. Apesar do desconhecimento dessa palavra tanto por parte dos portugueses, como dos brasileiros, escolheram não “traduzir”, pois com o decorrer da peça, essa palavra se explicaria.

– O autor

Artur Azevedo, jornalista e teatrólogo, nasceu em São Luís, MA, Brasil, em 7 de julho de 1855, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 22 de outubro de 1908. O seu pai era Vice-Cônsul de Portugal em São Luís. Desde criança, Artur demonstrava gosto pelo teatro. Cedo, começou a trabalhar para auxiliar no sustento da família. Escreveu *Amor por Anexins* aos 15 anos e outras tantas peças, poesias, teatro de revista e outros. Indignado pelas injustiças sociais assumiu cargos políticos e lecionou português em escolas. Dedicou-se à abertura do Teatro Nacional no Rio de Janeiro e escrevia altas críticas à sociedade em folhetins e revistas

– Enredo

No contexto brasileiro de 1970 *Amor por Anexins* conta a história do velho Isaías, apaixonado pela viúva Inês. Para tentar conquistar a rapariga Isaías envia várias cartas. Porém, por não obter resposta, decide, em pessoa, ir ter com Inês. Neste momento, descobre que Inês teria outros pretendentes e fica desapontado com o sucedido. Inês, no entanto, ao descobrir que o velho era um homem de posses repensa sobre a condição do romance e acaba por entregar sua mão em casamento a Isaías.

Com alegria Artur Azevedo via na comédia de costumes o melhor caminho para a dramaturgia nacional. A comédia de costumes caracteriza-se como uma crítica à sociedade imersa em humor e risos, a denunciar práticas sociais e costumes (adequados ou não) costumeiramente vividos pelas pessoas, como nesta história, o amor por interesse.

– Construção das personagens

No texto original são dois personagens principais e um carteiro coadjuvante. Como os jovens eram duas atrizes, um ator e uma musicista decidiram por duplicar personagens. A Inês seria feita pelas duas atrizes, o Isaías pelo ator e o carteiro pela musicista.

Cada um ficou responsável por construir seu personagem, exceto a Maira e a Juliana Baisi, que por partilharem o mesmo papel decidiram partilhar as ideias, com a finalidade de construção em conjunto. Como primeira imagem, decidiram inspirar-se numa personagem da Commedia Del'arte, a Colombina, a fim de explorar um andar “grotesco” e, ao mesmo tempo, sedutor. Há, ainda, o lado interesseiro da Inês, o romantismo e o jogo estabelecido entre duas pessoas, que são a mesma personagem.

Isaías foi baseado em outro personagem da Commedia Del'arte, Pantalone. Velho repleto de posses e avarento, sem atrativos físicos e galanteador de todas as mulheres. Juliana Wady nunca havia estado em cena, o seu processo de montagem de personagem foi totalmente experimental e, otimamente, bem-sucedido!

– Ensaio aberto

Após três semanas de ensaios, a peça estava pronta e eram precisos, apenas, alguns ajustes. Realizaram um ensaio aberto para alguns amigos, a fim de saber qual seria a resposta do público diante da encenação e o que deveria ser melhorado. O retorno dos colegas fora bastante positivo.

Entre os espetadores havia um amigo português que disse perceber a linguagem falada muitas vezes apenas pelo contexto, o que mostrava que precisávamos de melhorar a dicção. Procurámos exercícios de aperfeiçoamento para este ponto específico e sentimos-nos mais seguros na nossa apresentação. Após os ajustes, o grupo estava pronto para sua estreia oficial.

– A estreia e apresentações

Desde a primeira semana em Évora, o sítio que mais chamou a atenção dos atores foi a pimenteira em frente ao Teatro Garcia de Resende. Ao pensar sobre o melhor sítio para a estreia da peça logo escolheram uma tarde sob a sombra daquela antiga e linda árvore.

A peça, como um todo, fora pensada para ser facilmente adaptável a diferentes locais de apresentação, desde espaços abertos, como a rua, como a espaços fechados, como auditórios e teatros.

Com um figurino simples, composto por peças de roupas comumente encontrada no armário de senhoras e senhores, e um cenário baseado em lenços e panos fáceis de transportar e de instalar, puderam percorrer um circuito de apresentações nos mais diversos ambientes.

Com cerca de 20 apresentações, num período de seis meses, *Amor Por Anexins* esteve pelas ruas de Évora, Praça do Giraldo, auditório do Colégio Espírito Santo, Escola de Artes e Colégio Pedro da Fonseca da Universidade de Évora, Pousada da Juventude em Évora, Freguesia do Comércio em Lisboa e Escola de Teatro e Cinema de Lisboa.

Cada apresentação trouxe situações de sítio e público diferentes e como a peça tem bastante interação com o público e lida com o improviso, cada apresentação fora única.

– O público

Cientes que grande parte das apresentações ocorreriam na cidade de Évora, e que esta é uma cidade turística e histórica, os possíveis espectadores não seriam apenas portugueses e brasileiros, mas pessoas de várias partes do mundo. Sendo assim, os atores dedicaram-se a pesquisar com colegas, amigos e pessoas conhecidas alguns provérbios de outras línguas.

Decidiu-se incluir no texto provérbios em inglês, francês e espanhol, devido ao facto da maior parte dos turistas de Évora falar esses idiomas.

A princípio considerou-se que os turistas e os intercambistas seriam o público-alvo da peça, entretanto *Amor por Anexins* foi um sucesso entre os mais diversos públicos. Agradou a pessoas de todas as idades, principalmente sêniores, que se identificavam com o tempo referido na peça, os antigos hábitos e até com expressões e anexins que já não se utilizam no quotidiano e nas conversas entre as pessoas.

6. FUTURO EDUCATIVO DE AMOR POR ANEXINS

Quanto ao futuro, o grupo pretende dar continuidade ao projeto no Brasil, levando a peça construída em Portugal para as ruas da UNICAMP, escolas de Campinas e todos os sítios que lhes abrirem as portas, como foram abertas em Portugal.

O potencial educativo da peça *Amor por Anexins* pode ser trabalhado em salas de aula com diferentes disciplinas, pode auxiliar na aquisição e compreensão da escrita e linguagem, pode fazer aproximação entre diferentes culturas e familiarizar crianças no universo das artes.

Há diversas possibilidades para a peça *Amor por Anexins* e o grupo está disposto a descobri-las!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ser ERASMUS no Alentejo será um capítulo importante da trajetória pessoal de cada um dos atores do Grupo de Teatro Pé de Passagem. Chegaram a Évora como estudantes de licenciatura e, ao pegarem nas suas malas para voltar ao Brasil, perceberam que haviam feito bem mais que frequentar algumas cadeiras e fazer frequências.

Lançaram-se a conhecer a cultura portuguesa, descobriram um povo acolhedor, comprometido com a educação e o desenvolvimento do país, que valoriza a história que os precede e se preocupa com a história que os sucederá. Vivenciaram uma arte com caráter social e de transformação. No final do período de mobilidade deixaram um pouco de si e levaram muito de Portugal nos seus corações e recordações.

As diversas experiências extracurriculares e o envolvimento com variadas expressões artísticas mostrou-lhes que todos podem vir a ser artistas e expressar-se verdadeiramente. Durante todo o processo de montagem e apresentações de *Amor por Anexins* os atores voltavam recorrentes vezes à frase do teatrólogo Augusto Boal, com a qual encerro este artigo:

“Todos podem fazer teatro, inclusive os atores. Pode-se fazer teatro em todas as partes, inclusive nos teatros”.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Arthur. *Teatro de Artur Azevedo*. Edição de Antonio Martins de Araújo. Rio de Janeiro, RJ: INACEN, 1983-1987. 4 v., il. (Clássicos do teatro brasileiro, v.7-8).
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2009, c2008. 253 p., il. ISBN 9788576171676 (broch.).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2009. 245 p. ISBN 9788577530397 (broch.).

WEBGRAFIA

- Universidade de Évora [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/\(codigo\)/208](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/(codigo)/208) [acesso em outubro 2017]
- Faculdade de Educação UNICAMP <https://www.fe.unicamp.br/graduacao/pedagogia> [acesso em outubro de 2017]
- Erasmus Students Natwork <https://esn.org/> [acesso em outubro de 2017]
- Instituto de Artes - UNICAMP <http://www.ia.unicamp.br/graduacao-em-artes-cenicas> [acesso em setembro de 2017]
- Erasmus Mundus <http://erasmusmundusnobrasil.webs.com/programa.htm> [acesso em outubro 2017]
- The World University Rankings https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats [acesso em outubro de 2017]
- SCRIBID <https://pt.scribd.com/doc/63764014/A-comedia-de-costumes-e-o-genero-mais-caracteristico-do-teatro-brasileiro> [acesso em setembro de 2017]

Resumo: Enquanto integrantes do programa ERASMUS as estudantes brasileiras Juliana Baisi e Maira Trentin estiveram em Portugal durante dois semestres da graduação na cidade de Évora a estudar Teatro Licenciatura e Ciências da Educação, respectivamente, na Universidade de Évora. A experiência educacional e formativa manifestou-se de forma valiosa para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal das estudantes.

A presente comunicação regista o relato de experiências quanto ao funcionamento do programa de mobilidade internacional ERASMUS, a diferença estrutural e curricular dos cursos de artes e educação oferecidos na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Évora, experiências artísticas vivenciadas fora do âmbito acadêmico (foco na produção da peça ‘*Amor por Anexins*’) e o processo de adaptação social e cultural à região do Alentejo.

O MENTORADO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ESTUDO DE CASO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE ENFERMAGEM

António Calha¹, Isabel Ferreira² & Luísa Carvalho³

1. ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA DE MENTORADO

A evolução social e política do país dos últimos anos, associada a períodos de crise social e económica, levou o Ensino Superior a confrontar-se com novas exigências, problemas e desafios que o obrigam a pensar sobre as suas obrigações sociais. Tais preocupações corporizaram-se nos serviços de ação social destinados a auxiliar estudantes mais carenciados mas, também, nas tentativas de criar serviços de apoio. A implementação de programas neste domínio resulta, parcialmente, das reflexões sobre a investigação e as experiências realizadas noutros países, como sejam, os países da União Europeia e os Estados Unidos da América (Ferreira, 2009).

O Ensino Superior representa, para muitos estudantes, um período de transição e a primeira oportunidade para se determinarem por escolhas pessoais. Os estudantes colocam a autoexploração e a experimentação pessoal no centro da sua existência, uma vez que, na sua maioria, ainda não se encontram limitados pelos requisitos dos adultos: conseguir um emprego estável e com sucesso, casar e ter filhos. O seu percurso de crescimento gera uma demarcação dos pais ao nível dos interesses, dos objetivos de vida, das preferências e das escolhas profissionais (Sullivan & Sullivan, 1980; Berman & Sperling, 1991).

Corresponde a um momento em que é preciso conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar. Estes novos contextos são vistos por alguns jovens como uma oportunidade para a gestão das suas atividades, para a exploração de novos ambientes e para a construção de novas relações. Outros percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de desconforto

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, antoniocalha@hotmail.com

² Instituto Politécnico de Portalegre, isabelferreira@esep.pt

³ Instituto Politécnico de Portalegre, luisacarvalho@esep.pt

emocional. Trata-se por isso, de um período crítico, potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais (Ferreira, 2009).

As transições/desafios associados ao Ensino Superior situam-se a diferentes níveis, nomeadamente:

- a) académico – novos ritmos e estratégias de aprendizagem;
- b) social – padrões de desenvolvimento mais maduros na relação interpessoal com a família, professores, colegas e figuras de autoridade;
- c) pessoal – desenvolvimento de um forte sentido de identidade, desenvolvimento da autoestima, do conhecimento de si próprio e de uma visão pessoal do mundo;
- d) vocacional – desenvolvimento de uma identidade vocacional/ escolha de uma profissão (Ferreira, 2009).

O conhecimento sobre este período específico de desenvolvimento torna possível a implementação de medidas ao nível do suporte social. Para o fazer é necessário pensar na qualidade dos contextos e nos objetivos de cada instituição, associando a sua eficácia ao conhecimento aprofundado do modo como, por exemplo, os alunos estudam e o que estudam, como gerem o seu tempo e com quem, e quais as interações que se revelam mais profícuas.

É, então, possível desenvolver algumas atividades a implementar pelas instituições, de modo intencional, como sejam, a organização de atividades curriculares e extracurriculares, a construção de redes de suporte social ou o desenvolvimento de programas individuais ou de grupo, tendo em vista superar eventuais dificuldades que os estudantes possam apresentar ao chegar ao Ensino Superior. Este propósito presidiu ao aparecimento do programa do Mentorado, no IPP, tendo por base o apoio de pares e o suporte social. Trata-se de um programa coordenado pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico e assume-se como um sistema de interajuda em que os estudantes que já se encontram no sistema ajudam à integração dos estudantes recém-chegados.

O programa do Mentorado constitui-se, assim, como uma estrutura na qual um estudante mais experiente serve de guia (mentor) aos novos estudantes do 1º ano (mentorando), facilitando desta forma a sua integração numa realidade nova que é o Ensino Superior. Encontra-se em funcionamento nas quatro unidades orgânicas (UO) que constituem o IPP (Escolas Superiores de Educação e Ciências Sociais; de Tecnologia e Gestão; Agrária de Elvas e de Saúde) e conta com o acompanhamento de um responsável em cada UO.

Em estudos anteriores deram-se já conta de alguns resultados que remetem para a importância deste programa, junto dos alunos recém-chegados ao IPP (Carvalho & Arriaga, 2016). Neste artigo, pretende-se

avaliar a forma como a participação dos mentores da licenciatura em Enfermagem pode promover o desenvolvimento de competências sociais.

Diferentes investigações têm apontado para o facto de a participação em projetos análogos permitir desenvolver competências genéricas, também designadas de *soft skills*, cuja importância crescentenno mercado de trabalho é demonstrada em várias investigações (Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006; Swiatkiewicz, 2014). Entre elas destacam-se a capacidade de comunicação, o relacionamento interpessoal ou o trabalho em equipa. Também ao nível da área da saúde, e em particular da enfermagem, se destacam as competências de cariz mais genérico como particularmente importantes a serem desenvolvidas durante o processo de formação dos estudantes. Na investigação realizada por Mendonça, Huet & Alves (2015), sobre a construção e validação de um referencial de competências para uma licenciatura em Enfermagem, os autores destacam como competências genéricas essenciais ao adequado desempenho profissional: “a capacidade de comunicar de forma assertiva, de trabalhar autonomamente e em equipas multidisciplinares, [...] e responsabilizar-se pela sua constante aprendizagem”. De facto, essas competências estão referenciadas no Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais definido pela Ordem dos Enfermeiros (2012):

- a) No domínio da responsabilidade profissional ética e legal está contemplada a capacidade para aceitar a responsabilidade e para responder pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora. Trata-se de responsabilidades profissionais diferenciadas dirigidas à preservação da vida e da saúde do ser humano. Como afirmam Reis & Oliveira (2012) o cuidado humano está imbuído dos valores de defesa da vida, os quais colocam, em primeiro lugar, a liberdade, o respeito e a responsabilidade.
- b) No domínio da prestação e gestão de cuidados, no que diz respeito à promoção de cuidados de saúde interprofissionais é salientada a capacidade de contribuir para um trabalho de equipa multidisciplinar e eficaz, mantendo relações de colaboração. A importância da capacidade de trabalho em equipa fica bem patente nos resultados da investigação de Saube, Cutolo, Wendhausen, & Benito (2005), que a consideram como condição essencial para a relação articulada entre as diferentes profissões da saúde.
- c) Ainda no domínio da prestação e gestão de cuidados é salientada a capacidade para estabelecer relações terapêuticas com o cliente e/ou cuidadores, através da utilização de comunicação apropriada e capacidades interpessoais. Broca & Ferreira (2012) realçam a importância da comunicação como forma de melhorar o cuidado de enfermagem, na medida em que através do diálogo se cria uma troca de experiências e vivências e um contacto mais próximo.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, centrado num grupo de 21 estudantes da licenciatura em Enfermagem envolvidos no programa do Mentorado, como mentores no ano letivo 2015/16. O objetivo desta investigação foi o de perceber se a participação dos estudantes, enquanto mentores, no programa do Mentorado do IPP, pode contribuir para o desenvolvimento de competências genéricas essenciais ao adequado desempenho profissional dos licenciados em enfermagem. Privilegiou-se na análise as competências mais valorizadas pelos empregadores e que os jovens necessitam para dar resposta às exigências de um mercado de trabalho globalizado e em permanente mutação (Reis & Oliveira, 2012), designadamente: o sentido de responsabilidade, o trabalho em equipa e a comunicação interpessoal.

Face aos objetivos da investigação foi utilizado um inquérito por questionário para recolher os dados utilizados na análise. As questões foram elaboradas com o objetivo de avaliar as competências desenvolvidas ao longo da participação no projeto. O questionário foi aplicado durante o mês maio de 2016, obtendo-se 18 respostas.

Os inquiridos foram solicitados a responder às questões através de uma escala de tipo Likert, com uma gradação semântica de quatro pontos variando entre 1 (correspondente a discordo totalmente) e 4 (correspondente a concordo totalmente).

3. RESULTADOS

No ano letivo 2015/2016, os mentores da licenciatura em Enfermagem desenvolveram um conjunto de atividades com os colegas do 1.º ano, tendo em vista facilitar/apoiar a sua integração:

- a) apoio às matrículas dos novos alunos;
- b) ajuda na procura de residência;
- c) aconselhamento relativamente a diferentes aspetos relacionados com o curso;
- d) discussão de estratégias de organização do estudo;
- e) identificação de estratégias de gestão do tempo;
- f) cedência de apontamentos;
- g) revisão de trabalhos;
- h) resolução de problemas de relacionamento e mediação de conflitos;
- i) introdução dos mentorandos às outras escolas do IPP e às suas iniciativas;
- j) ajuda na procura de residência.

Apresentam-se, na tabela 1, os resultados obtidos relativamente às várias competências desenvolvidas. Os estudantes foram questionados

acerca da forma como se sentiram enquanto mentores e acerca do que aprenderam com a participação no programa.

TABELA 1 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

	Frequências*				Estatísticas descritivas
	DT	D	C	CT	M. (d.p.)
Como se sentiram como mentores					
Senti-me mais responsável	0	0	14	4	3,22 (0,43)
Tive a sensação de dever cumprido	0	0	9	9	3,50 (0,51)
Gostei de integrar este projeto	0	0	13	5	3,28 (0,46)
O que aprenderam com o projeto	0	0	12	6	3,33 (0,49)
Trabalhar em equipa					
Apoiar os outros					
Melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal					

* DT: discordo totalmente; D: discordo; C: concordo; CT: concordo totalmente

A comunicação é um processo inerente à condição humana. É próprio do ser humano comunicar o que sente, pensa ou conhece. Nos cuidados de enfermagem, a comunicação constitui um instrumento básico, uma ferramenta que o enfermeiro utiliza para desenvolver e aperfeiçoar o saber-ser e o saber-fazer profissional. Está presente em todas as ações realizadas com o cliente, como seja, dar resposta às suas necessidades, informar, apoiar ou confortar. A interação enfermeiro-cliente pode influenciar o comportamento das pessoas, que reagirão com base nas suas crenças, valores, história de vida e cultura. Por isso, o relacionamento entre enfermeiro e o cliente adquire tanto valor no ato de cuidar (Pontes, Leitão, Ramos, 2008).

No que respeita ao trabalho em equipa, concebido como a ação conjunta de um grupo de indivíduos que subordinam o seu interesse individual à unidade e eficiência do grupo, este revela-se essencial na vida de qualquer estudante do Ensino Superior. Muitas vezes, os trabalhos de grupo são uma fonte de inquietação e constituem obstáculos ao bom desempenho dos estudantes, ou por estarem inseridos num grupo com pessoas que não se conhecem ou, por partilharem o trabalho com um grupo de amigos em que se torna difícil a produção de conhecimento. Como referem Abreu, Munari, Queiroz & Fernandes (2005):

Durante a formação académica, o enfermeiro aprende que o trabalho em saúde eficaz deve ser focado na equipa, já que, para que haja qualidade e eficiência na assistência prestada é essencial a concepção coletiva do trabalho, assim como

a sua execução. Para isso a equipa pode ser instrumento facilitador do cuidado, pois dela espera-se um desempenho e uma eficiência superior à obtida na execução individualizada do trabalho (p. 204).

O desenvolvimento destas competências concorre, obrigatoriamente, para o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade em relação ao outro que, pelas fragilidades inerentes à doença, necessitam de um cuidar constante, rigoroso e de qualidade, proporcionando, dentro do possível, qualidade de vida aos utentes que frequentam as instituições de saúde.

Os resultados obtidos vão ao encontro da literatura e espelham algumas das competências definidas pela ordem dos enfermeiros no Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais. Simultaneamente, chamam a atenção para a importância das instituições do Ensino Superior promoverem programas de apoio aos estudantes, como é o caso do programa de Mentorado. Este programa funciona como um serviço de suporte académico, que incentiva o envolvimento e participação dos estudantes no ambiente do Ensino Superior, ajudando os jovens a clarificar os seus objetivos, em termos pessoais e profissionais.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos na investigação revelam que as atividades extracurriculares, como as promovidas no âmbito do programa de Mentorado, constituem uma oportunidade de aprendizagem paralela ao ambiente formal de educação.

Destaca-se, assim, a complementaridade dos ambientes de aprendizagem formais, não-formais e informais, salientando-se que a aquisição de conhecimentos pode ocorrer numa diversidade de contextos. O Mentorado inscreve-se, assim, no rol de experiências que marcam a formação dos estudantes, constituindo um contexto privilegiado para a ocorrência de eventos passíveis de resultar em experiências formativas.

Ilustra mais uma experiência do “Aprender no Alentejo”, na escola, mas além desta, em contextos também marcados pelo convívio e pela relação social que se estabelece com os outros.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA:

Abreu, L.; Munari, D., Queiroz, A. & Fernandes, C. (2005) O trabalho de equipe em enfermagem: revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 58 (2), 203-207.

- Berman, W. & Sperling, M. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 4, 427-440.
- Broca, P. V., & Ferreira, M. D. A. (2012). Equipe de enfermagem e comunicação: contribuições para o cuidado de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(1), 97-103.
- Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, Perspetiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Ferreira, I. S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Factores familiares e sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Carvalho, Luísa & Arriaga, Miguel (2016). *Acolhimento dos estudantes no Ensino Superior*. In B. Nico & L. Nico (Org.), *Didáticas do ALENTEJO* (pp.89-96). Coleção Educação Território e Desenvolvimento, 6. Ramada: Edições Pedago.
- Mendonça, C., Huet, I., & Alves, M. G. (2015). Da Construção à Validação de um Referencial de Competências para uma Licenciatura em Enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), 109-132.
- Pontes, A., Leitão, I. & Ramos, I. (2008). Comunicação terapêutica em Enfermagem: instrumento essencial do cuidado. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(3), 312-8.
- Reis, A. M., & Oliveira, C. C. (2012). Formação ética dos enfermeiros: qual a realidade Portuguesa?. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(4), 653-659.
- Saupe, R., Cutolo, L. R. A., Wendhausen, Á. L. P., & Benito, G. A. V. (2005). Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. *Interface*, 9(18), 521-36.
- Sullivan, K. & Sullivan, A. (1980). Adolescent parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 2, 93-99.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE*, 12(3), 633-687.

Resumo: O programa do Mentorado do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) visa promover o apoio social aos novos estudantes por meio da interajuda e do suporte dos colegas de anos mais avançados (mentores). O objetivo deste artigo é o de avaliar a forma como a participação dos estudantes, enquanto mentores, no programa do Mentorado do IPP, pode promover o desenvolvimento de competências sociais. Trata-se de um estudo de caso, centrado num grupo de 21 estudantes da licenciatura de Enfermagem, envolvidos no programa como mentores, no ano letivo 2015/16. Foi utilizado um inquérito por questionário para recolher os dados utilizados na análise. As competências consideradas no questionário são análogas a algumas das competências referenciadas no Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais definido pela Ordem dos Enfermeiros compreendendo a capacidade de: 1) aceitar a responsabilidade e responde pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora;

2) contribuir para um trabalho de equipa multidisciplinar e eficaz, mantendo relações de colaboração; 3) estabelecer relações terapêuticas com o cliente e/ou cuidadores, através da utilização de comunicação apropriada e capacidades interpessoais. Os resultados revelaram que a comunicação interpessoal é a competência mais desenvolvida no programa, seguida do trabalho em equipa e da responsabilidade.

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES

Maria da Graça Zacarias¹ & Luísa Carvalho²

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a legislação relativa a diferentes domínios da organização escolar, e em particular o Estatuto da Carreira Docente (com as sucessivas alterações), evidenciam a necessidade e a relevância de práticas de supervisão pedagógica.

Não obstante, a função do supervisor, apesar da existência de legislação que configura o papel do supervisor e as suas competências, não é consensual e tende a verificar-se ainda alguma resistência no exercício da sua atividade. Nem todos os docentes entendem a supervisão como um processo cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino; como um processo dinâmico que promove interações, que possibilita o diálogo e a reflexão, gerador de crescimento e de transformação das práticas.

Atualmente, a ação do supervisor já não se compadece, no entanto, com uma função mecanizada, baseada na rotina burocrática. Cada vez mais se torna necessário que o supervisor desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, de forma que o professor se torne um ator dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplica de forma prescritiva e rotineira as orientações de quem o supervisiona.

Foi com base nestes pressupostos que se desenvolveu a investigação que, de seguida, se apresenta, tendo em vista conhecer as conceções dos docentes sobre a supervisão e o papel do supervisor pedagógico, tendo em vista contribuir para a construção de conhecimento, com enfoque numa determinada realidade. Considera-se que o conhecimento da

¹ Agrupamento de Escolas no Distrito de Portalegre; gracapeza@gmail.com

² Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)/ C3i (Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação do IPP)/ CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; luisacarvalho@esep.pt

realidade pode contribuir para a reflexão interna e, se caso disso, para a alteração de práticas.

2. SUPERVISÃO: APROXIMAÇÃO AO CONCEITO

Até aos anos 90, o conceito de supervisão foi utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio. A partir de então, “supervisão” passou a designar a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão & Tavares, 2007).

Se inicialmente o termo estava ligado a poder sobre o outro, a fiscalização e a inspeção, com o decorrer dos anos, esta conceção foi-se alterando, pelo menos no plano concetual. Nos últimos anos, a supervisão surge como um processo de acompanhamento, de ajuda, de colaboração e desenvolvimento do professor, não só em formação, mas também ao longo da vida.

A supervisão tem vindo a assumir-se como uma área indispensável no contexto de formação de professores e tem sido objeto de estudo de vários investigadores, os quais têm contribuído para o seu conhecimento e desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 2007; Vieira, 1993; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 1999). Num contexto de formação, Vieira (1993) entende a supervisão “como uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28).

Por seu lado, Sá-Chaves (2000) considera que a supervisão deve visar o acompanhamento formativo do supervisando, valorizando a dimensão humana, numa perspetiva abrangente, global e holística. A supervisão é bem mais do que dirigir, orientar ou inspecionar, porque pressupõe a capacidade de aconselhar; “(...) pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, (...) ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2004, p.127).

A supervisão não se pode restringir apenas à mera orientação vertical da prática pedagógica do professor; o ato supervisivo ocorre sempre que um professor, no desempenho de determinadas funções, é chamado a intervir (Sá-Chaves, 2007). No mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2002) considera que a supervisão é um processo orientado para o questionamento e a reflexão dos profissionais em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, no momento em que o professor pensa e planifica as atividades letivas, durante a sua realização e no final da sua concretização. Deste modo, resultará uma auto e hétero supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se

entreejudam, realizam uma aprendizagem cooperativa, partilham com os pares, exploram e refletem sobre a prática de cada um, numa liberdade consentida e respeitada por todos (Alarcão & Tavares, 2007; Oliveira-Formosinho, 2002; Pawlas & Oliva, 2007).

Mintzberg (1995, cit. por Alarcão & Tavares, 2007) afirma que a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (p.45).

Esta conceção da supervisão baseia-se em dimensões como: apoio, escuta, colaboração ativa, regulação, dialogicidade e democraticidade. Abrange não só os professores como a escola em si, numa organização aprendente ou organização reflexiva que cria um ambiente de trabalho de autorrenovação (Alarcão & Tavares, 2007; Formosinho, Machado & Formosinho-Oliveira, 2010).

A supervisão é, pois, um processo que deve ser percorrido entre a ação, a reflexão e a investigação. Só desta forma o professor terá a possibilidade de se questionar e de levar os seus pares a questionarem-se, nomeadamente, na figura do supervisor que deve colaborar, partilhar vivências e conhecimentos e apoiar a construção profissional dos supervisandos.

Deste modo, o processo supervisivo implica uma infinidade de olhares abrangentes e contextualizados do ato educativo, para que se possa justificar uma “super Visão”, isto é, uma visão de qualidade superior (Alarcão, 1995). No fundo, a atividade supervisiva pretende, na atualidade, indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. Como tal, deverão criar-se oportunidades para que o professor desenvolva competências de formação permanente, para que construa uma visão pessoal do ensino e para que se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional.

3. SUPERVISÃO NO QUADRO NORMATIVO PORTUGUÊS

A supervisão pedagógica conheceu, nos últimos anos, uma maior relevância com as recentes alterações ao Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente com a necessidade de se proceder à avaliação de desempenho docente entre pares. De acordo com a legislação em vigor, o supervisor, que deve possuir competências e formação académica necessárias ao desenvolvimento da sua função, tem que atribuir uma classificação para fins de progressão na carreira do supervisando.

No Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), refere-se que as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia do agrupamento que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. De acordo com este diploma, as funções de coordenação e supervisão estão reservadas aos docentes de categoria superior, os professores titulares. No Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que revogou alguns artigos do decreto anterior, mantém-se as funções das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e expressa-se que as mesmas devem ser desempenhadas por um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Neste diploma refere-se ainda que, quando tal não for possível, podem ser designados docentes segundo determinados critérios.

No que ao Estatuto da Carreira Docente diz respeito, no Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho, instituem-se, de forma expressa, modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira. De acordo com este diploma, o professor, durante o período probatório, é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente que seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores. Por outro lado, as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho ficam reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. A avaliação de desempenho docente apresenta os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;

- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Neste diploma surge uma conceção de supervisão na qual a prática pedagógica é apoiada por supervisores, em processos colaborativos entre pares, de regulação e orientação, tal como defendem diversos autores (Alarcão & Roldão, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002; Formosinho *et al.*, 2010). É de realçar ainda a preocupação com a formação contínua como garante da qualidade da escola e dos seus profissionais, bem como uma ação reflexiva dos fenómenos da aprendizagem.

Considera-se, ainda assim, que, nas escolas, a supervisão está sujeita a muitos condicionalismos e subjetividade, sobretudo ao nível da forma como é efetivada. A avaliação de desempenho docente parece ter vindo a despertar as escolas para a supervisão, mas, ao mesmo tempo, a condicioná-la.

Importa que o supervisor seja entendido como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”(Alarcão, 2001, p.19). De acordo com esta definição, o supervisor é o facilitador e o dinamizador do processo de supervisão. Considera-se, por isso, fundamental clarificar e desmistificar as funções do supervisor nas escolas e incentivar práticas de supervisão.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Para alterar a realidade é necessário conhecê-la. Nesse sentido, considerou-se oportuna a realização de estudo de caso, no qual se pretendeu conhecer as conceções dos docentes sobre a supervisão e o papel do supervisor pedagógico.

A investigação decorreu, no ano de 2015, num agrupamento de escolas do distrito de Portalegre (Zacarias, 2015). Tendo em conta os propósitos da investigação, não foi selecionada nenhuma amostra, isto é, pretendeu-se a recolha de dados junto de todos os docentes do agrupamento de escolas. De referir que, para efeitos de recolha de dados, não se considerou uma docente, por ser investigadora neste estudo. Foram, então, considerados 59 docentes.

Atendendo à problemática que se pretendeu estudar à metodologia delineada, recorreu-se ao inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados, uma vez que é indicado quando se pretende aplicar a um maior número de pessoas e permite obter os dados num curto espaço de tempo, assegurando a confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõem os inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião). De acordo com Tuckman (2005), os investigadores usam os

questionários para transformar em dados as informações comunicadas diretamente por uma pessoa. O autor considera que o questionário possibilita o acesso ao pensamento da pessoa e, desta forma, permite-nos medir os seus conhecimentos, valores, preferências, atitudes e crenças.

Para um conhecimento mais aprofundado do caso em estudo, recorreu-se ainda à análise documental, que implica uma pesquisa e a leitura de documentos escritos, como fonte de informação (Coutinho *et al.*, 2009). Os documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Yin, 2005, p.112).

De modo a recolher informação pertinente para a investigação, consultou-se e procedeu-se à análise documental dos seguintes documentos: Relatório da intervenção inspetiva de avaliação externa; Projeto Educativo e Plano de melhoria do agrupamento.

5. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Do total de docentes considerados (59), dez não responderam ao questionário, o que correspondeu a uma taxa de retorno de 83%. A maioria dos docentes que participou no estudo (75,5%) pertencia ao género feminino. Relativamente à idade, cuja média era 49,98 anos, a maioria dos inquiridos (53,1%) encontrava-se no escalão etário compreendido entre os 50 e os 59 anos. Verifica-se ainda que era nos departamentos de Educação Pré-escolar, do 1º Ciclo e de Expressões que se encontravam mais participantes com idade superior a 50 anos.

Na figura 1, evidencia-se a representatividade dos participantes, por departamento curricular. Constata-se que a maior percentagem de inquiridos pertencia ao departamento do 1º Ciclo. No entanto, apenas diferiam em dois por cento do departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias. O departamento de Educação Pré-escolar era o que apresentava menor percentagem de inquiridos, contudo este era o departamento curricular que, à data, tinha menos docentes.

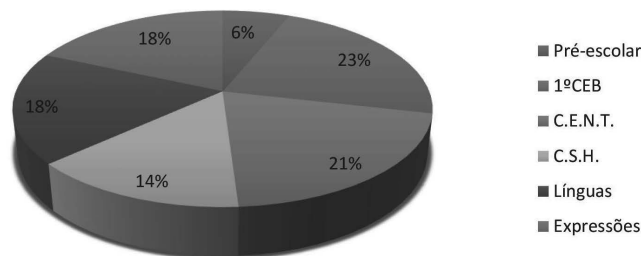


Figura 1 - Distribuição dos participantes, por departamento curricular

A maioria dos docentes que participou no estudo (73,5%) tinha mais de 19 anos de tempo de serviço. Realçar ainda que 24 participantes (49%) desempenhavam as suas funções, no agrupamento onde foi desenvolvido o estudo, há mais de 10 anos e treze docentes (26,5%) há menos de 5 anos. Os departamentos de Educação Pré-escolar, do 1º Ciclo e de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias eram os que apresentavam um número maior de participantes com mais de 10 anos de serviço no agrupamento.

6. AO ENCONTRO DOS RESULTADOS

Questionados acerca da palavra que lhes ocorria, quando alguém falava de supervisão, os participantes responderam de forma muito diversificada. Ainda assim, das categorias criadas, foi possível verificar algumas tendências (Figura 2).

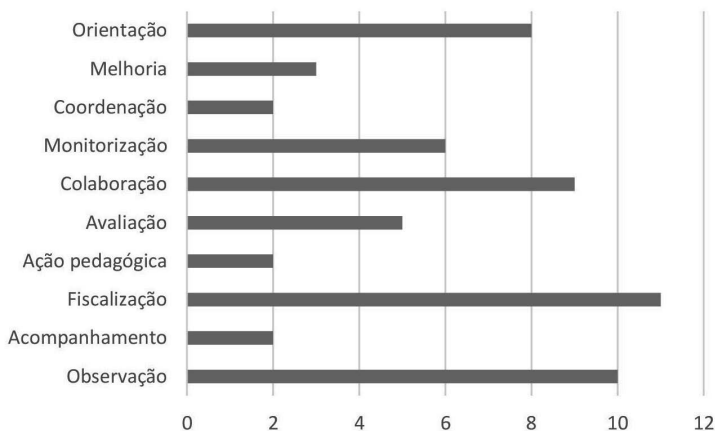


Figura 2 - Concepções dos participantes sobre supervisão (n)

A supervisão foi conotada com *fiscalização* e *avaliação* para dezasseis dos participantes no estudo (32,7%). Palavras relacionadas com as concepções mais recentes de supervisão e que foram agregadas nas categorias *observação*, *orientação* e *colaboração* foram referidas por dez, oito e nove docentes respetivamente. Há ainda a registar que não foram referidas palavras que pudessem ser enquadradas em *desenvolvimento do professor*, *aconselhamento* ou *reflexão*. Não se consegue perceber, nas palavras da maioria dos participantes, a supervisão na sua natureza reflexiva.

Importa realçar que mais de 50% das participantes do departamento de Línguas apresentavam uma concepção de supervisão relacionada com *fiscalização* e que eram os docentes com tempo de serviço compreendido

entre os 10 e os 29 anos os que mais relacionavam supervisão com fiscalização. Referir ainda que o departamento de Educação Pré-escolar era o único que não tinha participantes a relacionar supervisão com fiscalização; eram das participantes que mais a relacionavam com orientação.

Para grande parte dos participantes, a supervisão não parecia ser entendida como uma atividade que pretende indagar e melhorar a qualidade da ação educativa, nem ganhou ainda a dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto formativa proposta por Alarcão e Roldão (2010). Parece que ainda estava muito presente, entre os participantes, a dimensão vertical da supervisão e que os participantes ainda não enquadravam, como etapa fundamental do seu processo de desenvolvimento profissional, a reflexão como forma de reorientar a ação de ensinar para melhor desenvolver a aprendizagem dos seus alunos.

Confrontados com a importância atribuída ao processo de supervisão (Figura 3), os participantes neste estudo consideraram que o processo é importante, tendo a maioria atribuído mesmo muita ou extrema importância. Apenas seis participantes atribuíram pouca ou nenhuma importância ao processo de supervisão.

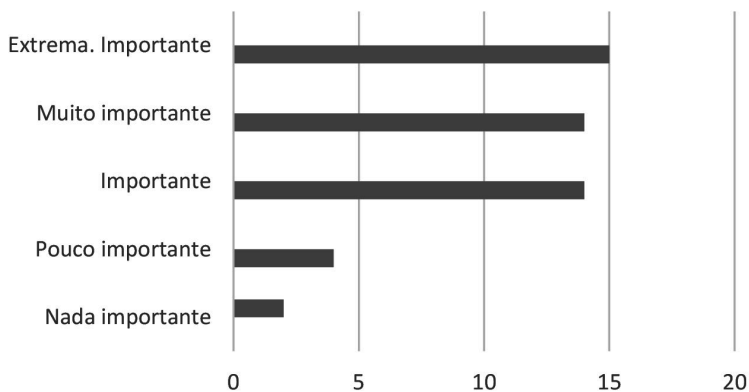


Figura 3 – Importância atribuída ao processo de supervisão (n)

Destacar que foram os participantes com menos tempo de serviço os que atribuíram menos importância ao processo de supervisão.

Questionados acerca das principais funções do supervisor pedagógico (Figura 4), os participantes elegeram *orientar* como principal função.

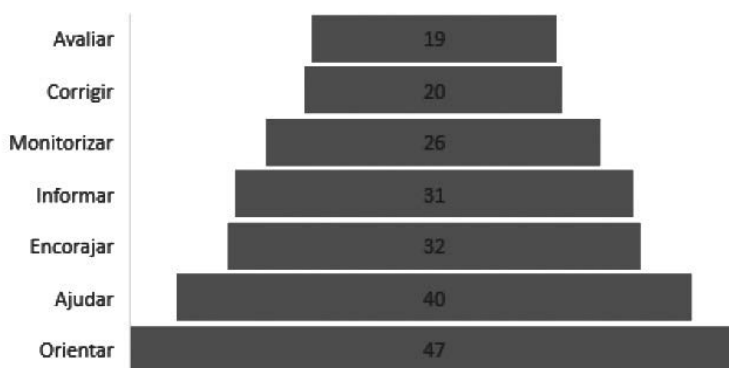


Figura 4 – Opinião sobre as principais funções do supervisor(n)

Realçar que muitos participantes ainda consideravam *informar* e *monitorizar* como principais funções do supervisor. O número de participantes que mencionou que a função do supervisor é *avaliar* e *corrigir* também é considerável (cerca de quarenta por cento). Por um número considerável de participantes, a função do supervisor era vista, mais uma vez, numa dimensão vertical, numa rotina burocrática, sendo o supervisor entendido como aquele que deve orientar, monitorizar, informar ou corrigir. O supervisor ainda não era encarado, por todos os participantes no estudo, como aquele que promove a reflexão e a partilha de saberes, que dinamiza o processo de supervisão, na procura de soluções para os problemas, e que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Eram, sobretudo, os participantes com mais tempo de serviço que consideravam que o supervisor tem a função de avaliar. O espectro da avaliação e da fiscalização continuam presentes nestas respostas.

Quando interrogados sobre a utilidade da supervisão (Figura 5), dezasseis docentes (32,7%) entendiam que a supervisão serve para *melhorar o desempenho profissional*. Oito participantes consideravam que a supervisão serve para *orientar* e seis responderam com expressões que foram enquadradas como sendo para *desenvolver a organização escolar*.



Figura 5 – Opinião sobre a utilidade da supervisão (n)

Estes dados indiciam que a supervisão ainda não era entendida, pela maioria, como uma atividade que tem como objetivo o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, não só dos professores, mas também da escola enquanto organização.

No entanto, se compararmos as respostas dadas na primeira (Quando alguém fala em supervisão, que palavras lhe ocorrem?) e na última questão (Em seu entender, para que serve a supervisão?), *Orientação* (uma das categorias mais significativa na questão 1) e *Orientar* (segunda categoria mais significativa na última questão) têm o mesmo valor, em ambas as questões (oito participantes cada).

Já em relação à categoria *Fiscalização/controlar*, o cenário foi distinto, uma vez que, na primeira questão, onze participantes referiram palavras que se enquadraram nesta categoria e, na última questão, apenas dois participantes fizeram essa mesma referência.

Estes dados levam-nos a pensar que, ao longo do questionário, os participantes foram refletindo sobre a supervisão e, por isso, apresentaram respostas diferentes da primeira para a última questão do questionário, apresentando, gradualmente, uma conceção de supervisão mais relacionada com orientação.

Os resultados do estudo evidenciaram, no entanto, que os docentes não tinham uma opinião consensual sobre a supervisão, nem mesmo sobre as funções do supervisor pedagógico.

De realçar ainda que, da leitura dos relatórios das intervenções inspetivas, do projeto educativo e do plano de melhoria do agrupamento, se depreende que as práticas de supervisão pedagógica ainda não estão enraizadas no agrupamento de escolas onde se desenvolveu o estudo.

No relatório da intervenção inspetiva de avaliação externa, pode ler-se que:

(...) o fomento do trabalho colaborativo entre docentes, mormente ao nível da supervisão em sala de aula, não tem sido uma estratégia seguida, na perspetiva da promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e da melhoria da qualidade de ensino.” (Inspeção Geral da Educação e Ciência – IGEC, 2013, p. 7)

No Projeto Educativo do Agrupamento, apresenta-se, como ponto fraco, a “interdisciplinaridade e acompanhamento da prática letiva inter pares pouco consolidada”. Ao nível das áreas de melhoria, propõe-se:

- a) “Generalização da observação das práticas letivas para fomentar a reflexão”;
- b) “Generalização do trabalho em equipa, com especial enfoque nos processos de planeamento e preparação conjunta das atividades letivas e na construção e aplicação de instrumentos de avaliação”;
- c) “Acompanhamento dos docentes que revelem dificuldades na gestão pedagógica da sala de aula”;
- d) “Maior acompanhamento, por parte do Conselho Pedagógico, das situações pedagógicas concretas que impedem, ou dificultam, a melhoria dos resultados escolares e maior envolvimento na resolução das mesmas”;
- e) “Análise reflexiva dos resultados, com procura de melhoria dos mesmos”;
- f) “Reforçar a articulação intra e interdepartamental, de forma a promover a sequencialidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados académicos”.

No programa de acompanhamento da ação educativa, a equipa inspetiva identifica, como área de intervenção, a supervisão da prática letiva, para promover a autorreflexão do professor sobre a prática letiva e concretizar formas que possibilitem um olhar externo sobre as aulas.

O plano de melhoria elaborado para o ano letivo 2014/2015 teve, como referência, os documentos supracitados e incluía uma ação de melhoria intitulada “Supervisão da prática letiva”, tendo como objetivos: verificar se os conteúdos são lecionados de acordo com a planificação feita; promover a autorreflexão do professor sobre a prática letiva (individual e entre pares); promover e generalizar a todos os docentes a observação de aulas entre pares.

7. EM JEITO DE CONCLUSÃO

Um dos propósitos da investigação era conhecer a perspetiva dos docentes relativamente à supervisão. Apesar da grande diversidade de respostas, foi possível verificar que as conceções dos docentes estavam relacionadas com orientação, observação, monitorização, avaliação e controlo, isto é, uma conceção muito próxima da supervisão em formação inicial e ainda afastada da ideia de supervisão enquanto acompanhamento do processo formativo. Os resultados indicavam que os participantes ainda não encaravam a supervisão com o objetivo de desabrochar capacidades reflexivas e repensar atitudes, conforme propõe Alarcão & Tavares (2007).

Pode-se ajuizar que a conceção de supervisão assente em valores democráticos, que se baseia no diálogo, na colaboração e na reflexão das práticas, para melhor as compreender e daí resultar mudanças que se vão refletir na aprendizagem dos alunos, como se propõe nas perspetivas teóricas atuais, parecia não existir entre a maioria dos participantes no estudo.

Os resultados tendem a encaminhar, igualmente, para o facto de o individualismo que tem caracterizado a profissão docente ainda não ter sido abandonado no agrupamento de escolas objeto de estudo. “Os supervisores” não têm funcionado como “facilitadores” de uma escola enquanto comunidade que aprende, como aquele que deve dinamizar o processo de supervisão para que a escola construa o seu futuro e qualifique os seus membros (Alarcão, 2001).

A maioria dos participantes considerou que a função do supervisor era a de orientar, ajudar, encorajar, informar e monitorizar. Não se vislumbrava, nas suas respostas, a preocupação com a investigação sobre as práticas ou com o crescimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional, tal como é preconizado por Alarcão & Tavares (2007).

Os dados recolhidos por meio do inquérito por questionário e, em particular, a análise documental, conduzem à ideia de que a supervisão, enquanto atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, dos alunos e da própria organização, estava a dar os primeiros passos no agrupamento em que foi desenvolvido o estudo. Entrou no agrupamento pelas “mãos” da IGEC e da avaliação de desempenho docente, mas implica um longo trabalho para se instalar, efetivamente, nas escolas deste agrupamento. Os documentos estruturantes do agrupamento refletem já a preocupação com as áreas sensíveis ao nível do processo de supervisão e as ações parecem estar orientadas no sentido de modificar as práticas, mas, para tal, é necessário sensibilizar os atores educativos. Neste caso, parece impor-se, como necessário, desconstruir algumas conceções erróneas acerca dos pressupostos do processo de supervisão, uma vez que ainda não é entendido como um processo

orientado para o questionamento e a reflexão dos profissionais (Oliveira-Formosinho, 2002). Pressupõe que os docentes trabalhem mais em equipa, num processo colaborativo e reflexivo.

Em síntese, a supervisão tem um papel que remete não só para o pensamento atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também para a escola como comunidade reflexiva e aprendente, propiciando melhorias nas condições de aprendizagem e de desenvolvimento para os docentes e alunos que fazem parte da mesma (Alarcão & Roldão, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Org.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção CIDInE, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (II), 355-379.
- Formosinho, J.; Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's School*. (8th edition). Indianapolis: Wiley&Jossey- BassÉducation.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade - Universidade e Contemporaneidade. *Revista Saber (e) Educar*, nº 12. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 9-28. Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/21>, a 18 de junho de 2015.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Yin, R. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos* (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Zacarias, M. G. (2015). *O papel do supervisor pedagógico no agrupamento de escolas: as concepções dos professores*. Relatório Final do Curso de Pós-graduação em Supervisão Pedagógica (não publicado). Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
- Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

EDUCAÇÃO, COMUNIDADE, CUIDADO: UMA CONJUGAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE NEL NODDINGS

Maria Teresa Santos¹

1. NOTA PRÉVIA

Começo por declarar a minha admiração pelo persistente projecto comunitário do Professor Bravo Nico. Reconhecer validade aos saberes, fazeres e vivências das comunidades locais e constituir com tais saberes, fazeres e vivências a matéria de um *curriculum* não formal, significa dar oportunidade para redimensionar o percurso formativo e recuperar o sentido da educação, seja individualmente, seja colectivamente. Foi a convicção do valor da comunidade como estância educadora – convicção motora do projecto *Aprender no Alentejo* –, que me sugeriu a abordagem do cuidado a partir da leitura de pensamento de Nel Noddings. Não pretendo alinhar filosoficamente o projecto do Professor Bravo Nico na perspectiva pragmatista da filósofa norte-americana, o que seria um artifício intelectual; apenas procuro questionar se a escola – comunidade de pertença, identidade e reconhecimento – pode dispensar o cuidado – dimensão relacional primigénia de auto preservação de si mesmo, dos demais e de tudo o que há. Para Nel Noddings a conjugação efectiva do binómio escola-cuidado exige a tomada de duas decisões: desprofissionalizar e desestruturar. Duas decisões de ruptura para afastar o conservadorismo pedagógico herdado da Modernidade, privilegiador de um certo tipo de saber – o livro – e de acesso ao saber – o professor. Mas até onde o desprofissionalizar e o desestruturar da escola enfrenta o conservadorismo e instaura o cuidado? A pergunta será tratada em pontos separados e mostrará o que tais decisões põem em causa nas práticas educativas.

Antes de passar ao ponto seguinte apresento Nel Noddings, sabendo que quando terminar a leitura da breve nota biográfica já se consultou a *wikipædia* pelo telemóvel. Ora menciono apenas os dados que associam a filósofa à educação e ao conceito de ‘cuidado’, bastando apresentá-la

¹ Universidade de Évora/ CIDEHUS / email: msantos@uevora.pt

como Professora Emérita da Stanford University, na área de Child Education e de Philosophy of Education. Decisivamente influenciada por Dewey, iniciou a sua carreira como professora de matemática, tendo sido formada em Montclair State College (New Jersey), instituição onde Matthew Lipman haveria de fundar o Institute for Acknowledge of Philosophy for Children. Da extensa bibliografia da filósofa, dois dos livros mais desafiantes do ponto de vista educativo são *The Challenge to Care in Schools* (1992) e *Happiness and Education* (2003). A ela se deve ter posto em evidência a responsabilidade da escola e de outras comunidades educativas na instauração de ambientes capazes de estabelecer uma relação ôntica e vital, isto é, cuidadora. Uma responsabilidade decorrente da ética do cuidado.

2. A PROPOSTA DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO DA ESCOLA

Começo por lançar uma pergunta feita por Nel Noddings no final do livro *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*, publicado em 1984: “What will happen to schools if we take seriously the possible benefits of a movement toward deprofessionalizing education?” (Noddings, 1984:197). A desprofissionalização da educação é uma proposta tão desafiante quanto o criticismo pedagógico de Ivan Illich concentrado no conceito ‘descolarização’. Descolarizar corresponde à estratégia de acabar com o monopolismo da escola, enquanto instituição legitimada para o ensino-aprendizagem, cujo efeito é nefasto para a sociedade. Illich acusava a escola de alimentar as múltiplas formas de desumanização e perenizar as situações de injustiça social e económica. Em *Deschooling Society*, este efeito negativo na sociedade é expresso numa frase lapidar: “All over the world the school has an anti-educational effect on society” (Illich, 1971:11). Não menos radical é Jiddu Krishnamurti, quer ao redefinir a concepção de aprender² para nela privilegiar a sensibilidade e a observação atenta de si e do mundo, quer ao reorganizar a escola mediante o equilíbrio distributivo das decisões sobre os interesses de aprendizagem e sobre o modo de funcionamento.

O que de imediato se mostra ser comum no criticismo das três propostas é o fluxo interrogativo que a situação problemática da educação

² A expressão “the whole movement of life”, de uso recorrente, potencializa o conteúdo da educação, abrindo-lhe outras dimensões cognoscitivas. Por exemplo, a aliança entre percepção e razão está incorporada na própria definição de educação: “What is education? It is essentially the art of learning, not only from books, but from. Learning about the nature of the intellect, its dominance, its activities, its vast capacities and its destructive power is education. To learn the nature of thought, which is the very movement of the intellect, not from a book but from the observation of the world about you - to learn what exactly is happening without theories, prejudices and values, is education” (Krishnamurti, 1979, 1st september, 1979:58)

suscita com tanta radicalidade. Uma radicalidade que reage à insuficiência ou precipitação ou infundamentação das reformas e das soluções para viver feliz (Noddings,2003), a finalidade deixada esquecida na *Política* de Aristóteles. A origem dos apoios invocados por Nel Noddings, Illich e Krishnamurti provêm diversamente da teologia, filosofia e teosofia mas encontram-se na mesma plataforma crítica, arriscando uma interpretação arrasadora do actual tipo de escola e modelo de profissionalização, e explorando alternativas ao avesso da obveidade do sistema. De certo modo, os três investem contra os muros pétreos da escola na convicção de ser concretizável, já, a mudança de paradigma que Thomas Kuhn, o filósofo da ciência, tornou compreensível.

Ora retomando a pergunta inicial, importa esclarecer a definição de ‘desprofissionalização’ avançada por Nel Noddings. E transcrevo: “It means, rather, an attempt to eliminate the special language that separate us from others educators in the community (specially parents), a reduction in the narrow specialization that carries with it reduced contact with individual children, and an increase in the spirit of caring – that spirit that many refer to as «the maternal attitude»” (Noddings,1984:197). A definição aproxima os educadores profissionais da comunidade, também entendida como estância e instância educadora, mediante a conjugação de duas medidas: uma, a eliminação do registo linguístico específico do exercício da docência, ou seja, a superação de uma semântica legitimada pelas Ciências da Educação; outra, a redução do peso da especialização adquirida, pois diminui a efectividade da comunicação intersubjectiva com cada criança e jovem. Estas duas operações expurgantes de vícios do profissionalismo educativo são condição possibilitante da afirmação do espírito cuidante³ que essencializa a educação. E eis que se chega a uma abordagem menos afim da combinatória semântica de ‘conduzir a’ (*educare*) ou ‘extrair de’ (*educere*), e mais afinada com a ideia grega de ‘nutrir’, radicada na palavra ‘paideia’ (*παιδεία*) (AAVV, 1997:181-183; Jaeger: s.d.). Certo que a educação pode ser entendida como ‘condução cuidadosa’ e ‘cuidadoso extrair de’, enquanto complementos processuais de desenvolvimento que funcionam de fora para dentro; do professor para o aluno. Todavia só o cuidar e nutrir acontecem dentro do círculo vivencial da vida onde se encontra a afectividade que é a dimensão original de todo o conhecer. A educação é, no fundo do seu significado, cuidar e nutrir para crescer em ser, na busca de indefinível equilíbrio.

No prosseguimento da proposta de mudança de paradigma escolar, e com a preocupação de não desvalorizar a competência epistemológica ou técnica do docente, Nel Noddings não associa desprofissionalização a

³ A tradução de ‘spirit of caring’ por ‘espírito cuidante’ não está consensualizada. Mas esta é uma questão em aberto.

falta de creditação. É inquestionável que o educador e o docente devam possuir conhecimento seguro do seu campo disciplinar. A segurança epistemológica liberta da intranquilidade da ignorância e permite ficar atento à criança e ao jovem, bem como sentir-se confortável com qualquer interpelação que lhes possa ser feita. Não está em causa a solidez da creditação científico-técnica mas, sim, a priorização tomada pela creditação em competências múltiplas e superficiais, quer as desenvolvidas durante a formação, quer as exigidas pela estrutura da moderna escolarização. A desprofissionalização dá lugar a um modelo de actividade educadora e docente que inclui pessoas com formação científico-técnica em áreas estruturantes do *currículum* escolar (matemática, biologia, filosofia,...) e pessoas de formação distinta, seja formal seja não formal. O critério decisivo para exercício da actividade educadora ou docente, seja como assalariado ou como voluntário, é o mesmo: reconhecimento do espírito cuidante. Introduce-se assim um modelo formativo que faz depender a profissionalização de um reconhecimento sem expressão quantitativa. Algo, admita-se, considerado diminutivo da profissão, segundo o padrão positivista. Mas como reconhecer com seriedade se alguém está animado pelo espírito cuidante? Nel Noddings introduz o critério do valor da experiência, herdado de Dewey. Este critério emerge aqui como decisivo, pois é na situação concreta em que o exercício educador e docente têm lugar que se manifesta o cuidado para com o outro, quer dizer, se torna visível o cuidado como constitutivo, ou não, da actividade. Mas insisto: como se reconhece o ‘spirit of care’? Nel Noddings, em vez de propor um plano formativo com exercícios específicos acompanhado pelo respectivo quadro avaliativo, recupera o básico da aprendizagem e da avaliação: prática e observação directa da prática. Observar a qualidade da interrelação comunicativa na prática, ou seja, observar o cuidado posto no estar com o outro, é absolutamente decisivo. Em termos aproximados, trata-se de um período de estágio (a imagem não é a melhor) em que o professor mais antigo proporciona condições para o ‘estagiário’ combinar saberes e cuidado (Noddings, 1984:198). A experiência da docência não se apresenta como projecção de fórmulas pedagógicas generalizáveis nem técnicas de transmissão de saberes; antes como atenção cuidante centrada no essencial da relação com o outro. Só quando esta relação se instaura é que a necessidade de aceder aos saberes toma lugar. Isto dá à experiência docente densidade ontológica. E por isso, ela está sempre para lá da intencionalidade, do expectável e do concretizado pela aprendizagem partilhada de saberes. Assim, a passagem definitiva a professor ou educador depende da manifestação do ‘spirit of care’.

Tal processo de reconhecimento pode questionar a competência do professor mais antigo para tomar tal decisão. Não vou avançar o assunto,

contudo este ponto merece ser considerado sem receios desprofissionalizantes e sem utopias de ‘new age’.

3. A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA ESCOLA: O LUGAR DA COMUNIDADE

A desprofissionalização da escola obriga à adopção de nova organização da instituição e Nel Noddings propõe que a figura piramidal da estrutura organizativa seja substituída por círculos e cadeias (*Ibid.*:198). O recurso à refiguração simbólica descritiva da escola é essencial para dar suporte a uma outra interrelação, instauradora de um novo paradigma escolar: a comunidade do cuidado⁴. A escola (ou outro tipo de comunidade similar) é uma estância inter-relacional de círculos, cadeias e ciclos. Escreve a filósofa: “Circles would define sets of actual relation, and chains, as before, would describe formal relation – those places to be filled eventually by persons for whom we are prepared to care, as we do now for those within our circles. We must also employ the notion of cycles” (*Ibid.*,198). Embora Nel Noddings não explore esta definição na perspectiva da ‘phénoménologie du rond’, explorada por Bachelard (Bachelard, 1961), a ‘redondeza’ da escola é a imagem convidativa para estar dentro dela. Ela apresenta-se como espaço de intimidade, de equidistância, de laços e de paz. Imagem de continuidade do espaço familiar e também imagem do mundo de conhecimento, vontade e sensibilidade, diverso e pleno. Uma tal percepção de aconchego articula-se com a ideia de educação como a nutrição essencial ao crescer humano.

Nel Noddings aborda o simbolismo espacial com o olhar geométrico treinado durante a sua formação em Montclair State University. Mais do que uma instituição, a escola é uma realidade semântica, onde as relações entre espaço, poder e identidade são mediatizadas por símbolos, consoante os contextos em que social e culturalmente aparecem. Concretamente,

- i) os ciclos podem servir para representar o percurso dos professores que ensinam durante um período de três anos, sucedendo-se um quarto ano de estudo ou trabalho administrativo (supervisor, planificador de manuais, conselheiro de programas, ...). Um esquema de 3 mais 1 que se repete continuamente.
- ii) Os círculos podem remeter para áreas de saberes.
- iii) As cadeias podem corresponder a grupos de apoio com origem na escola ou na comunidade.

⁴ A expressão não satisfaz e outras alternativas também não. ‘Comunidade cuidadora’ ou ‘comunidade cuidante’ soam estranhamente e se a primeira remete para a acção paliativa, a segunda é um estrangeirismo em desuso.

Pelas três imagens organizativas – círculos, cadeias, ciclos – passam duas ideias correlativas: a diluição da hierarquia do poder institucional e a corresponsabilização pelo cuidado no concreto da relação com o outro e da acção humana na escola. É em torno do cuidado que a escola se reorganiza e se abre à comunidade. Logo, são duas as mudanças previsíveis para um cenário escolar com nova carga simbólica:

- iv) a estrutura escolar muda;
- v) o espaço escolar alarga-se e interliga-se.

Estas mudanças assentam na refutação da validade universal de três pressupostos: um, de que os educadores e professores sabem mais e melhor que quaisquer outros membros da comunidade⁵; outro, de que a escola funciona melhor por estratificação, seja dos planos de estudo, seja dos critérios de acumulação de competências, ou dos planos relacionais dicotómicos; outro, ainda, que o saber nada tem a ver com cuidar⁶. Qualquer destes pressupostos tem negado a ideia de que a educação vale por si mesma e que a necessidade da presença escola se justifica pelo desejo colectivo de cuidar dos outros a crescer pelo saber, pela vontade e pelo sentimento. O desígnio da comunidade escolar consiste em apresentar os saberes já constituídos, ajudar a dar sentido aos saberes, a construir saberes e a saber-se.

4. ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DE CUIDAR

A crítica filosófica de Nel Noddings passou em revisão alguns dos pressupostos educacionais que animam a vida escolar e a confinam – quase que em obstinação acrítica –, ao que desses pressupostos se induz. Num deles assenta a convicção de que os professores cuidam dos alunos ao responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento cognitivo e ao participarem no quotidiano da realidade escolar, o que para os alunos

⁵ Paulo Freire, na sua crítica ao modelo de educação bancária, elencou um conjunto de 10 derivações deste pressuposto estruturante da escola: “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos” (Freire, 1970: 34).

⁶ Este último pressuposto não será aqui desenvolvido devido à imposição de limitar a extensão do texto.

constitui uma decisiva experiência do social. Todavia alguns estudos realizados em escolas norte-americanas concluíram que o cuidar não tem expressão para os alunos pelo que carece de validade universal afirmar que quem educa naturalmente cuida (Eaker-Rich & van Galen, 1996; Institute for Education in Transformation, 1992; Lyman, 2000; Valenzuela, 1999). Conclui-se que o cuidar não surge por inerência profissional e que as reformas não têm integrado o sentido do cuidar. As sucessivas medidas tomadas e adaptadas pelas escolas, como alterar currículos, ir ao encontro dos interesses dos estudantes ou diminuir o número de estudantes por turma, têm uma lógica economicista e uma obediência estatística que convertem o ser humano num referencial abstracto. Nel Noddings reage criticamente a esta desnutrição seca da escola e encontra na ética do cuidado a responsabilidade pedagógica que se inclina até à humana sensibilidade para com o outro e para tudo quanto há. E, neste sentido, começa por um esclarecimento conceptual e por uma explicação da constelação categorial do cuidar, ambos perfeitamente reconhecíveis por professores e alunos.

A abordagem conceptual⁷ desvia-se da análise etimológica (gr. *oikeiōsis*, *epiméleia*; lt. *cura*, *sollicitudo*), como a que se conhece em Heidegger quando interpreta o sentido de 'sorge' como ser do 'dasein', e foca-se em examinar como o cuidado é realmente experienciado. Daí a prioridade dada à pergunta: "what are we like when we engage in caring encounters? Perhaps the first thing we discover about ourselves is that we are receptive; we are attentive in a special way' (Noddings, 2002:13). A receptividade e a atenção são os modos fecundos como verdadeiramente se efectiva o encontro e só se toma consciência do encontro quando se transcende o *ego* e cada um se fez realmente presente no mundo com os outros. Todavia a receptividade não tem um mesmo alcance nem a atenção tem a mesma incidência, resgatando assim o encontro da padronização vinculativa e da previsibilidade da vinculação. Distinguem-se, pois, duas extensões vinculativas do cuidar: cuidar de (*caring-for*) e cuidar sobre (*caring-about*). A primeira capta o encontro face a face, singular ou plural, e a segunda, mais dilatada e integrativa, desdobra-se em cuidar dos outros e de tudo quanto há⁸. É um cuidar mediante o sentido de justiça que é devido a cada um (Noddings, 2002:22). Isto, do ponto de vista político, transforma inequivocamente o cuidar numa

⁷ Por via da abordagem fenomenológica o cuidar ético (*ethicalcaring*) é definido como 'a state of being in relation, characterized by receptivity, relatedness and engrossment' (Noddings, 2002:11) e torna manifesto o desejo de bem.

⁸ O crescendo conceptual é assim expresso: 'learning first what it means to be cared for, then to care for intimate others, and finally to care about those we cannot care for directly' (Noddings, 2002:31).

força significativa da sociedade e, do ponto de vista filosófico, aproxima a teoria do cuidado da teoria da justiça.

Ora a escola é uma constelação de encontros, planeados ou não, que prometem crescimento através do aprender a ser e da aquisição de saberes (Noddings, 2002:283), sendo prioritariamente da ordem do desabrochar da personalidade e da consciência social. E no entanto o sistema escolar inverte esta prioridade sobrepondo-lhe a aquisição de competências dirigidas para as necessidades de serviços, indústria e negócio, sujeitando a educação à conveniência da instável lógica dos poderes e justificando-a mediante a retórica do sucesso educativo.

É sob o signo do imperativo humanizante que Nel Noddings avança para a caracterização duma educação na perspectiva do cuidar. Assenta-a nos supostos mais radicais que para ela são os da moralidade, não entendida como domínio de princípios do dever-ser que desembocam numa catequese, mas como instância axial da experiência directa de fidelidade ao ser e ao saber e que começa pela relação e emoção. A moralidade é o chão natural do encontro com os outros e a vida, onde pessoalmente se acerta o agir no mundo. Não surpreende, pois, a ênfase dada às quatro componentes que balizam o cuidado na educação e que a seguir se enunciam:

- i) Modelação – A condição para cuidar e tornar compreensível o cuidar é cuidar no imediato do experienciável sem a presunção de a esse cuidar pôr quaisquer condições pessoais ou acrescentar teorias. Quer dizer que não há manuais que tematizem e metodicamente ensinem a cuidar. A imediatez do acesso vem pela ostensividade decorrente do experienciável, o que a filósofa diz nestes termos: “We do not merely tell them to care and give them texts to read on the subject, we demonstrate our caring in our relations with them” (Noddings, 1998:190). Nesta passagem em que ganha ênfase a ideia de que a modelação não é uma imposição externa do modo de ser, torna-se manifesto que a educação não se exerce de fora para dentro.
- ii) Diálogo – Dialogar não é uma atitude mundana nem uma oportunidade para a discursividade teórica. Significa aqui falar directamente sobre o cuidar e explorar as suas possibilidades no concreto das relações e das práticas, estando-se consciente da intenção construtiva e do empenho interpessoal. Só o intercâmbio ôntico e vital sobre um modo de coexistir supera a disjuntiva existencial habitual nas escolas, em que cada um fala para si.
- iii) Prática – A adesão de Nel Noddings ao pragmatismo evidencia-se nesta componente em que a prática se revela como plano da historicidade da própria experiência humana. A condição para dar sentido ao cuidado e desenvolver a sensibilidade cuidadora consiste em

criar situações que permitam a prática e a reflexão sobre essa prática, num acolhimento não selectivo. (Noddings, 1998:191). Não há força de autoridade que se sobreponha o cuidado.

- iv) Confirmação – Trata-se de uma componente particular, já avançada por Martin Buber (*Ich und Du*, 1923), e corresponde a um acto de afirmação e encorajamento do melhor dos outros, requerendo confiança e continuidade. A confirmação não eleva a fasquia do melhor dos outros a ideais mas à identificação do atributo que é mais valioso no outro e em que vale a pena investir. A confirmação não investe no que se considera errado (Noddings, 1998:192).

As quatro componentes não são aferidas pedagogicamente por Nel Noddings pela via demonstrativa e colocam-se na dimensão prática da razão inclusiva.

5. NOTA FINAL

O pensamento de Nel Noddings, aqui mobilizado pela necessidade de superar a crise da escola e o descrédito na educação, dá continuidade à tradição pedagógica grega que leva a filosofia a reflectir, em amplitude e profundidade, sobre a formação do ser humano e o impacto dessa formação nas comunidades. A sua grande contribuição filosófica reside em integrar na reflexão e prática educativas o modo como as mulheres abordam as questões emergentes da experiência vivida, recorrendo à ética do cuidado. Trata-se de uma reacção ao utilitarismo, que decide com base na antecipação das consequências em atitude calculadamente defensiva, e à deontologia, que segue um raciocínio inflexível de princípios. Ao contrário, a ética do cuidado não se multiplica em razões demonstrativas mas apela à evidência da vivência fundante, ou seja, à procura do ‘cuidado natural’⁹ para com ele restaurar o olhar espontâneo da interacção humana (Noddings, 1998:187). Independentemente das críticas surgidas, a acuidade do pensamento de Nel Noddings permitiu trazer para o campo filosófico a ideia de educação como um particular modo de ser e estar uns com os outros dentro de comunidades onde os saberes fornecem, no seu todo cultural, a base essencial da capacidade de conhecer, interrogar, viver e criar.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (1997). *Diccionario de Filosofia de la Educación*, Madrid: Dykinson, pp. 181-183.

⁹ A expressão ‘cuidado natural’ fez disparar as críticas das feministas e obrigou-a a uma revisão crítica que dessexualizasse a ética do cuidado.

- ARISTÓTELES (1986). *Politique*. Texte établi et traduit par Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres.
- BACELARD, Gaston (1961) [1957]. *La poétique de l'espace*. 3.ª ed. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- BUBER, Martin (1923). *Ich und Du*. Leipzig: Im Insel-Verlag zu Leipzig.
- DEWEY, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- FREIRE, Paulo (1970) [1968]. *A Pedagogia do Oprimido*. 23.ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- ILLICH, Ivan (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- JAEGER, Werner (s.d.) [1936]. *Paideia. A formação do homem grego*. Editorial Aster: Lisboa.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (1981). *Letters to schools*. Vol. I. London: Krishnamurti Foundation Ltd.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (2006). *The Whole Movement of Life is Learning: J Krishnamurti's Letters to His Schools*. London: Krishnamurti Foundation Trust.
- NODDINGS, Nel (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- NODDINGS, Nel (1998) [1995]. *Philosophy of Education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- NODDINGS, Nel (2005). *Philosophy and Happiness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NODDINGS, Nel (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- O'TOOLE, K. (1998). "Noddings: To know what matters to you, observe your actions", *Stanford Online Report*, February 4, 1998. <http://news-service.stanford.edu/news/1998/february4/noddings.html>

AUTORIDADE DOCENTE E RESPEITO MÚTUO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS – ESTUDO COMPARATIVO BRASIL E PORTUGAL

Adriana Dias de Oliveira¹

1. CRISE DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DO ‘FAZER DOCENTE’

Já não é de hoje que debatemos sobre a Crise da Educação. Arendt, em 1958, alertava-nos para este fenómeno, principalmente ao analisar os desafios da educação americana no pós-guerra. Para a autora, trata-se de uma crise que a própria modernidade teria introduzido, pois estaria relacionada com a queda da tradição e o questionamento da autoridade.

Com a modernidade, aspetos da vida tradicional deixaram de ser considerados como balizadores do pensar, sentir e agir do humano, pois as atitudes do passado não são mais modelos ou exemplos a serem seguidos pelas gerações vigentes. Pelo contrário, a modernidade tem como dilema a liberdade de se fazer no presente sem as amarras do que se foi. O homem moderno, desenraizado do passado, não tem empecilhos para construir e ser dono de seu destino.

No entanto, esta concepção de criação e do novo que a modernidade alardeou, toma nova configuração na contemporaneidade. De acordo com Bauman (2004), vive-se na modernidade líquida, isto é, num mundo no qual os códigos sociais e culturais são liquefeitos e os indivíduos perderam as referências que norteavam o agir, seja para segui-las, seja para combatê-las. Agora, os indivíduos estariam soltos para realizar seu projeto pessoal, por sua conta e risco.

Este cenário é condizente com as recentes transformações tecnológicas, especialmente com o surgimento da internet, em que as informações estão em constante mudanças, pois são transmitidas de modo quase instantâneo e sem restrições de fronteiras, permitindo uma nova concepção de tempo e espaço. Com o advento do mundo cibernético, o tempo e a distância deixam de ser entraves para os fluxos económicos,

¹ Universidade de Évora – Portugal /PUC SP – Brasil

sociais, culturais e políticos e passa a ser possível a realização de trocas entre os indivíduos por meio do tempo e espaço virtual.

Como este contexto histórico de constantes mutações sociais são percebidas pelos agentes da escola? Quais as vicissitudes que esta instituição atravessa?

Forquin (1993), ao analisar os desafios da escola contemporânea, reporta-se ao pensamento de Arendt e demonstra o quanto este é importante para compreendermos os impasses encontrados pelos professores em seu cotidiano profissional. Para os autores, toda educação é conservadora, isto é, ao transmitir a cultura historicamente construída pela humanidade, pretende-se concomitantemente socializar e formar as novas gerações, pois introduz estas no mundo já velho ao mesmo tempo que compartilha os conhecimentos já realizados.

Esta função da escola em disseminar conhecimentos que possuem permanência no tempo, deixando marcas para além da geração em que foi produzido, e que possuem legitimidade tanto por parte dos professores que irão ministrá-los quanto por parte daqueles a quem são dirigidos, é o fundamento da autoridade.

Neste sentido, a educação estaria intrinsecamente ligada à tradição e à autoridade, aspectos estes não valorizados na contemporaneidade, daí um dos pontos cruciais de sua presente crise.

Existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Hannah Arendt formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. (FORQUIN, 1993, p. 20).

Quanto à autoridade, segundo Sennett (2001) esta pode ser legítima ou ilegítima. O segundo tipo, autoridade ilegítima, está relacionada com a indiferença ou o autoritarismo. Já a autoridade legítima tem como base apontar diretrizes e orientar caminhos, no qual se expressa o interesse explícito pelo outro e, portanto, formadora de vínculos sociais entre indivíduos desiguais. Neste sentido, a autoridade legítima reconhece a diferença de posições dos atores envolvidos na relação, no entanto compreende que estas não são necessariamente hierarquizadas, podendo tomar formas difusas o que seria mais condizente com o momento histórico atual.

A sustentação da autoridade legítima está na relação que esta mantém com o outro e não na lei, no carisma ou na tradição, como mencionou Weber (1996). Sendo a autoridade mais que um conselho e menos que

uma coerção, um lugar 'entre', não é uma imposição ou ameaça à liberdade do indivíduo e sim, fundamental para que este possa desenvolver o discernimento necessário para a construção da autonomia como ideal de liberdade (Freire, 2000).

É disto que versa a autoridade docente: auxiliar o aluno para a construção da cidadania autónoma ou, por outras palavras, responsabilizar-se pela inserção do indivíduo no mundo da cultura e, ao mesmo, garantir que dela se aproprie e possa reformulá-la, se assim o desejar. Para tanto, a fala do professor deve ser percebida como significativa, como alguém que merece o respeito de ser escutado, pois trata-se de uma referência simbólica e relacionada com o bem comum.

Mas, como podemos garantir o exercício da autoridade docente legítima na contemporaneidade? Concordando com Arendt (2000) que a autoridade é essencial para que o processo educativo se realize, como configurá-la no contexto do mundo líquido em que as mudanças nas diversas ordens, sociais, políticas, culturais e educacionais, são exponenciais?

A escola sofreu diversas modificações nos últimos anos sendo, muitas destas incorporadas à sociedade como direito garantido como é o caso da universalização do acesso à educação que a partir de meados de 1980. Vale a pena ressaltar que, apesar do inegável avanço das últimas décadas, segundo a Unesco (2010), ainda há no Brasil, bem como em Portugal, muitos jovens que estão longe dos bancos escolares ou por nunca o terem frequentado ou por terem frequentado e já não mais, ou ainda há aqueles que estão no nível básico, apontando para os desafios ainda a enfrentar.

Desta forma, após o acesso à escola ser assegurado, o debate em torno da educação formal muda de escopo, tendo como foco as consequências do seu feito e a efetivação ou não da igualdade de oportunidades a qual se propunha. Questionamentos sobre a qualidade da educação ofertada, os conteúdos a serem transmitidos e o modo como estes dever ser ensinados, passam a ser vigentes e novas demandas sociais surgem, entre elas a reivindicação por uma maior participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A entrada de atributos psicológicos, principalmente da vertente piagetiana colaboraram para este deslocamento da educação da figura do professor para a do aluno, isto porque aspectos como habilidades e competências, referentes às características individuais passam a ser parte das preocupações escolares as quais os docentes, enquanto agentes da educação, tem que considerar ao depararem-se com problemas cotidianos na sala de aula como as diferenças de ritmos de aprendizagem e no gerenciamento de conflitos e indisciplina.

Assim, a experiência, os saberes disciplinares e a ênfase no conteúdo a ser transmitido aos quais os professores eram os depositários, são substituídos por novos saberes que estes devem dominar a fim de realizar atividades que possam aflorar ou fortalecer aptidões ‘naturais’ dos alunos. A ênfase educacional modifica-se do ensino conteudista, personificado no professor, para a aprendizagem voltada à construção da experiência do aluno, na qual o papel do professor passa a ser o de motivar o estudante a aprender.

Estes novos saberes advindos da psicologia têm como finalidade sinalizar as fases do desenvolvimento humano, procurando auxiliar na administração da diversidade que compõe a sala de aula, agora massificada. No entanto, a que se considerar também que, ao definir as fases de desenvolvimento, a psicologização escolar apresenta a distinção do que deve ser apontado como normalidade e anormalidade, podendo com isso ser utilizada como justificativa de mecanismos de exclusão escolar.

Para além da universalização do acesso à escola e à psicologização escolar abordadas anteriormente, as mudanças no currículo e no próprio conhecimento disciplinar colabora para o esvaziamento da autoridade do professor.

Com o avanço da ciência, o saber está em constante transformação. Trocas são realizadas com outros lugares do globo e em uma velocidade em que o próprio conhecimento torna-se líquido. Fragmentos de informações parecem como estilhaçados, sem constituir um corpo condensado ou solidificado. Esta ausência de estabilidade que o curto prazo impõe, pode desdobrar-se em um vazio de sentido e na conseqüente busca ansiosa por um discurso que possa abrandar e confiar.

Uma das evidências desta realidade volátil são as recentes mudanças nos currículos. Saberes disciplinares são reformulados e muito do que o professor aprendeu enquanto aluno e transmitia aos alunos, não é mais possível. Há uma variedade de orientações para a compreensão dos problemas científicos e as possibilidades de solucioná-los também são múltiplas. Junta-se a esta complexidade de entender os acontecimentos, novas demandas sociais pela inserção de outros saberes antes excluídos da sala de aula e a necessidade de aproximar os conteúdos escolares do cotidiano do alunato, contribuindo para a desorientação dos professores e impondo novos desafios para a formação destes.

Assim, o professor deixou de ser representado como sendo ‘o detentor do saber’ e sua exposição em sala de aula pode ser confrontada com outras fontes de informação as quais os alunos tem acesso, entre as quais e majoritariamente a net. Para Bauman (2004, p. 137) o tempo de curto prazo defronta-se com outro aspecto importante da educação: o fato de ser uma promessa de no futuro alcançar uma vida melhor, seja cultural, social ou economicamente. A alusão da educação de que o esforço e

a espera são necessários para que se alcance o sucesso à posteriori, parece ser contraditória com “o tempo instantâneo e sem substância do mundo do *software* [que] é também um tempo sem consequências. ‘Instantaneidade’ significa realização imediata, ‘no ato’ – mas também exaustão e desaparecimento do interesse”.

No entanto, a prática docente não se limita a transmitir informações, mas em construir a relação dialógica com os alunos para a produção de novos conhecimentos. É neste sentido, que Tardif (2008), afirma serem os saberes escolares advindos de múltiplas fontes - pessoais, formação e experiência – e socialmente construídos e legitimados pelos demais atores envolvidos.

Estas diversas ordens de saberes dos professores estão interligadas, compondo um saber plural em constante transformação, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p.36), que embora distintos, devem ser considerados no conjunto, não havendo hierarquia entre eles e sendo aplicados pelos docentes conforme as exigências das atividades profissionais cotidianas.

Todavia, como mobilizar estes pilares do saber docente em um momento histórico em que a experiência, fruto do passado, tende a não ser valorizada e a formação solidificada é contestada? Tampouco parece haver a garantia da legitimidade dada pares, pois hoje os laços sociais apresentam-se esgarçados.

Frente a este panorama de fluidez e indeterminação, em que os referenciais se tornam insustentáveis, o professor encontra-se despido da autoridade que tradicionalmente lhe cabia, acabando por ver-se sozinho para construir seu próprio fazer profissional. Muitas vezes, perdido e inseguro, questiona o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar, correndo-se o risco de desresponsabilizar-se pelo ato de ensinar.

Contudo, em toda a crise há, intrinsecamente, a possibilidade da emergência do novo. Trata-se, portanto, não de procurar restaurar uma suposta harmonia do passado, o que é historicamente demonstrado como falso, mas sim de compreender como os aspectos estruturais e conjunturais estão interligados e influenciam o processo educativo na contemporaneidade.

Deste modo, a que se considerar o atual momento da crise da educação como propício para a análise do processo educativo na escola e repensar práticas e saberes pedagógicos, buscando formas inovadoras do fazer docente e na relação que estes mantém com os alunos.

A efetivação do respeito nas relações educativa pode ser um dos caminhos para o enfrentamento dos problemas encontrados no cotidiano escolar, sendo este aqui compreendido como a interdição simbólica que apresenta um papel regulador capaz de influenciar o juízo e a ação, por

meio do qual professores e alunos formulam acordos mútuos a fim de que o processo educativo possa ser instaurado.

Isto é, o respeito como *conditio sine qua non* para a realização de um contrato pedagógico no qual os atores educativos sejam mutualmente valorizados, ou por possuírem o saber da experiência, resgatando o papel do docente, ou por oferecerem o novo que as novas gerações trazem consigo.

Com a intenção de buscar pistas que auxiliem a desvendar as trilhas a serem seguidas para enfrentar a atual crise da educação e de buscar novas possibilidades de atuação dos docentes neste percurso, foi realizada a pesquisa empírica a qual apresentaremos os procedimentos metodológicos e os principais resultados a seguir.

2. PONDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA EMPÍRICA: COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo como objetivo norteador comparar as representações sociais dos alunos da secundária sobre o respeito nas relações educativas, foi realizada a pesquisa empírica de cunho qualitativo em duas escolas públicas, em São Paulo e em Lisboa.

Embora as duas escolas tenham o mesmo público e indicadores sócioeconômicos semelhantes, o tratamento metodológico foi diferenciado dado o tempo de exposição da pesquisadora nas duas escolas. Na escola de Lisboa, foi realizada uma pesquisa em caráter exploratório, com observação participativa das aulas e pátio e entrevistas semiestruturadas com três professores e cinco alunos.

Já na escola de São Paulo, houve um acompanhamento mais sistemático com a realização da etnografia escolar, entrevistas individuais e em grupo, observação participativa e aplicação de cenários pedagógicos com seis professores e oito alunos, distribuídos igualmente por sexo.

Mesmo conhecendo com Apple (1988) a relevância de considerar os fatores de sexo, classe social e raça/etnia na análise de estudos sobre educação, estes aspectos não serão explorados neste trabalho, podendo ser consultado em outras fontes das autoras.

Todos os professores entrevistados eram efetivos da escola, mas com tempos distintos na função escolar. Do mesmo modo, procurou-se homogeneizar a idade dos alunos (14 e 15 anos) e nenhum deles havia repetido ou abandonado a escola anteriormente.

O método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) foi a ferramenta utilizada para compreender o discurso declarado e demonstrado pelos atores sociais pesquisados. Procurou-se identificar semelhanças e diferenças nas representações dadas tanto pelos alunos e professores de

uma mesma escola quanto a análise por grupo de sujeitos, isto é, entre os alunos e professores com nacionalidades distintas.

Diante do exposto e, compreendendo que toda experiência humana é mediada pela interpretação e atribuição de significados que se dá à vivência, a seguir apresentaremos os resultados da pesquisa realizada, certas de que esta é apenas uma das muitas possíveis compreensões que poderia ter.

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (Bardin, 1977, p. 16).

3. PONDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA: CONCORDÂNCIA E DISCREPÂNCIAS ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A análise dos dados pautou-se nas anotações do caderno de campo, nas gravações das entrevistas, preenchimento dos cenários pedagógicos, além das conversas informais que nos levaram à construção de quatro grupos de professores e outros quatro de alunos, diferenciados conforme os dois principais eixos da educação escolar: transmissão de conteúdos e socialização dos alunos.

Assim, os resultados da pesquisa repousam na percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o fazer docente e como este possibilita ou não a formação de vínculos educacionais capazes de envolver professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os quatro grupos de professores têm como principais características:

Professor Autoritário: preocupação dominante é a transmissão do conhecimento e disciplinarização dos corpos. Relação com os alunos é de confronto.

Professor Permissivo: foco predominante são as relações interpessoais estabelecidas com os alunos, não parecendo estar comprometido com a transmissão de conhecimentos.

Professor Burocrático: não parece envolvido nem com a transmissão de conteúdos e nem possui relações amistosas com os alunos. Laxismo.

Professor Democrático: busca equilibrar a transmissão do conhecimento com o relacionamento com os alunos. Equilíbrio instável.

Assim, formamos as seguintes categorias de alunos:

Aluno Esforçado: preocupação dominante é em adquirir conhecimentos e não se importa muito com a socialização com os pares. Reconhece a importância da educação, mas não possui repertório suficiente para ter bom desempenho escolar.

Aluno Desinteressado: foco predominante são as relações interpessoais estabelecidas com os colegas de classe, não estando comprometido com a aprendizagem.

Aluno Indisciplinado: não parece possuir envolvimento com a aprendizagem e nem possui relações amistosas com os colegas.

Aluno Dedicado: busca equilibrar a aquisição de conhecimentos com o relacionamento com os pares. Tem rendimento satisfatório.

Analisando os grupos de professores e alunos, as concordâncias e discrepâncias destes sobre as representações do respeito nas relações educativas, bem como procurando perceber as especificidades de cada escola.

Em relação às duas escolas pesquisadas, para além da realidade social de seus países que a influenciam, podemos afirmar que a principal diferença encontrada foi a inexistência do professor permissivo no colégio de Lisboa. Isto é, apenas na escola de São Paulo parece existir este professor que prioriza as relações humanas com os alunos em detrimento da transmissão de conteúdos. As razões para tal fato parece ter razões históricas e o próprio modo como cada país construiu sua identidade em relação a aspectos como tradição, hierarquia e autoridade.

Outro fator de destaque é a existência significativa de alunos desinteressados com o ato de aprender e que vêm na escola um lugar prioritariamente de encontro entre os pares. Este fenómeno merece um esforço concentrado por parte da gestão escolar das duas escolas pesquisa a fim de envolvê-los com o processo educativo para além da socialização escolar, como ocorre com o grupo do Aluno Dedicado e Professor Democrático.

Sobre o professor democrático, podemos, em síntese, afirmar que este possui uma sólida formação académica e preocupa-se em aperfeiçoá-la por meio da formação contínua.

Ele reconhece o desprestígio social em relação a sua profissão, marcados pela precarização e proletarização de seu trabalho, bem como nos baixos salários, tal como analisado por Nóvoa (1995). Todavia, procura desenvolver competências profissionais e habilidades pessoais para enfrentar a crise do mal-estar docente.

A construção de parcerias com os demais professores, geralmente para desenvolver um projeto ou atingir um resultado específico junto à diretoria, vai de encontro com este propósito. Também procura entre os seus pares, aqueles que têm disposição para realizar trocas de experiências sobre as turmas que ministram em comum ou que já o sucedeu de modo a ter conhecimento prévio sobre a classe e facilitar a sua administração.

Ele, professor democrático, está ciente que estes acordos são provisórios e de difícil manutenção, podendo também servir como fonte de preconceitos em relação a alguns alunos e reproduzindo estigmas sociais.

Em relação aos alunos, o professor democrático admite que também há pontos de conflitos e ao invés de procurar resolvê-los ou acabar com estes, empenha-se em administrá-los, pois reconhece que os desencontros são de diversas fontes, inclusive geracionais e de certa forma, constituintes do processo educativo (Arendt, 2003).

Nos desafios cotidianos procura lembrar do seu tempo de juventude e assim relativizar a indisciplina e o ‘desinteresse’ pelo aprender. Empenha-se em procurar formas de se aproximar do universo juvenil, por meio de fala acessível e recursos midiáticos.

Deste modo, a aula tende a ser dialógica, com a participação dos alunos, instigando a curiosidade destes e incentivando trabalhos em grupos ou em duplas. A sua aula não se dá em silêncio, mas sim permeada por debates, o que leva o professor a estar sempre atento e atuante para que a aula não se desvie e se perca o objetivo que se deseja ver alcançado (Nóvoa, 2009).

Assim, muitas vezes, o professor democrático intervém e relembra os alunos dos acordos firmados na instalação do contrato pedagógico no qual algumas regras e limites, como os direitos e deveres dos alunos, mas também do professor, foram marcados.

Esta atitude flexível e comprometida do professor democrático é percebida pelos alunos que reconhecem no docente uma figura que merece respeito. Respeito pelo profissionalismo em ‘dar conta’ do conteúdo a ser ministrado já que possui formação sólida, mas também atualização constante, em sua área de conhecimento.

Respeito por se sentirem respeitados, isto é, vêem no professor democrático a disposição em considerá-los como sujeitos da aprendizagem, sem se eximir de sua responsabilidade em ensinar, formando com os alunos uma parceria que precisa ser continuamente renovada, mas na qual os consensos mínimos são estabelecidos para que o processo de ensino e aprendizagem se possa desenvolver.

Portanto, o professor democrático acaba por formar uma constelação de vínculos, redes de parcerias que o inibem do isolamento e da apatia profissional, pois reconhece no outro, na experiência de alteridade que firma com os seus pares e com os alunos, a possibilidade de estabelecer convenções educacionais compartilhadas que podem levar todos ao envolvidos ao exercício da autorreflexão e da prática cidadã. Ou como afirmaram nossos sujeitos da pesquisa:

“É uma missão. Não no sentido religioso do termo. Mas de se ter compromisso e respeito” (professora, Brasil).

“A gente sente que ele faz do que faz e gosta da gente. Não faz como se fosse outro trabalho qualquer” (aluna, Portugal).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Perspectiva, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.
- FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. *Respeito – A formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro, Record, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- UNESCO. *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. M. Regattieri & J. Castro (Orgs.). Brasília: UNESCO, (2010). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356POR.pdf>. Acesso em 20 de agosto 2017.

DINÂMICAS E EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Isabel Cavas¹, Conceição Leal da Costa² & Teresa Sarmento³

1. INTRODUÇÃO

Neste texto partilhamos uma reflexão sobre o caminho e a formação como investigadores em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Pensámos em realizá-la a partir da nossa própria posição, uma vez que atravessámos os três níveis formativos existentes na referida universidade, possibilitando dessa forma passar por momentos e experiências distintos, mas complementares entre si.

Consideramos que efetuar um relato do nosso percurso enquanto investigadoras é uma tarefa importante e enriquecedora, no sentido de lançarmos um olhar sobre a nossa própria aprendizagem e desenvolvimento, quando é acompanhado de diálogos com elementos exteriores, possibilitando a reflexão e análise que nos permitem ir mais além no conhecimento de nós, dos outros e dos contextos, ao mesmo tempo que respondemos a curiosidades que nos movem. Este olhar retrospectivo permite-nos pensar a academia, os professores e os contextos de uma outra forma, pois a sequencialidade formativa que temos atravessado possibilita-nos interpretar e compreender a realidade de forma holística e com uma conjugação interligada de sabres (Silva *et al.*, 2015).

¹ Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora, Portugal. Contacto: isabelcavas@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Contacto: mclc@uevora.pt

³ Doutora em Estudos da Criança. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Contacto: tsarmento@ie.uminho.pt

2. OFERTA FORMATIVA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Considerando Carvalho (2002) as Ciências da Educação são “como prolongamentos ou como aplicações especiais das diferentes ciências sociais e humanas” (p. 81). Desta forma, poderemos perspectivar as Ciências da Educação, numa óptica pluridisciplinar que abarca um conjunto de ciências que permitem aos investigadores reflectir sobre *educação* de uma forma holística e com base numa ecologia de saberes. Aquilo que apreendemos propaga-se para o campo escolar e extra-escolar naquilo que é uma aprendizagem ao longo da vida. Assim, segundo Afonso (2014), as Ciências da Educação ao incorporarem diferentes campos do saber, tornam-se importantes para pensarmos as realidades de forma mais abrangente e as situações sob um prisma onde a conjugação de saberes é peça-fundamental, ultrapassando reducionismos, pois tudo aquilo que dizemos, pensamos e fazemos se interliga de uma determinada forma. Segundo Carvalho (2002):

O objecto educação extravasa cada vez mais o âmbito escolar restrito para se relacionar não só com todas as influências que a sociedade, através das suas estruturas culturais, económicas e ideológicas, exerce, directa ou indirectamente, sobre os indivíduos, mas também com a evolução auto-estruturante que sofre cada um desses indivíduos na sua progressão desde o nascimento até à morte (p. 89).

Segundo Westbrook e Teixeira (2010), a educação é um processo que faz parte integrante das nossas vidas. Ela não é mais do que uma permanente (re)construção de acontecimentos, de momentos e das nossas experiências que permitem formar cada sujeito desde que nasce até ao fim da sua vida. Decorrente do exposto, é importante pensar nos três níveis formativos existentes na Universidade de Évora que possibilitam aos estudantes desenvolver um percurso dentro das Ciências da Educação: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, integrando-os no que é a sua aprendizagem ao longo da vida.

Na Licenciatura (1º Ciclo) percorremos um caminho de três anos em que foram construídos saberes com os contributos oriundos de diferentes áreas do conhecimento permitindo aos alunos compreenderem a realidade que aumenta a sua visão do mundo e das possibilidades de nele viver e de (o) mudar. No Mestrado (2º Ciclo) existe uma área de especialização, Administração e Gestão Educacional, um percurso de dois anos. Nesta trajectória, podemos dividir o caminho em duas fases: um primeiro ano onde as unidades curriculares promovem a reflexão e uma consolidação dos conhecimentos adquiridos até esse momento. O segundo ano desse curso é destinado à elaboração da Dissertação de Mestrado.

O Programa de Doutoramento (3º Ciclo) desenvolve-se em três anos e está dividido em duas etapas. Numa primeira etapa (1º ano) são frequentadas um conjunto de dez unidades curriculares que têm o intuito de estimular os alunos a refletir sobre as várias áreas dentro das Ciências da Educação, correlacionando as temáticas abordadas com os objetos de estudo e os respetivos projetos de tese, que cada formando tem em vista conceber. Como vimos referido em Afonso (2014), percebemos que, na segunda etapa, interligada com a primeira (2º e 3º ano), se procede à elaboração de uma tese, envolvendo etapas e propostas de conceção que não são aleatórias. Quer-se um projeto, original, actual, integrado numa problemática pertinente em Educação e que possibilite contribuir para avanços no conhecimento existente e que explore um tema que seja relevante para quem a faz e reconhecido como válido na comunidade científica que acolhe o estudo.

Desta forma, tal como a temos realizado pelo paradigma que temos elegido, olhamos para a investigação em educação como uma experiência que incorpora uma aprendizagem ao longo da vida, que não se esgota nos contextos que integramos e que valoriza o que e como aprendemos nas relações que estabelecemos. Pensarmos num percurso formativo concreto, o nosso, considerando a cronologia desde um ponto inicial marcado pela entrada na universidade e percorre-lo reflexivamente até ao momento presente, é uma tarefa intrincada no nosso desenvolvimento e aqui partilhada, com vista a tornar perceptível aquilo que temos vindo a aprender, como o temos feito e porquê, o conhecimento que temos vindo a construir, com o intuito de dar a conhecer processos inerentes ao desenvolvimento de uma investigação, mas certas de que esta reflexão também é um válido contributo para a aprendizagem de quem a faz.

No fundo, pretendemos dar a conhecer a (re)construção de projetos que nos movem, descodificando trajetórias investigativas e interligação de significados pelos quais compreendemos a realidade e a vida, “assumindo a investigação uma função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem” (Alves et al., 2010, p. 11).

3. UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NUM CURSO DE MESTRADO

A motivação inicial e as curiosidades que estiveram na base da Dissertação, assentaram no conhecimento e reflexão que fizemos no decorrer do respetivo curso, tomando consciência da pertinência e actualidade das problemáticas em torno da organização e funcionamento das instituições escolares e das ações profissionais dos docentes, que tais dinâmicas envolvem. Foi neste caminho que emergiram questões

e oportunidades de produção de conhecimento na área, partindo de contributos manifestos no estado da arte que, dando grande enfoque a esta temática quando iniciámos o projeto, sugeriram que valia a pena prosseguir. O sentido que guiou o nosso trabalho durante o estudo, foi então a análise, a compreensão e a divulgação de modelos e práticas de organização e funcionamento de uma instituição escolar, com produção de conhecimento relevante e útil para aspirarmos a padrões de educação de qualidade pela via da melhoria continuada dos processos que vivemos nos quotidianos.

Neste sentido, partilhamos o que conhecemos e compreendemos nesse estudo, acerca da Organização e do Funcionamento de um Departamento Curricular do 1º Ciclo de uma escola privada, onde se desenham projetos educativos e se exercem funções com vista a manter um desejado paralelismo pedagógico em Portugal. O estudo que realizámos direccionou-se para a componente estrutural do departamento curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma microestrutura organizacional que nos permitiu focar e eleger a profundidade analítica, mas possibilitando também compreender processos vivenciais dos professores que a integram e nela agem e interagem.

No que à temática diz respeito, este projeto conduziu-nos por caminhos do atual conhecimento sobre possibilidades e desafios da (re)construção de culturas colaborativas na escola, como recursos de desenvolvimento do todo organizacional. Encaminhámos o nosso trabalho considerando pertinente compreender a escola como um espaço relacional complexo, singular nos seus projectos e actores, com um conjunto de elementos de gestão integradores e com uma acção pedagógica que lhe é própria e a distingue das demais. Dados os limites impostos à escrita deste texto, entre os autores e os respetivos estudos que nos guiaram, salientamos o que lemos em Verdasca (2010), quando o autor se refere às escolas enquanto organizações, referindo algumas características que parecem orientar positivamente o seu funcionamento. São elas:

Apoiam-se nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais que são profissionais de elevada qualificação, realizando um trabalho complexo e em grande parte regulado pelos que o executam sob um mecanismo de coordenação que torna a escola vertical e horizontalmente descentralizada (p. 111).

Como tal, fazendo um estudo qualitativo, foi importante conhecer aquela escola enquanto organização, identificar e compreender as idiosincrasias dos seus actores em movimentos e projetos nas diferentes estruturas daquela instituição, assim como compreender as respectivas sinergias que se estabeleciam entre pessoas e as suas ações, conferindo

especificidades àquela escola e à sua imagem única no universo das escolas locais. Focando a nossa atenção no Departamento Curricular do 1º Ciclo, quisemos conhecer os documentos institucionais estruturantes e compreender como a acção e os papéis dos atores daquele departamento influenciavam a promoção de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, ou se o inibiam. Seria aberto à participação e à aprendizagem de todos os seus membros?

Neste sentido, traçámos inicialmente um conjunto de objectivos que nortearam o percurso metodológico, sendo a opção uma investigação qualitativa, tipo estudo de caso (Quivy e Campenhoudt, 1998; Galego e Gomes, 2005; Bogdan e Biklen, 1994). Falamos que a inspiração foi o estudo de caso, pois o tempo que tivemos para realizar a investigação e a impossibilidade de realizarmos observações, não nos permite afirmar que cumprimos esse percurso em plenitude. Por sua vez, conjugámos várias fontes de dados e instrumentos para os recolher, elegendo como técnicas, a análise documental o *focusgroup* e um conjunto de entrevistas semiestruturadas que nos serviram para aprofundar tópicos que sem elas não teríamos conseguido compreender.

Centrando-nos, inicialmente, no conhecimento do Projecto Educativo institucional, este estudo levou-nos à compreensão organização da acção educativa dos seus membros perseguindo a esteira dos valores e missão daquela escola que encontrámos na análise documental que fizemos com documentos internos e estruturantes da sua missão e visão, e consequentemente, fortes influentes na sua organização e funcionamento dos quotidianos, de forma particular o que se faz e vive no Departamento do 1º Ciclo. Em seguida, foram alvo da nossa atenção, os aspectos caracterizadores dessa estrutura departamental, especialmente a sua constituição, as funções e os papéis que os professores desempenhavam, as relações que estabeleciam entre si e a forma como percecionavam a sua formação, incluindo o tipo de práticas e as interações. Para analisar e interpretar estes aspetos, foram importantes estudos e autores de referência, como Lima (2002) ou Nóvoa (1995), por exemplo.

Deste complexo sistema relacional que fomos percebendo existir, emergiram as manifestas preocupações dos professores, com as funções da gestão intermédia e de quem atua no Departamento, não se podendo descurar o que conhecíamos sobre as influências da cultura organizacional. Assim, as entrevistas semiestruturadas entraram em campo nesta fase do estudo. Era preciso escutar os professores sobre o que pensavam das suas práticas, das suas relações e até do que efectivamente os movia nas suas dinâmicas funcionais diárias, integradas num contexto organizacional mais amplo. No que concerne à formação dos professores num trabalho em conjunto e em contexto, conhecemos a importância que davam a um trabalho em parceria e articulado, às

relações que estabeleciam entre si e com outros membros da instituição, sobretudo da hierarquia daquela escola. Foi por aqui que fomos levadas a identificar e compreender as possibilidades de se construírem comunidades de prática e de aprendizagem naquela escola. Compreendemos que incentivando os diferentes atores profissionais a trabalhar para objetivos comuns e a melhorarem as suas práticas em conjunto, nesse sentido, poderiam almejar a sua concretização. Mas tal não estava a acontecer naquele momento. As entrevistas também nos levaram ao conhecimento das necessidades formativas identificadas por cada um dos participantes, elencadas numa perspetiva que nos levou a compreender que os movia contribuir, conscientemente, para uma melhoria da escola como um todo. Para tanto, encontrámos autores que corroboram de tais perspetivas Day (2001); Barroso e Leite (2010) ou Bolívar (2012), entre muitos outros.

Por fim, é de referir que incidindo sobre as questões apontadas, lançámos um olhar atento e progressivamente pormenorizado sobre os documentos orientadores da escola e aquilo que os docentes nos foram deixando conhecer, mas também fazendo ajustes nas estratégias metodológicas que foram sendo adotadas, o que incluiu fazer um focus group quando percebemos que não tínhamos conhecimento sobre o pensamento e a ação dos professores do 1º Ciclo, que nos permitisse construir as entrevistas de forma válida. Concluímos, dizendo que não foi de somenos importância em todo o processo, não perdermos de vista os aspectos centrais que nos moviam desde o início da nossa investigação, ou seja, os objetivos da investigação e as questões a que devíamos responder: compreender as dinâmicas de organização e o funcionamento do Departamento do 1º Ciclo da escola em estudo.

4. UM DOUTORAMENTO – CURIOSIDADES E DINÂMICAS INVESTIGATIVAS QUE NOS MOVEM

Desenvolvermos um projeto de investigação qualitativo, onde a narrativa toma centralidade, requer que sejamos participantes e ativas, valorizemos experiências anteriores, curiosidades, interesses e, necessariamente, aquilo que sabemos, nos move e motiva. Enquanto investigadoras temos que pensar naquilo que já vivemos, nas aprendizagens que adquirimos, nos conhecimentos que incorporamos, nas relações que estabelecemos e que nos formaram ao longo da vida. (Afonso, 2014). Lançando olhares retrospectivos sobre o nosso trabalho e a nossa própria vida, têm surgido sucessivas curiosidades acerca dos processos de formação de docentes, a influência de contextos de trabalho na vida e no desenvolvimento de educadores e professores, bem como a compreensão dos caminhos que se revelam na sua (re)configuração

identitária quando vista sob o ângulo de integração na aprendizagem que acontece ao longo da vida.

4.1. A questão de partida e os objetivos do estudo

Neste estudo, diferente de todos os projetos que desenvolvemos antes, focamos a influência de ambientes escolares que não são comuns – uma escola em contexto hospitalar e pretendemos compreender a influência do cuidado com crianças no contexto hospitalar, o que pensando numa escola e em professores, nos permite fazer conexões entre a Educação e Saúde compreendendo a formação destes profissionais (Leal da Costa & Sarmento, 2018; Leal da Costa & Alves, 2018).

Neste sentido, o nosso estudo atual, ainda em projeto e no início, tem como curiosidade de partida – **conhecer, compreender e analisar o processo de (re)configuração identitária de professores que exercem a docência em contexto hospitalar, e neste caso concreto, na escola do IPO de Lisboa (IPOL)**. Para além da curiosidade de partida, neste momento em que escrevemos este texto, orientam-nos já alguns **objetivos**, ainda que saibamos que os emergentes enriquecerão este estudo:

- Analisar o processo de construção da Escola do IPO de Lisboa (IPOL) e a sua história institucional;
- Conhecer a equipa de trabalho e o contexto hospitalar em que se situa a escola do IPOL;
- Compreender dinâmicas de organização e o funcionamento da escola do IPOL;
- Conhecer e analisar histórias de vida de docentes da escola do IPOL;
- Conhecer e compreender influências de pessoas e de contextos, na aprendizagem e no desenvolvimento de professores que trabalham na escola do IPOL.
- Compreender processos de (re)configuração identitária daqueles profissionais tendo em conta, nomeadamente, a influência do cuidar de crianças naquele ambiente de trabalho.

4.2. Uma partilha breve sobre o estado da arte

Como ponto de partida um quadro teórico faz-nos falta. Não para uma visão apriorística da realidade, mas para a podermos compreender tendo em conta o que já se conhece. Assim, interessa-nos o conceito de identidade, no sentido de compreender que não existem aspetos que caracterizam “um ser professor”, tudo depende de quem estamos a falar. Assim, tendo em consideração alguns trabalhos de referência - Sarmento (2002), Josso (2007), Dubar (2012), Ferrarotti (2013), Leal da Costa (2014) e Momberger (2016), por exemplo, a construção da identidade de qualquer sujeito pode ser pensada como uma trajetória ou um processo em permanente (re)construção. Das leituras já efectuadas, e no que respeita a

docentes, admitimos que a construção identitária envolve sinergias entre a formação, a identidade da pessoa e os contextos que integra no seu percurso ao longo da vida (Eraut, 2004; Belanger, 2011; Goodson, 2008). É igualmente importante pensar no professor enquanto pessoa, sujeito singular entre os seus pares, em que as dimensões da profissionalidade nos parecem inseparáveis da pessoa que se foi formando ao longo da vida. As identidades integram uma componente biográfica, imagem de cada sujeito, quais são os seus valores, cultura, infância, família ou amigos (Fullan e Hargreaves, 2001; Formosinho, 2009; Passeggi, 2011). No fundo, desenvolve-se numa teia de relações e interações, nos quais age, reage, integra e se desenvolve, enquanto aprendiz e agente de mudança de si e dos contextos (Leal da Costa & Nunes, 2016; Leal da Costa & Sarmiento, 2018).

No desenvolvimento de cada um emerge também a identidade social onde a estrutura relacional, as interações entre pares e a formação de um “nós” prevalecem. Ela promove-se também em redes sociais onde se desenvolvem as relações entre os indivíduos e a integração de diferentes contextos como pilares da formação de percursos identitários (Sarmiento, 2002; Santos, 2005; Formosinho, 2009; Mombberger, 2016). Por isso, para além da componente biográfica, as identidades envolvem igualmente uma componente relacional que advém dos espaços onde cada um actua e estabelece relações de parceria ou de diferenciação (Goodson, 2008; Formosinho, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001). Sarmiento (2002) reitera tais posições referido que, a construção da identidade profissional dos professores encontra-se associada às relações que estes estabelecem e à construção pessoal de cada um. Ao longo do tempo, os professores vão (re)construindo o seu pensamento, reflectindo sobre a sua acção e configurando-se com um sentido de si e da realidade. O desenvolvimento dos professores exige assim uma identificação com a sua actividade, com a forma como cada um se vê a si próprio, naquilo que é, no que faz, como faz, na satisfação e motivação que tem quando actua nos contextos de trabalho e a consideração das influências internas e externas que afectam a sua acção e o estabelecimento de relações (Day, 2001; Sarmiento, 2002; Flores, Carvalho e Silva, 2016). É neste sentido, que afirmamos que “as identidades individuais, sociais e profissionais dos indivíduos, parecem não estar de todo dissociadas, sobretudo em determinados actores sociais, entre os quais se inscrevem os professores” (Sarmiento, 2002, p. 113).

Embora ainda sejam escassos em Portugal, é necessário conhecermos também os estudos sobre as escolas em contexto hospitalar, os quais embora em número muito reduzido, apontam que nelas acontecem aprendizagens das crianças e com elas, se estabelecem ligações com escolas de pertença, na tentativa de garantir “que cada um tem um projecto

educativo ajustado com as suas escolas de origem, que pode incluir o apoio escolar individual e as sessões de aulas por videoconferências” (IPOLFG, 2014). É importante pensar que a educação é um direito e um exercício de cidadania e por isso perpassa os “muros” das escolas. Consideramos, pois, que também os hospitais e os professores que neles desempenham funções deverão assegurar às crianças e a si próprios uma aprendizagem ao longo da vida (Zaias & Paula, 2010).

4.3. Algumas notas alusivas à estratégia metodológica

Para responder à questão de partida, consideramos ser adequada uma investigação qualitativa que se foca “em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais” (Afonso, 2014, p. 18). O trabalho prossegue na linha dos defensores da integração/unidade epistemológica, (Nisbet, 1992), superando conflitos paradigmáticos e negando a obrigatoriedade de opções metodológicas unívocas (Howe, 1985, 1982), pois percebemos necessidades emergentes do objecto de estudo, o que a combinação de dados de diferentes naturezas, recolhidos por várias técnicas, nomeadamente, análise documental, observação, e narrativas biográficas nos permitirão almejar e concretizar.

Não estando a trabalhar naquela escola e não a conhecendo em qualquer nuance, achamos por bem realizar em primeiro lugar uma análise documental para conhecermos os documentos estruturantes que permitiram a sua implementação e as dinâmicas de organização, para além de documentos, normativos e projetos da instituição, que nos possibilitarão conhecer o seu funcionamento atual, tal como foi previsto, e também a sua construção socio-histórica.

Em seguida, deveremos proceder à observação dos contextos de trabalho dos profissionais, não esquecendo que para além dos ambientes quotidianos que poderemos observar, ali se tecem muitas relações e razões para encontros, o que poderemos conhecer conversando informalmente esses diversos atores. Por essa razão, fará sentido a observação e incluir informal talks, dando lugar à participação de diferentes elementos daquela comunidade que ali se encontra para cuidar de crianças doentes. Será o caso de outros profissionais, familiares das crianças e, eventualmente, algumas das próprias crianças hospitalizadas. Posteriormente, recorreremos a entrevistas narrativas a realizar a dois professores da Escola do IPOL que se disponibilizaram para participarem, após saberem da intenção de realizarmos este estudo. Recolheremos as histórias de vida em pelo menos dois momentos e em locais distintos, ou seja, uma narrativa realizada no contexto de trabalho e outra fora dele.

Para todos os procedimentos metodológicos solicitamos, antecipadamente, os necessários consentimentos informados, acautelando as inerentes questões éticas para cada um e para todos os intervenientes

neste estudo. Este é o ponto onde nos encontramos neste momento, mais demorado do que havíamos previsto, mas essencial para podermos entrar no trabalho de campo, ou seja, na dimensão empírica desta investigação que elegeu a abordagem biográfica com narrativas.

Falar em histórias de vida é escutar “as narrativas de vida da gente comum” onde se destacam as experiências e factos da vida de cada um (Afonso, 2014, p. 82). Pensarmos e construirmos conhecimento com as histórias de vida de professores, é conduzir o olhar para quem são, para a sua construção como seres sociais, e para a sua formação e aprendizagem enquanto atores, textos e contextos. Como refere Delory-Momberger (2016) “o campo de conhecimento é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjectivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com os outros e com o mundo social” (p.136). As histórias de vida são assim um processo que possibilita ouvir um relato individual sobre a vida de alguém e que se traduz também num relato comunicativo e interactivo, porque uma narração não é um monólogo mas constituiu-se numa acção social.

Concordamos com Ferrarotti (2013) quando o autor refere que é necessário, cada vez mais, recorrer “a uma metodologia como técnica de escutar, na qual se estabelece uma comunicação, em pé de igualdade, entre os investigadores e o grupo humano objecto da investigação, que se afigura não só metodologicamente correcta mas também dotada de significado humano” (p. 52). É também nesse sentido que Sarmento (2002) assume as histórias de vida como:

Um capital vital, utensilio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projectado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os actores que povoam os contextos em que se move (p. 258).

As abordagens biográficas apresentam igualmente um importante papel na (re)construção identitária dos professores e na compreensão daquilo que cada um é, percebendo-se que ao narrarem os momentos e acontecimentos das suas vidas estão a ter uma noção de si próprios, a (re)construir conhecimento e a potenciarem o seu desenvolvimento pessoal (Day, 2001; Sarmento, 2002; Kelchtermans, 2009; Passeggi, 2011; Leal da Costa & Nunes, 2016; Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018).

Para terminar, utilizamos as palavras de Delory-Momberger (2016), mobilizadoras da investigação que iniciámos e que desejamos muito, avançar, desenvolver e concluir:

“Fixando para si como objecto os modos de constituição do individuo enquanto ser social singular, a pesquisa biográfica deve a si mesma, assim, compreender, dizendo de outra forma tomar em conjunto o que constitui precisamente a interface que ela se propõe a analisar e compreender: ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os «quadros da experiência», a «sociedade vivida» e a «sociedade constituída». O tornar-se bio- gráfico é sempre o produto de uma interacção entre a acção dos indivíduos e o determinismo das estruturas, e a maneira pela qual as pessoas explicam pela narrativa (se explicam a si mesmas) vias e processos pelos quais elas se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrónicas e diacrónicas que moldam os percursos individuais” (p. 141).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, assim, a relevância que existe em fazer investigação associada a percursos formativos comprometidos com a continuidade de processos não lineares de aprendizagem e de desenvolvimento. Falar em percursos formativos e em formação será, também, enaltecer a nossa preferência pelas histórias de vida como contributo para reflectirmos sobre quem somos, o que aprendemos, o que fazemos, os contextos que integramos, as relações que estabelecemos e o “eu” individual, único e singular que se vai formando ao longo da vida e sem esquecer a dimensão social que os suporta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, M., Azevedo, N., Rosa, J. C., Gonçalves, T. N. R., Nascimento, A. T. B., Couceiro, M. L. P., Guerrero, A. B. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* [PDF]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Azevedo, R. et al. (Agência Nacional para a Qualificação, I.P.). (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Barroso, M. C. & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro. Universidade do Porto.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. D. (2002). *Epistemologia das ciências da educação* (4ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cavas, I. (2014). *A Organização e o Funcionamento do Departamento do 1º Ciclo do Colégio Salesianos Évora – Possibilidades e Desafios das Culturas (colaborativas) na Escola*. Dissertação de Mestrado não publicada: Universidade de Évora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (Ed.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus-group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Leal da Costa, C. & Alves, C. (2018). Cuidar e aprender com as crianças em Educação e Saúde – Narrativas e(m) Formação. *Sísiphus*. (no prelo)
- Leal da Costa, C. Biscaia, C. & Parra, A. (2018). Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. *Revista de Sociología de la Educación*, 11 (2), 258-279. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12445>
- Leal da Costa & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re)configurar identidades – interações com voz. *Educação em Análise*. (no prelo)
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (2016). *Education at a glance. Paris*: OECD Publications.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Sarmiento, T. (2013, set./dez). Aprender a profissão em diferentes espaços da vida. *Revista Educação*, 18(3), 237-248.
- Silva, M., Cabrito, B., Fernandes, G. L., Lopes, M. C., Ribeiro, M. E., Carneiro, M. R. (10ª Ed.). (2015). *Pensar a Educação*. Lisboa: Educa.
- UNESCO (2016). *Relatório de monitoramento global da educação – resumo. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos*. Consultado em Setembro de 2016 em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>
- Verdasca, J. L. (2010). *Temas de Educação. Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Westbrook, R. B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Editora Massangana.

Resumo: Neste texto trazemos uma reflexão feita a partir de vivências de processos investigativos em Ciências da Educação, tomando a visão dos sujeitos envolvidos na construção e desenvolvimento de projetos de investigação, onde a participação toma centralidade e sem esquecer que o investigador também aprende, integrando uma fileira formativa.

Em primeiro lugar, damos a conhecer a oferta formativa em Ciências da Educação na Universidade de Évora, na medida em que se revela importante para compreendermos opções e influências da investigação nos percursos de formação e na experiência proporcionada.

Posteriormente, incidimos a atenção nas curiosidades que nos têm movido no campo da investigação educacional, e o que tem motivado a opção por paradigmas que valorizam a participação, a interpretação e, no doutoramento, as narrativas e a subjetividade. Neste tópico partilhamos, de forma particular, o processo de investigação realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Gestão Educacional, focando a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos dos quais ilustramos dinâmicas de análise e interpretação que integram análise documental, *focusgroup* e entrevistas semiestruturadas num Estudo de Caso. Revelamos, ainda, as curiosidades emergentes do estudo realizado, pois foram razão e motivação para o ingresso da primeira autora no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação. As dinâmicas investigativas que a movem actualmente, com opção pelas Histórias de Vida, revelaram-se um recurso para compreender o “mundo” dos sujeitos no seu complexo sistema de relações e interações e, por tal, a importância da singularidade e da experiência em contexto. Por último, evidenciamos a importância de fazermos investigação associada a percursos formativos comprometido com a compreensão de processos de (re) construção identitária e com a vida experimentada em contexto escolar, num hospital. Ou seja, processos de investigação que envolvem a formação no campo educativo e os processos humanos que a complexidade da vida humana encerra. Fazemo-lo com a voz das investigadoras, o que significa e implica reflectir e escrever a três mãos.

Palavras-chave: investigação em ciências da educação, formação, estudo de caso, histórias de vida.

OS DESAFIOS QUE SE COLOCAM AOS PROFESSORES E EDUCADORES NA ESCOLA DE HOJE. QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Maria de Lurdes Moreira¹

INTRODUÇÃO

Acreditando que a Educação é um direito de todos os cidadãos e que a escolarização permite chegar a uma sociedade mais humana, pensamos que é indispensável refletir sobre que características devem ter as escolas de hoje, que práticas pedagógicas devem ser implementadas, como construir relações interpessoais saudáveis e colaborativas, tolerantes e respeitadoras de diferentes culturas, contextos socioeconómicos, ritmos de trabalho e expectativas pessoais.

Como é natural, as sociedades evoluem, os valores e costumes alteram-se, a técnica e o conhecimento evolui e as exigências renovam-se, o que significa que as necessidades de formação e informação das populações também se alteram. Mas será que temos escolas e ensino que acompanham as mudanças da sociedade, as novas exigências e rápida transformação?

Sendo uma discussão antiga, a gestão flexível do currículo, atualmente na ordem do dia, mas já antes previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Currículo Nacional do Ensino Básico, pode permitir responder às mudanças da sociedade e características específicas de cada contexto educativo, de modo a produzir escolas a pensar nos alunos e na valorização e desenvolvimento de todas as suas capacidades e não apenas na transmissão de conteúdos estipulados. Neste sentido, torna-se essencial a análise constante de cada contexto e problematização de cada situação educativa para produzir as respostas mais adequadas.

AS CARACTERÍSTICAS DAS SOCIEDADES ATUAIS

Refletindo sobre a formação dos professores para responder aos desafios da sociedade de então, Donald Schön, em 1992, falava da dificuldade

¹ Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora; mlrm@uevora.pt

de preparar profissionais para um futuro desconhecido, para ensinar competências a crianças e jovens à luz dos requisitos do momento, que seriam, muito seguramente, diferentes dos requisitos quando esses jovens viessem a integrar o mercado de trabalho.

No mesmo sentido, Martinho (2000) sublinha que o futuro apresenta grande rapidez de mudança o que chama a atenção para a preparação de crianças e jovens “para uma vida que ainda não se conhece” (pg. 283), o que pressupõe “encontrar soluções actuais para uma formação de jovens que não exercerão a sua actividade – para a qual se encontram preparados – senão nos decénios seguintes” (idem, pg. 282) e, por essa razão, o professor é chamado a realizar um trabalho para além da mera transmissão de conhecimentos.

Na sociedade atual, observamos muitas mudanças rápidas, por exemplo, novas possibilidades de comunicação e acesso a informação e conhecimento, novas formas de relacionamento interpessoal massificado através das redes sociais, novas solicitações laborais e de vida a que as famílias têm que responder, dispondo de menos tempo para apoiar as crianças e jovens e menor rede familiar de apoio, novas formas de estimulação cognitiva e aprendizagem e variados recursos multimédia. Mas, enquanto assistimos a todas estas mudanças, que têm dado origem a diferentes modos de funcionamento e particularidades da sociedade, a escola mantém, mais ou menos inalterável, o modelo de há quarenta anos que assentava num conceito autoritário de transmissão unilateral do conhecimento, o qual já levantava questões, declaradas, por exemplo, nas Recomendações da 35ª Conferência Internacional de Educação, pela UNESCO, onde era dito que “os professores já não devem ser meros transmissores/comunicadores de conhecimento, não se dedicando unicamente a reconstruir o conhecimento do aluno, mas a sua principal tarefa consiste em ajudar os jovens a elaborar os seus conhecimentos a partir das mais diversificadas fontes de informação.” (UNESCO – OIE, 1975, pg. 26).

Como vemos, já naquela altura era pedido ao professor que desempenhasse um papel mais abrangente, a nível da orientação dos alunos, na organização das atividades escolares e extraescolares, e no encorajamento a desenvolver um percurso pessoal, apoiado no desenvolvimento completo do aluno como ser social integrado numa sociedade, mas com ritmos, interesses e expectativas pessoais (Martinho, 2000). Assim, podemos afirmar que sempre tem sido pedido ao professor que desenvolva um repertório de técnicas de ensino e em simultâneo a capacidade de decisão e atualização em ação de estratégias, em função dos estilos de aprendizagem dos alunos no geral e de cada aluno em particular, levando em conta o contexto social em que se insere (Boudreau, 2001).

AS CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ATUAL

Sendo uma tendência universal, em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória abrange 12 anos de escolaridade, ou seja, os alunos devem permanecer na escola desde os 5/6 anos, até aos 17/18, idade em que podem aceder ao ensino universitário ou ao mercado de trabalho. Isto significa que as escolas devem trabalhar para o sucesso académico de todas as crianças e jovens independentemente das suas aspirações, contexto socioeconómico e cultura de origem. Se, no início, a escola tinha por objetivo ensinar a “ler e contar” e, mais tarde, formar para realizar tarefas específicas em contextos, muitas vezes, rotineiros, hoje em dia, o objetivo tem que passar por motivar crianças e jovens para a aprendizagem, para o prosseguimento de estudos, logo manter o interesse e dar significado a essas aprendizagens, enquanto promove o sucesso académico de todos, uma vez que tem que assegurar a frequência de todos até ao 12º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Com a educação de todos até idades mais avançadas, temos também maior heterogeneidade, uma vez que temos alunos oriundos dos mais diversos contextos socioeconómicos. Encontramos, por todo o país, escolas com imensa diversidade cultural e socioeconómica, por um lado devido à imigração e, por outro, devido a contingências sociais menos favoráveis, que levam, em alguns casos, a menor valorização da escola e acesso à educação e cultura. Por outro lado, temos hoje em dia, mais um fator de heterogeneidade no espaço da escola, que é a coexistência de diferentes ciclos de ensino e conseqüente faixa etária e mesmo outras diferenças estruturais. Temos escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância, Escolas de Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) com Jardim de Infância, Escolas Secundárias com 3º Ciclo do Ensino Básico e Escolas Secundárias com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e ainda algumas destas escolas são escolas de referência de ensino de surdos, de cegos, ou de alunos com multideficiência. Toda esta diversidade, pode ser uma mais-valia se a escola trabalhar no sentido de valorizar e dar a conhecer diferentes tradições e costumes, diferentes valores, diferentes interesses e necessidades, possibilitando assim aos seus alunos conhecer outras realidades, outras culturas, alargar horizontes e desenvolver o respeito e tolerância por todos, independentemente da sua cultura, interesses, valores ou faixa etária.

As solicitações a nível de trabalho na sociedade atual, impõem à escola também uma resposta social a nível de apoio das famílias. A escola é, hoje, chamada a encontrar soluções de acompanhamento das crianças e jovens em horário extraescolar, enquanto todos os membros da família desenvolvem as suas atividades laborais. No 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar a solução tem passado pelo alargamento do horário de permanência na escola, numa perspetiva de escola a tempo inteiro,

através da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular que, por um lado pretendem contribuir para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso escolar futuro e, por outro, contemplar a Componente de Apoio à Família (Despacho nº14460/2008, de 26 de maio). A nível do 2º e 3º Ciclos, a resposta tem passado pela disponibilização de atividades desportivas e artísticas, através do Desporto Escolar e da disponibilização de clubes e projetos que variam de escola para escola. Assim, para além das atividades letivas regulares, as escolas têm de organizar e contemplar no seu plano de atividades outras atividades de desenvolvimento e enriquecimento curricular dos seus alunos.

Por outro lado, as famílias também apresentam diferentes características, desde famílias que querem acompanhar as crianças e jovens e trabalhar em estreita colaboração com as escolas e professores, até famílias mais distantes da cultura da escola e que, independentemente dos contextos socioeconómicos e culturais de origem, se demitem do papel de educadores e formadores das suas crianças e jovens e esperam que a escola assuma esse papel.

A nível das características dos alunos, verifica-se maior e mais precoce acesso ao conhecimento, seja através de experiências pessoais, proporcionadas pelos contextos familiares, creches e jardins de infância, seja através dos media, ou da promoção local de diversas iniciativas culturais destinadas a crianças desde tenra idade com objetivos lúdico-didáticos. Frequentemente, ouvimos os professores queixarem-se do desfasamento entre a escola e as expectativas dos alunos, referindo: - Antigamente, qualquer coisa que se levava para a aula era uma novidade, os miúdos ficavam entusiasmados e curiosos. – Hoje já nada é novidade. Têm acesso a inúmeros recursos mais apelativos do que os que encontram na escola, dominam as tecnologias muito melhor que os professores, tecnologias que fazem parte do seu mundo diariamente. – Acabam por sentir que a escola não tem ligação com o real, que o que se faz e aprende na escola só serve para a escola e está longe do seu mundo, do seu dia-a-dia e vice-versa.

Outra realidade presente nas escolas é a própria pressão dos pares, hoje em dia exercida também de forma globalizante através das redes sociais. Mais uma vez o avanço das tecnologias impõe-se no dia-a-dia das crianças e jovens, enquanto a escola tenta ignorar a sua existência e impedir que entre no espaço da escola, em vez de formar os alunos para a sua utilização segura e a tirar o melhor partido das suas inúmeras potencialidades.

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ATUAIS

Como sublinha Perrenoud (2005), o professor deve assumir uma “nova identidade profissional” e uma nova “relação com o saber e com os alunos” (pg. 42), pelo que se impõe uma reflexão sobre os desafios que se colocam à escola, hoje em dia, e como responder a esses desafios.

Como todos sabemos, as novas tecnologias fazem parte do dia de todas as pessoas, crianças e adultos, e a escola não pode ser um espaço virado de costas para esta realidade, tem que encontrar formas de acolher as novas tecnologias, de formar os professores com menor domínio, de modo a se sentirem seguros na sua utilização e as integrarem na sua prática educativa. Precisamos de conceber escolas onde as crianças e jovens se encontrem sentadas à volta de mesas redondas e computadores, em troca de ideias, partilha de conhecimentos e pontos de vista, em debate construtivo, no respeito por todas as ideias, tradições e culturas, e aprendizagem uns com os outros em colaboração.

Para termos escolas que promovam a colaboração e aprendizagem de todos com todos é, então, imprescindível o desenvolvimento de comportamentos sociais de são convívio entre todos, alunos, professores e demais funcionários, pelo que urge apostar na educação para a cidadania. No entanto, este tipo de educação não se consegue por transmissão teórica de conceitos, tem que ser praticada e transmitida por experiência direta, por observação do modelo correto de relacionamento, no dia-a-dia, pelos exemplos e atitudes praticados em sala de aula e no contexto escolar (Freire-Ribeiro, 2014).

Considerando que o que se pretende é eliminar comportamentos errados, não desejáveis e reforçar os bons comportamentos, não será a melhor estratégia o reforço do comportamento errado. A chamada de atenção, o levantar a voz ou castigo frequente, após a realização do comportamento errado ou da quebra da regra estabelecida, ainda que seja reforço negativo, é um reforço, um estímulo que se aplica a seguir a determinada ação. Mas, o que é importante e eficaz é ficar atento aos comportamentos que se deseja preservar e reforçá-los positivamente, enquanto se procura evitar/prevenir a ocorrência de comportamentos indesejáveis, ou eliminá-los assim que ocorram. Se sempre que um aluno fala na sala, ou está distraído, é constantemente chamado à atenção, ou é realizado algum tipo de registo, é esse comportamento que estamos a reforçar. Uma vez que todos nós somos induzidos a reagir e agir de acordo com as expectativas de quem nos rodeia, estamos a transmitir e a reforçar à criança que é isso que esperamos dele, que é essa a expectativa que temos, não lhe indicando qual o comportamento que deve procurar ter, já que, habitualmente, os bons comportamentos não são reforçados quando ocorrem, de modo à criança perceber que é esse comportamento que esperamos dele e valorizamos.

Comportamentos redigidos pela negativa apenas indicam aos alunos o que não podem fazer, não o que devem fazer, como por exemplo, não falar com os colegas, não interromper o professor, etc. Pelo contrário, comportamentos redigidos pela positiva, como por exemplo, respeitar os outros, ser amigo de todos, ser organizado, ser aplicado nos trabalhos, participar nas aulas, manter a sala limpa e arrumada, ajudar nas tarefas, cumprimentar os outros, são comportamentos sociais que permitem consolidar regras de convivência social e de manutenção do ambiente de trabalho. Enquanto os primeiros são comportamentos negativos, que só permitem o registo e, conseqüente, reforço dos comportamentos que queremos afinal eliminar, os últimos permitem ajudar a criar um sentimento de pertença a um grupo, de amizade pelos seus próximos, e de criação de comunidades de aprendizagem que podem e devem ser trabalhadas na aula e inculcidos desde o primeiro dia através do exemplo diário e do reforço positivo, valorizados sempre que ocorram e estimulados. É preciso também não esquecer a importância da compreensão pelos alunos da adoção de tais comportamentos, o que deve ser conseguido pela ação ativa e responsabilização por parte de cada um para com os comportamentos e atitudes desenvolvidos no dia-a-dia. Freire-Ribeiro (2014) sublinha a importância da construção democrática das regras, como forma de promover a interiorização e motivação pelo seu cumprimento, o que não acontece se as regras forem estabelecidas unilateralmente sem compreensão ou responsabilização.

“Assim, os agentes implicados no processo educativo, não podem ficar à margem e terão que envolver-se na questão da cidadania, tornando-se sensíveis na responsabilidade de promover uma aprendizagem da cidadania pela cidadania em contexto escolar. A escola pode assim assumir-se como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participativos. Para que isto aconteça o desenvolvimento e aquisição de saberes e competências deve ser acompanhada de relações democráticas, dialogantes e participativas” (Freire-Ribeiro, 2014, pg. 284).

Cada criança, em função do contexto de origem, chegará à escola com maior ou menor aproximação à cultura de escola, terá expectativas mais ou menos adequadas relativamente à escola e ao saber, e igualmente, maior ou menor conhecimentos segundo os padrões do professor e do modelo de escola instalado. Se um professor, estiver muito seguro que comportamentos são aceitáveis na sua sala e intervir imediatamente sempre que tal não se verifique, se souber exatamente até onde pretende conduzir os seus alunos, e não apenas continuar a transmitir conhecimentos, independentemente dos resultados conseguidos, não

se vai contentar em apenas queixar-se das características dos alunos, das condições de funcionamento e deixar tudo na mesma. Ao procurar compreender o porquê de determinados comportamentos, ou falta de conhecimentos, ao ter uma atitude de reflexão-ação constante (Roldão, 2007), procurando conhecer não só os seus alunos enquanto alunos, mas também enquanto indivíduos oriundos de um contexto específico, com maior ou menor estimulação, com maior ou menor expectativas relativamente à escola por parte das famílias, o professor conseguirá atuar de forma mais eficiente, conseguindo o maior sucesso académico dos seus alunos, mas também sentir-se bem-sucedido como professor e educador. Segundo Ferry (1995), as competências dos professores serão hoje diferentes, “no quadro actual das novas preocupações agrupar-se-ão sob as rubricas seguintes: diagnóstico, resposta, avaliação, relações pessoais, desenvolvimento do currículo, responsabilidade social.” (pg. 5).

Outro fator determinante para a educação da cidadania, passa pela escola ter simultaneamente uma atitude de reflexão-ação, e adotar um modelo de comportamentos considerados aceitáveis no contexto escolar, o qual pode diferir do modelo de alguns contextos de origem dos alunos, e que, por isso mesmo, se os alunos o compreenderem e praticarem, serão eles agentes de mudança nos seus contextos familiares, vindo a escola a ser também um agente de melhoria das relações interpessoais de uma sociedade. “Os valores que a escola elege e que se pretende que marquem a sua cultura têm de ser concretizados em regras e formas de funcionar, que os reflectam e tornem reais. A cultura de escola não se decreta, mas tem de ser construída, coerente e articuladamente, no quotidiano das actividades” (Santos, et al 2009, pg. 21). Neste sentido, as atitudes de todos os funcionários e auxiliares revestem-se de grande importância, uma vez que o seu comportamento, forma de interagir e comunicar são exemplos/modelos de comportamentos para os alunos. Assim, os “membros do pessoal não docente podem e devem assumir uma função educativa no contexto das suas tarefas de apoio e relação com os alunos fora da sala de aula, tanto em termos comportamentais como em termos de valores e convivência em sociedade. Esta promoção é essencial numa visão da escola como um polo educador e não só de ensino em sala de aula.” (idem, pg. 118).

Um outro aspeto que se reveste de extrema importância diz respeito à comunicação e proximidade com os pais e familiares dos alunos. Se os anseios e preocupações dos pais e familiares de cada criança não são valorizados, ou esquecidos, ou ignorados, fica comprometida a confiança destes na instituição à qual estão a entregar a criança, e consequentemente será menor a aceitação pelas regras e cultura da escola e aprendizagens transmitidas, o que se irá refletir também na motivação e sucesso académico de cada aluno. Os professores têm a beneficiar em

conhecer melhor cada criança, o seu contexto de origem, os seus anseios e formas de agir e reagir. Mas o que habitualmente vemos é a grande distância entre os professores e a escola e os pais, que, por vezes nem podem passar do portão, mesmo nos primeiros anos de escolaridade e até no Pré-Escolar. Se os professores informarem de forma regular sobre o trabalho da sala, o que é feito, como e porquê, como os pais podem colaborar, acompanhar, participar ou estar atentos a algum aspeto que necessita de intervenção específica, os pais passarão a ser aliados e não o inimigo, pois no final todos queremos o mesmo, o maior sucesso académico e escolar de cada aluno.

Sendo indiscutível a importância da aprendizagem das artes para o desenvolvimento integral de uma criança, torna-se fundamental a articulação de todas as áreas de expressão humana como forma de promover o desenvolvimento humano, e o respeito pelos diferentes ritmos e estilos cognitivos (Beveridge, 2009). Neste sentido, precisamos avançar para um modelo pedagógico que integre e valorize a educação das artes, mas aquilo que vemos, frequentemente, é um modelo de ensino tradicionalista, seguimento impessoal de um manual, e de atividades não ajustadas à realidade de cada aluno, visto que todos os trabalhos e tarefas são, muitas vezes iguais entre as turmas do mesmo ano de escolaridade, na mesma escola e até em escolas diferentes do mesmo agrupamento. Ora, se dentro de uma turma já encontramos, naturalmente, diferenças entre cada aluno, quanto mais em relação a outra turma que tem por timoneiro outro professor, com outras experiências, outra personalidade, pois ninguém é igual nem tem que ser. Perante tal cenário onde fica a diferenciação curricular, o respeito pelo ritmo e personalidade de cada aluno (Pacheco, 2008; Roldão, 2007), onde fica o desenvolvimento da criatividade? Não podemos pensar que existe uma ou outra estratégia mais adequada, que tem que ser aplicada independentemente de a quem e porquê, mas antes uma adaptação constante, “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007, pg. 98), devem determinar a ação do professor em cada momento, numa adaptação, criação e recriação da abordagem que deve ser decidida em função e com o grupo/comunidade de aprendizagem.

É importante que cada professor seja capaz de articular e valorizar tanto os conhecimentos, competências e capacidades de cada aluno, como trabalhar em estreita colaboração com os restantes professores tanto das disciplinas curriculares como das extracurriculares, de modo a dar um significado abrangente e global de todas as aprendizagens que se fazem na escola, aproximando-as da realidade de cada aluno e da sociedade em que se integram, e promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno. Como sublinha Pacheco (2008, pg. 182), as “práticas curriculares - baseadas no individualismo, na prática disciplinar e no

cumprimento do programa - não são consentâneas com a existência de estratégias de diversificação, pois estas exigem o trabalho interdisciplinar e o reforço do trabalho colegial.”.

Ainda sobre a educação das artes e a sua importância no desenvolvimento integral de cada aluno, a título de exemplo referimos o caso dos Estados Unidos da América, onde é promovido nas escolas o ensino de danças folclóricas, entre outras iniciativas semelhantes de educação artística e cultural, como forma de desenvolvimento de relações positivas com o outro género bem como o respeito pelo outro, a colaboração e o desenvolvimento saudável e integral dos alunos. Neste sentido, a promoção da participação das crianças e jovens em atividades de grupo, como o desporto escolar, ou a dança e outras formas de expressão artística, permite trabalhar competências de socialização ao promover relações mais saudáveis com os restantes colegas e o outro género, e ainda o desenvolvimento da criatividade, principal característica das expressões artísticas, como forma de interpretar o mundo e a realidade (Fowler, 1996; Beveridge, 2009). Escolas com preocupação pela estimulação da criatividade devem dar oportunidade a que cada aluno aprenda de acordo com o seu estilo cognitivo e possa demonstrar os seus interesses e conhecimentos (Robinson & Aronica, 2016). Para os autores, numa escola criativa os alunos são estimulados a conhecer melhor o mundo ao seu redor, e o seu mundo interior, pelo que o papel do professor deve ser o de facilitar a aprendizagem, numa estreita relação entre ensinar e aprender.

CONCLUSÕES

Como vemos, são muitos os desafios colocados à escola e aos professores atualmente. A formação inicial que, em tempos, assentou, maioritariamente, no desenvolvimento científico e domínio de técnicas de ensino, não é suficiente, e apesar de hoje as áreas de atuação na formação inicial serem muito mais abrangentes, Martinho (2000) receia que ainda não exista uma consciência generalizada da necessidade de formação psicopedagógica dos professores, “O velho conceito duma formação unicamente centrada nos conteúdos programáticos ainda não desapareceu totalmente do espírito de muitos dos responsáveis educativos, pais e mesmo professores.” (pg. 282). “O repto da Escola para Todos está na instauração de uma escola que não discrimine cultural e pedagogicamente e que favoreça a integração social dos alunos, contribuindo para a melhoria das suas aprendizagens.” (Pacheco, 2008, pg. 180).

A reflexão de um conjunto de investigadores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sobre as competências determinantes para a elaboração de um adequado perfil de competências transversais

do profissional de educação que abranja mais que apenas as exigências científicas e pedagógicas inerentes à atividade de ensinar, levou ao mapeamento e consequente elaboração da seguinte listagem: “- Comunicação; - Ética e valores; - Cooperação; - Relação Interpessoal; - Liderança; - Planeamento e controlo; - Criatividade/Inovação; - Pensamento crítico.” (Gouveia, Craveiro, Santos, Silva, Teixeira, Santos, Brandão & Martins, 2014, pg. 311).

Destas competências, destacamos, a partir dos autores mencionados, a Comunicação, entendida como a capacidade para “transmitir ideias, opiniões e informação, de forma clara, precisa e objetiva, adequando-se ao contexto e assegurando-se de que o recetor as compreende” (pg. 315); a Ética, valores e responsabilidade, onde é assinalada a capacidade de “assumir, de forma transparente, coerente e honesta o trabalho produzido” (idem, pg. 314); a Cooperação, a nível do Trabalho em equipa que permite criar “sinergias de grupo com o objetivo de melhorar a qualidade de trabalho” (idem, pg. 315); o Relacionamento interpessoal, demonstrado na “Capacidade para estabelecer relações autênticas e empáticas, caracterizadas pela escuta e compreensão correta dos pensamentos, sentimentos e preocupações dos outros, mesmo quando não explicitados” (idem, pg. 315); a Liderança “para dinamizar e comprometer os outros em função de direções claras, objetivos mais amplos e padrões de desempenho superiores, em função do contexto e das pessoas com quem trabalha” (idem, pg. 315); o Planeamento, capacidade necessária à definição de objetivos e prioridades, e mobilização de recursos necessários à concretização desses objetivos; a Criatividade/Inovação, sendo destacada, pelos autores, como a capacidade para improvisar soluções, gerar propostas inovadoras com base em novas relações, incentivar o aparecimento de novas ideias e ser recetivo a ideias novas implementando-as; e o Pensamento crítico, definido como a “Capacidade de evidenciar questionamento constante e sistemática correção de erros, no que diz respeito ao modo como raciocina e, consequentemente, como age” (idem, pg. 314). Destacamos ainda as capacidades, referidas pelos autores, Orientação para a satisfação das crianças e das famílias, entendida como a “Capacidade de compreender os resultados do seu trabalho com os parâmetros de qualidade definidos, tendo como objetivo último a satisfação das necessidades das pessoas a quem presta serviços” (idem, pg. 314); a Orientação para resultados, definida como a “Capacidade de realizar atividades em função de objetivos definidos e monitorizando os resultados” (idem, pg. 314), e Tomada de decisão, indicada como a “Capacidade de analisar com ponderação as situações e atribuir prioridades para assegurar o cumprimento dos objetivos” (idem, pg. 313).

Mas, e apesar de podermos ter futuros professores em quem estas competências possam ser valorizadas e promovidas será que em contexto real de trabalho tais competências serão valorizadas ou sequer permitidas?

Neste sentido, é importante que o professor esteja aberto à inovação, que exista abertura a novas abordagens pedagógicas de modo a encontrar a melhor estratégia que permita conseguir o desenvolvimento intelectual, mas também emocional de cada aluno, pois cada criança tem uma personalidade própria, um ritmo de trabalho próprio, bem como um estilo de aprendizagem único, e para que tal seja possível, torna-se necessário que a escola e os seus decisores permitam ao professor escolher as melhores abordagens e estratégias em função dos seus alunos e da análise constante do contexto, e não em função de decisões a nível de escola ou de agrupamento, ainda que seja importante a existência de linhas de ação e objetivos globais bem definidos e fundamentados nos projetos educativos do agrupamento e da escola.

Torna-se fundamental que se abandone a realização generalizada de tarefas rotineiras, da imposição a todos para fazer as mesmas tarefas em simultâneo, independentemente de dominarem o conceito ou a competência, ou ainda não terem bases para as poderem realizar, em vez de ser privilegiado o aproveitamento dos conhecimentos e trabalho realizado anteriormente, sendo dada continuação a esse trabalho e não recuo ou simplesmente fazer de conta que não existiu, ou que não interessou. Para o mesmo propósito podem contribuir os trabalhos de casa que podem e devem ser tarefas estimulantes, que mobilizem os conhecimentos trabalhados e desafiem a curiosidade e vontade em aprender e conhecer sempre mais, de modo a desenvolver hábitos de estudo, o que não acontece se os alunos forem chamados a realizar sistematicamente tarefas entediadas e rotineiras, sem qualquer contextualização ou motivação primordial.

Parece ser também imprescindível que os professores sejam incentivados a desenvolver um grupo turma capaz de trabalhar, mas também interagir de forma saudável e ativa diariamente, ou seja que em vez de indivíduos aprendentes se crie um grupo de trabalho ativo, em que todos podem e desejam aprender com os restantes elementos do grupo, mas também com outros elementos da escola, contexto onde o ensino-aprendizagem daquele grupo específico se desenvolve. Permitir a existência de alunos que encaram a sua aprendizagem como algo individual, solitário, com esporádica interação com os colegas, em um ou outro momento de trabalho em grupo autorizado, gera crianças e jovens com dificuldades de relacionamento, de gestão de trabalho e de opiniões, e de tolerância perante diferentes ideias e ritmos de trabalho. Muitas vezes o professor queixa-se de turmas em que os alunos são conflituosos, não sabem

trabalhar a pares ou em grupos, difíceis de motivar, de estimular para a participação coletiva positiva, sem se questionar qual o modelo de trabalho que está a promover, que comportamentos promove dentro da sua sala e que orientações e modelos de trabalho implementa nas suas aulas. Ainda relacionado com as relações interpessoais, verifica-se também a necessidade de desenvolver nas crianças e jovens formas de relacionamento positivo com os pares e com o outro género, para que não tenhamos, desde o jardim de infância, brincadeiras que passam, em grande escala, por empurrar-se, bater-se, medir forças, e para tal, como vimos, pode concorrer a valorização da educação das artes nas suas variadas formas. Para Tardif (2002), todos os professores são educadores, e perante interações menos positivas, devem atuar imediatamente e construir um grupo turma unido, colaborante, tolerante e respeitador, pois só perante tal contexto, o processo de ensino pode ocorrer com maior fluidez e aceitação por parte de todos. O professor tem que ser alguém que deve conhecer a matéria e o programa, mas também possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático baseado na sua experiência adquirida na análise quotidiana, e conseqüente investigação-ação sobre cada situação educativa vivida de forma a poder agir mais eficazmente sobre cada aluno em particular e a turma no geral.

Se antes a preocupação era a escolarização, o cumprimento dos objetivos da escola, hoje embora a escola continue a ter um papel insubstituível na educação de todos, não se resume a “decorar e saber o que se ensina na escola, é preciso identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, analisar, raciocinar, comunicar com eficácia, interpretar e resolver problemas nas mais variadas situações da realidade fora da escola, aplicando (e não reproduzindo) o que se aprendeu na escola” (Ferreira & Coelho, 2014, pg. 260). A escola terá que ser um espaço não apenas de acolhimento de todos, mas de orientação de todos, de modo a que cada aluno consiga encontrar o seu espaço e papel ativo e produtivo na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Beveridge, T. (2009). No child left behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review*, volume 111, pages 4-7.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 65-84.
- Decreto Lei nº 85/2009. Diário da República, 1ª série, nº 166, de 27 de agosto de 2009.
- Despacho nº 14460/2008. Diário da República - 2ª série, nº 100, de 26 de maio de 2008.

- Ferreira, A. Coelho, A (2014). Ciclo dos três aos oito anos na educação básica. In Portugal, G.; Andrade, A.; Tomaz, C; Martins, F.; Migueis, M.; Neves, R.; Vieira, R. (org). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro. UA Editora.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools*, Oxford. University Press.
- Freire-Ribeiro, I. (2014) Professores, formação e cidadania: entre concepções e práticas. In Portugal, G.; Andrade, A.; Tomaz, C; Martins, F.; Migueis, M.; Neves, R.; Vieira, R. (org). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro. UA Editora.
- Gouveia, J.; Craveiro, C.; Santos, A.; Silva, B.; Teixeira, C.; Santos, C.; Brandão, I. e Martins, M. (2014). Competências transversais: a construção do perfil profissional dos docentes de educação básica. In Portugal, G.; Andrade, A.; Tomaz, C; Martins, F.; Migueis, M.; Neves, R.; Vieira, R. (org). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro. UA Editora.
- Martinho, A. (2000). A História da Educação na formação de professores. *MÁTHESIS*, 9, 279-296.
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em português. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul.-dez.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre. Artemed Editora.
- Robinson, K.&Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York. Penguin Books.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr.
- Schön, D. A.(1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. P. 93-115.
- Santos, A.; Bessa, A.R.; Pereira, D.; Mineiro, J.P.; Dinis, L.; Silveira, T. (2002). *Escolas de futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto. Porto Editora.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. Vozes.
- UNESCO - OIE, Conference Internacional d'Education (35º) Recomendación nº 69, pontos 32 e 33, Recomendacion Final, ED/MD/38, Paris, 1975, pág. 26.

Resumo: Perante as características da escola de hoje, multiculturalidade, necessidade de inclusão socioeconómica, existência de diferentes ritmos de aprendizagem e trabalho, grande avanço tecnológico e diferente apropriação da tecnologia, novas formas de acesso ao saber, desenvolvimento precoce das crianças e jovens em algumas áreas, a escola e o ensino deparam-se, hoje em dia, com novos desafios. Esta nova realidade implica a integração de novos saberes, por parte de educadores e professores, na sua prática. Neste pressuposto, no presente artigo, pretendemos levantar algumas questões que levem a uma reflexão sobre as novas exigências

colocadas aos professores e educadores e quais as competências que precisam desenvolver para responder aos atuais desafios da Escola, dos alunos e das famílias.

Palavras-chave: prática pedagógica, novos desafios da escola e do ensino, educação básica.

(IN) DISCIPLINA - UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO A PARTIR DAS SUAS PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES: CAUSAS E/OU CONSEQUÊNCIA?

Marília Favinha¹ & Maria de Lurdes Moreira²

O conceito de indisciplina tem levantado nas últimas décadas a muitas discussões acerca do seu significado. A polissemia da palavra propicia diferentes entendimentos, diferentes níveis e interpretações. Sendo um problema antigo, continua atual nas escolas, afetando claramente, na percepção dos professores, o sucesso e o desempenho dos alunos, bem como a satisfação no exercício da sua própria função.

“Não se trata apenas de uma ampliação quanto à intensidade de manifestação. A indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e “criativa”, e parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efectivo.” (Garcia, 1999, p. 103).

De facto, os números de ocorrências de indisciplina têm vindo a aumentar e a indisciplina tem sido objeto de maior intervenção nas escolas, em particular nas escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritários). Não obstante, as medidas tomadas e todo o trabalho desenvolvido pelas escolas, parecem não surtir os efeitos desejados. Pais com horários de trabalho extensos, famílias desestruturadas e crianças que são educadas pela televisão e pelos jogos de vídeo têm como consequência alunos com carência de estímulos e falta de competências sociais, principais causas apontadas para o crescente da indisciplina em Portugal.

Freire e Amado (2009) referem, como fatores que estão na base da indisciplina, o contexto social e familiar dos estudantes, as influências externas, as condições sociais, económicas, culturais e de natureza

¹ Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/Membro do CIEP. mfavinha@uevora.pt

² Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/Membro do CIEP. mlrm@uevora.pt

geracional e os fatores relacionados com a organização do sistema educativo como um todo.

Segundo Simuforosa e Rosemary (2014) a disciplina na escola é um elemento essencial de socialização, na formação do seu caráter e no seu processo de educação e os alunos têm direito a uma educação livre de interrupções frequentes num ambiente seguro. Para estes autores, as formas mais prevalentes de indisciplina incluem falar sem permissão, provocando outros alunos, o absentismo escolar, a não conclusão de determinado trabalho, os ataques verbais contra outros alunos e professores, graffiti nas salas de aula e sanitários e uso de drogas.

Na tentativa de encontrar formas de prevenir e atuar perante situações de indisciplina, Garcia (1999) apresenta três grandes grupos de condições que dificultam o combate a situações crónicas de indisciplina:

- Atitude dos professores face a situações de menor controlo na turma, desmotivação dos alunos face aos programas e objetivos académicos, que denota, por um lado, falta de formação, e por outro falta de investimento dos professores em procurar intervir e solucionar o problema, uma vez, que muitas vezes o consideram exterior às suas competências e ação.
- Falta de estratégias concertadas da escola e equipa docente, no sentido de intervir e construir uma cultura de escola, uma cultura de contexto, em que os alunos saibam ter comportamentos ajustados e percebam a sua importância.
- Falta de condições estruturais de funcionamento do espaço escola que permita acompanhar mais os alunos, e dar condições de utilização adequada dos espaços conforme a função a que os mesmos se destinam.

Podemos encontrar nas grelhas abaixo, que traduz as razões apontadas pelos 30 professores de um Agrupamento de escolas do Alentejo, inquiridos no nosso estudo, sobre as causas de indisciplina na escola e na sala de aula, também as mesmas conceções e representações no que diz respeito às causas da indisciplina. Fatores como as condições de funcionamento da escola, nomeadamente o que diz respeito aos funcionários e aos espaços são claramente destacados pelos professores como causa de indisciplina. Relativamente à indisciplina dentro da sala de aula, os professores percecionam também causas relacionadas com as condições de funcionamento, mas apontam aqui, com igual importância, causas como a família dos alunos, a atitude dos alunos, e também apontam o professor, nomeadamente as práticas pedagógicas e o próprio programa curricular (obsoleto e extenso nas suas palavras), as atitudes e postura do adulto, incluindo a diferença etária, dado o envelhecimento que se verifica no corpo docente. O contexto familiar

é um dos fatores mais apontados pelos professores, falta de princípios, normas, regras de conduta das famílias, ambiente familiar desfavorável e cultura de violência. Os professores mostram preocupação, tanto a nível de escola, como de sala de aula com o espaço e materiais, que na sua opinião não oferecem boas condições de funcionamento e salutar convívio dos alunos, dado a degradação de espaços, falta de materiais e dimensões reduzidas perante o número de alunos que dele usufruem.

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS DOS PROFESSORES SOBRE CAUSAS DE INDISCIPLINA NA ESCOLA

Catego- rias	Subcatego- rias	Índice	NI	NC	
Condições de Funcionamento	Funcionários	Falta de funcionários Falta de cooperação/atitudes dos funcioná- rios na gestão dos comportamentos pouco ajustados Falta de formação dos funcionários	23	51	
	Técnicos	Técnicos insuficientes para prestar apoio aos alunos, na área da psicologia	3		
	Espaços e materiais	Sobrelotação dos espaços Falta de espaços de lazer e lúdicos Falta de equipamento em muitas salas Ausência de espaços físicos escolares mais atrativos e convidativos Instalações degradadas Elevado número de alunos no espaço escolar	13		
	Regras	Falta de colaboração da Direção da escola com o professor Falta de normas ou regras Incoerência na aplicação das normas e regras Falta de uniformidade de critérios na aplica- ção das normas instituídas	5		
	Turma	Turmas numerosas	1		
	Carga Horária	Carga horária/horários Excesso de horas na instituição	2		
	Sociedade	Sociedade violenta Modelos agressivos	4		
	Atitudes dos alunos	Valores	Falta de consciência cívica - respeito pelos outros Sentimento de impunidade Desrespeito pelos funcionários e pelas regras de funcionamento da escola	5	7
		Regras	Falta de regras dos alunos	2	

Família	Desresponsabilização dos Pais/EE	Desresponsabilização/ desautorização dos EE	3	5
	Contexto familiar	Falta de educação dos Encarregados de Educação	2	
Total			63	

NI- Índice de incidência, NC- Número total de incidências na Categoria

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS DOS PROFESSORES SOBRE CAUSAS DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Cate- gorias	SubCat	Exemplo	UR	NC
Condições de Funcionamento	Espaços e materiais	Material danificado/velho e em número insuficiente Pouco espaço físico	10	
	Funcionários	Falta de funcionários	3	
	Regras	Avaliação do comportamento – aferição das estratégias e construção de novas	2	20
	Turma	Elevado número de alunos por turma Heterogeneidade das turmas Alunos com idade superior ao desejado	4	
	Carga Horária	Sobrecarga horária dos alunos	1	
Atitudes dos alunos	Valores	Falta de saber estar, de obediência Ausência de princípios/formação cívica	6	
	Educação e Respeito	Comportamentos desajustados/abusivos por parte dos alunos	4	21
	Regras	Incumprimento de regras/atitudes Uso de telemóvel não autorizado	9	
	Cansaço	Fadiga de diversas origens exteriores às tarefas escolares	2	
Expectativas dos alunos	Não valorização da escola	Falta de expectativas, de objetivos relativamente ao futuro (por parte dos alunos) Não valorização do professor na sociedade	4	9
	Desinteresse e desmotivação	Desinteresse Desmotivação	5	
Família	Ausência dos Pais/EE	Não acompanhamento por parte dos pais/EE Pouco envolvimento das famílias	3	
	Desresponsabilização dos Pais/EE	Desresponsabilização dos EE	6	27
	Contexto familiar	Encarregados de Educação com falta de princípios, normas, regras de conduta Ambiente familiar desfavorável Cultura de violência Ausência de códigos de conduta familiares	18	

Cate- gorias	SubCat	Exemplo	UR	NC
Professor	Atitudes	Atitude e postura do adulto Perfil do professor Grande diferença etária professor/aluno	6	
	Práticas pedagógicas	Falta de formação em gestão de conflitos Falta de preparação de aulas dinâmicas Forma como a aula é preparada Dificuldade em fazer diferenciação pedagógica Aulas demasiado expositivas	10	20
	Programas	Programas desajustados e obsoletos Programas extensos Falta de educação para a cidadania no âmbito do currículo	4	
Total			90	

NI- Índice de incidência, NC- Número total de incidências na Categoria

O estudo levado a cabo por Silva, Negreiros e Albano (2017) corrobora os resultados obtidos no nosso estudo, mas vai mais longe nas causas apontadas: focando-se também na sobrelotação das salas de aula, indica ainda número elevado de medidas de indisciplina, a alienação e a desmotivação, o perfil do diretor e a falta de liderança que muitas vezes apresenta, inadequada supervisão, falta de ensino de competências sociais criativas de comunicação, falta de voz dos estudantes nas suas escolhas e na sua aprendizagem, sentimento de rejeição dos estudantes, falta de interesse dos colegas, professores e diretores, falta de atividades extracurriculares e desportivas, falta de apoio aos estudantes com problemas de aprendizagem. Segundo os autores os alunos podem também manifestar comportamentos disruptivos quando o professor é ineficaz no uso de pedagogias inovadoras, mostra pouco interesse pelo aluno, não providencia o suporte académico e a orientação, não comunica eficazmente, falha a planificar de forma proactiva, usa medidas punitivas ou reativas, ensina um currículo irrelevante, ou adota uma atitude auto defensiva permanente, aspetos subjacentes às causas de nível pedagógico e de atitude dos professores, referidas no nosso estudo.

Também Belle (2017), a partir de um estudo realizado com alunos do ensino secundário destaca semelhantes fatores que influenciam o comportamento dos alunos na escola. A própria escola, a família, a pressão dos pares, a comunidade de origem e os novos media, são fatores que apresentam impacto negativo no comportamento dos alunos, segundo o autor. No entanto, o autor considera que estes fatores e o contexto socio-emocional dos alunos, tanto pode ter um impacto negativo, como estar na base do trabalho a desenvolver com os alunos. Para o autor, o mau comportamento dos alunos é um problema que preocupa

de uma maneira geral todas as escolas e é cada vez mais óbvio que estes comportamentos disruptivos são um problema socio-emocional, que deve ser resolvido pelo ensino de competência socio-emocionais, que desenvolvam as competências sociais dos alunos e a disciplina. O fundamental interesse desta intervenção, reside no facto de que só desenvolvendo as capacidades sociais e emocionais, se conseguem estruturar em definitivo competências de autorregulação duradoura, e não seja preciso os professores serem os reguladores permanentes de alunos sem uma base estruturada, que lhes permita saber agir e, sobretudo, saber ser.

Por outro lado, Kumari e Kumar (2017) verificaram que os alunos apresentam, na sua maioria, comportamentos inaceitáveis quando estão em grupo e não individualmente. Durante a adolescência, os pais deixam de ser os principais modelos e passam a ser os seus pares. A família atua como o grande agente socializador, mas os alunos também desenvolvem comportamentos independentemente da restrição ou permissividade dos pais nos grupos e contextos em que estão inseridos. Os comportamentos exibidos nesta fase de desenvolvimento prendem-se com razões de dependência e independência, de domínio e submissão, cooperação, competição. Outro fator destacado prende-se com a falta de envolvimento dos pais na escola o que pode provocar comportamentos disruptivos pelo afastamento e não valorização. Pelo contrário, a participação dos pais nas atividades da escola e compreensão das regras desenvolve um sentimento positivo de eficácia e autoestima dos alunos, para além da valorização das normas e regras de conduta. No entanto, os educadores e os diretores nem sempre recebem bem o envolvimento dos pais na escola, o que compromete este tipo de intervenção.

Relativamente à importância do desenvolvimento de competências sociais, Belle (2017) considera imperioso que a escola ensine e reforce os cinco componentes da aprendizagem socio-emocional: a autoconsciência, a consciência social, a autonomia, a tomada de decisões e a gestão das relações interpessoais. Só desta forma, a escola pode atuar não reagindo, mas com medidas e estratégias proactivas. Os professores e os diretores questionados no estudo deste autor consideraram que os alunos que manifestam falta de disciplina, normalmente apresentam falta de orientação, de bons modelos, de ajuda psicológica e de adquirir comportamentos sociais e emocionais para poderem manifestar comportamentos positivos.

Em Portugal, num estudo realizado em oito escolas do Centro do país, Freire e Amado (2009), enfatizam uma abordagem pedagógica para os problemas de indisciplina, onde ensinar e educar e o impacto que esta ação tem nos alunos é determinante. Outro aspeto também enfatizado neste estudo é a ação preventiva, pois é mais difícil atuar depois de se

verificar o comportamento indisciplinado. É ainda fundamental para atuar e promover boas relações dentro e fora da sala de aula, o conhecimento de boas práticas, verificando-se, contudo, nas escolas estudadas, bastante desconhecimento e troca de experiências entre professores da mesma escola e ainda mais de outras escolas. Estes autores alertam ainda, para o facto de muitas ações de indisciplina não serem ofensivas, mas defensivas, para proteger a imagem, a dignidade, a posição dentro da turma e da escola, além da influência do clima relacional na escola.

As leituras realizadas, corroboram os dados recolhidos, assim podemos concluir que a indisciplina leva ao ensino ineficaz e compromete seriamente o papel da escola na formação do aluno. A escola e a família são as duas instituições mais preocupadas com o crescimento, a socialização e a educação da criança. Essas instituições precisam de um relacionamento sólido baseado na compreensão e cooperação mútua. Os professores desempenham um papel vital na contenção da indisciplina na escola, é por isso, dever da escola melhorar a disciplina tomando medidas concertadas para remover as suas causas. As escolas devem ter mediadores e outros técnicos competentes para ajudar os alunos a solucionar os problemas da indisciplina, discutindo claramente com eles as consequências da indisciplina e os benefícios de serem disciplinados. As escolas são oficinas constantes de desenvolvimento pessoal, mas têm de se concentrar ainda mais na procura de abordagens preventivas para a gestão da disciplina (Simuforosa & Rosemary, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Belle, L. (2017). Factors that influence student behaviour in secondary schools in *European Journal of Educational and Development Psychology*. Vol.5, Nº 5, p. 27-36, December 2017.
- Freire, I. & Amado, J. (2009). Managing and handling indiscipline in schools a research project in *International Journal of Violence and School* (8). 85-97.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola, uma reflexão sobre a dimensão preventiva in *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, 95, 101-108.
- Kumari, S. e Kumar, P. (2017). Students alienation amonthcollegues students in a relation to their (restritive-permissive) parental behavior. *Inter-nation Journal of Advance Education and Research*, 2 (3), 204-211.
- Silva, M., Negreiros, F. e Albano, R. (2017). Indiscipline at Public School: teachers `s conceptions on causes and intervention. *International Journal of Researche in Education and Science*, 3 (1), 1 a 10.
- Simuforosa & Rosemary (2014). Learner Indiscipline in Schools. *Review of Arts and Humanities*, Vol. 3, No. 2, pp. 79-88.

Resumo: Este trabalho resulta do estudo que realizámos com professores do Ensino Básico e Secundário, sobre as suas perceções e representações relativas a este

fenómeno, que é referido como um dos principais fatores causadores de insucesso. Com esse intento recolhemos os testemunhos escritos de 30 professores de um Agrupamento de Escolas do Alentejo e após a análise de conteúdo e a categorização, as conclusões obtidas permitem apresentar e discutir a visão destes atores educativos que enquadram esta problemática relativamente a duas linhas de focagem, a sala de aula e a Escola enquanto organização.

Palavras-chave: (in)disciplina, perceções e representações dos professores sobre indisciplina, sucesso educativo.

ENTRE “CÁ” E “LÁ”, AS MÉTRICAS DO QUOTIDIANO. EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS SOBRE DISTÂNCIA E IDENTIDADE ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DESLOCADOS

Rosalina Pisco Costa¹

NOTA INTRODUTÓRIA

Aprender no Alentejo, concretamente na Universidade de Évora, significa para muitos estudantes viver temporariamente deslocado da sua residência habitual. A periodicidade da mobilidade entre residência habitual e residência em tempo de aulas pode variar entre a frequente, como semanal, quinzenal ou mensal; esporádica, apenas nas férias escolares ou uma vez por ano; e inexistente, nos casos em que os estudantes contam regressar “a casa” apenas quando tiverem concluído o ciclo de estudos que se propuseram realizar em Évora. De entre as muitas perspectivas sobre as quais essa realidade pode ser estudada, este texto explora práticas e significados associados à experiência da distância no quotidiano de estudantes universitários deslocados.

Nas páginas que se seguem são apresentados resultados exploratórios de uma experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida no âmbito da unidade curricular “Laboratório de Análise Qualitativa”[SOC2413], disciplina semestral obrigatória, ministrada a estudantes do curso de licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora (Portugal)². A oferta desta unidade curricular visa proporcionar aos estudantes a aprendizagem dos fundamentos teórico-epistemológicos que alicerçam a recolha sistemática, tratamento, análise e interpretação qualitativa

¹ Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; rosalina@uevora.pt

² Colaboraram neste trabalho os seguintes grupos de estudantes, aos quais a autora agradece a dedicação, empenho e entusiasmo ao longo do semestre par do ano lectivo 2016/17: [A1] A. Bação, A. Parreira, L. Costa; [A2] A. Pacheco, M. Reis, M. Ferreira, R. Pires; [A3] C. Cachola, V. Veríssimo, P. Santos, D. Carrasco; [A4] C. Araújo, A. Ferreira, R. Caia; [A5] A. Homem; [A6] C. Félix, A. Ilnytska; [B1] I. Lourenço, L. Rato; [B2] T. Palaio, M. Céu, J. Rocha, M. Varela; [B3] M. Borralho, M. Caeiro, I. Ximenes; [B4] J. Ferreira, D. Ferreira, A. Caeiro, R. Rocha; [B5] M. Serrano, J. Realista, C. Mata, J. Caldeira; [B6] M. Cachucho, I. Rosa.

de dados com vista a uma compreensão empiricamente sustentada da realidade social e, de modo complementar e transversal, o aprofundamento das competências metodológicas de base necessárias à reflexão crítica sobre a natureza, contextos de recolha/acesso e limitações dos dados em presença.

Como o próprio nome indica e prescreve, esta unidade curricular tem uma componente prática bastante pronunciada. Esta orientação é considerada fundamental na preparação metodológica dos estudantes de 1.º ciclo, que através dela deverão adquirir o leque de conhecimentos e competências associados ao ofício do investigador qualitativo (Denzin & Lincoln, 2000). Motivados pelo objectivo geral de analisar e compreender de que modo a distância física contribui para a (re)construção identitária entre estudantes universitários deslocados, desenvolveram-se estratégias metodológicas várias e complementares. À aplicação de uma entrevista individual semiestruturada a estudantes inscritos e a frequentar a Universidade de Évora em 2016/17, deslocados da residência habitual, somaram-se desenhos diversificados de pesquisa, arquitectados em abordagens de tipo etnográfico, sensorial e criativo.

A pesquisa foi norteada por três objectivos específicos: (i) identificar as principais mudanças ocorridas no quotidiano dos estudantes com a deslocação da residência habitual; (ii) descrever o quotidiano dos estudantes deslocados por comparação com o quotidiano na residência habitual; (iii) compreender de que modo a distância física contribui para a (re)construção identitária em contexto universitário. Alinhado com a exploração destes objectivos, o texto que se segue desenvolve-se ao longo de três secções principais. Após esta introdução, uma breve contextualização de natureza teórico-conceptual familiariza o leitor com a diversidade de olhares, práticas e significados associados à localização das instituições de ensino superior, distância à residência e experiências de estudantes deslocados, questões já parcialmente exploradas pela autora em estudos anteriores. Em seguida, detalha-se esta experiência particular de ensino-aprendizagem com elementos relativos à metodologia empreendida tendo em vista a recolha de dados que logo após se analisam. Por fim, apresentam-se os resultados de uma análise exploratória desses mesmos dados, os quais são agrupados por referência a três dimensões: vida quotidiana, mobilidade e banalidade; distância, diferença e continuidade; distância, ruptura e (des)personalização. A concluir, faz-se o balanço do percurso trilhado, sintetizam-se ideias-chave e apresentam-se pistas de investigação futura.

Localização das instituições de ensino superior, distância à residência e experiências de estudantes deslocados: olhares, práticas e significados

Por todo o mundo, a experiência de vida universitária implica para muitos estudantes a deslocação da sua residência habitual. Quando perspectivado a partir da economia ou da geografia, este fenómeno tem sido estudado quase sempre de um ponto de vista externo ao estudante. As questões relativas à atractividade (e repulsa) de determinadas cidades e, conseqüentemente, territórios, atravessadas que são pelo perfil socioeconómico dos estudantes e suas famílias, bem como pelo prestígio e notoriedade das instituições de ensino superior, têm conduzido a um enfoque nos fluxos, dinâmicas e impactos da deslocação de estudantes no espaço e também no desenvolvimento territorial, nomeadamente ao nível das políticas públicas e das redes de ensino superior (Cullinan et al., 2013; Gibbons & Vignoles, 2012; Tight, 2007).

Já a Psicologia e a Sociologia têm sido especialmente astutas a desocultar a localização dos cursos como factor facilitador/inibidor no conjunto dos motivos apontados para o prosseguimento de estudos de nível superior. Adicionalmente, estas disciplinas têm dado contributos importantes ao olhar *para dentro* das experiências dos estudantes por relação com a distância entre a Universidade e a residência habitual: a entrada no ensino superior como momento de transição, os processos de construção de autonomia e (re)definição da identidade, o desempenho e (in)sucesso académico (Ballantine&Hammack, 2016; Chow&Healey, 2008; Dixon & Durrheim, 2004; Fisher, Murray&Frazer, 1985).

Em Portugal, estas questões afiguram-se igualmente importantes. Numa pesquisa recente sobre as determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior verifica-se que na perspectiva dos estudantes de cursos profissionais e científicos do ensino secundário e dos profissionais do contexto educativo, a localização geográfica das instituições de ensino superior, “seja pela sua distância, seja pela ausência de diversidade em determinadas zonas geográficas” (Vieira, 2018, p. 95) é sinalizada como inibidora do prosseguimento de estudos. Nas vozes dos estudantes e profissionais do contexto educativo ouvidas nesses estudos “[...] emerge também a questão das barreiras do foro emocional relacionadas com o afastamento da família e da rede de suporte social.” (Vieira, 2018, p. 96).

No caso particular da Universidade de Évora, dispomos já de um conjunto vasto e interessante de investigação acumulada sobre esta matéria, investigação essa que cobre desde as experiências de vida académica na cidade ao impacto da distância no percurso académico dos estudantes, tanto no rendimento quanto no abandono escolar. Os resultados de um estudo desenvolvido sobre a mobilidade universitária

na Universidade de Évora evidenciam uma imbricação profundadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos quotidianos de estudantes, professores e investigadores, assim como a centralidade das TIC na construção da vida pessoal à distância, como bem demonstra a elevada importância que lhes é atribuída na rotina diária, os motivos e conteúdos dos contactos e, por fim, as vantagens e desvantagens que lhes reconhecem para comunicar à distância (Costa et al., 2016). Na clarificação das razões subjacentes aos movimentos de saída de Évora por parte dos inquiridos neste estudo, sobressaem os motivos familiares ou afectivos como os mais importantes (Costa et al., 2014), aspecto que parece reforçar a importância da distância à residência habitual em contexto de mobilidade internacional.

O estudo da influência da distância entre a residência familiar e a universidade no desempenho académico dos estudantes de 1.º ciclo da Universidade de Évora veio provar que a maior parte dos alunos considera, de uma forma geral e no seu caso concreto em particular, que a distância afecta negativamente o desempenho académico. A interpretação dos resultados sugere que as causas desta influência negativa estruturam-se em duas dimensões principais, que reflectem o sentido manifesto e latente da distância. O primeiro, consubstancia-se no tempo gasto em deslocações à casa de família; o segundo, nas saudades da família e dos amigos (Costa, Vieira & Vieira, 2015; Costa, Vieira & Vieira, 2017).

Finalmente, num estudo de caso sobre o abandono escolar na Universidade de Évora as “dificuldades na gestão da distância de casa (solidão, execução das tarefas domésticas, viagens)” (Costa et al, 2015, p. 141) foram, de entre os motivos relacionados com a fase de transição/integração na Universidade, o mais apontado pelo conjunto de inquiridos para a inactivação da matrícula.

Apesar das inúmeras pesquisas e conclusões já encontradas, outras questões se levantam no aprofundamento desta temática. Nomeadamente, como são as experiências de “saída de casa dos pais” vividas pelos estudantes recém-ingressados no ensino superior? Quais as expectativas à saída? E quais os medos à entrada nessa “nova vida”, longe de casa? De caloiros a finalistas, como têm evoluído as experiências de construção de autonomia e transição para a vida adulta? E como podem estas experiências contribuir para uma (re)construção identitária de estudantes universitários deslocados da sua residência habitual? Embora exploratório, o estudo que aqui se apresenta visa contribuir para responder a esta questão maior.

NOTAS METODOLÓGICAS

Como se processa a (re)construção identitária de estudantes universitários deslocados da sua residência habitual? Com esta pergunta em pano de fundo, formularam-se três sub-questões de investigação: (i) quais as principais mudanças ocorridas no quotidiano dos estudantes com a deslocação da residência habitual?, (ii) como se caracteriza o quotidiano dos estudantes deslocados por comparação com o quotidiano na sua residência habitual?, (iii) de que modo a distância física contribui para a (re)definição identitária em contexto universitário?

Instigados a procurar a resposta a estas questões, os estudantes foram envolvidos numa estratégia de ensino-aprendizagem activa, no âmbito da qual desenvolveram um estudo de casos múltiplos (Guerra, 2006), apoiado na recolha e triangulação de dados por meio de uma entrevista semiestruturada (presencial e individual) e observação directa do quotidiano dos estudantes, sob a forma de pequenos exercícios etnográficos.

A entrevista semiestruturada (Flick, 2015) foi elaborada e testada em sala de aula com recurso à técnica de *role play*, encenada pelos estudantes. O guião de entrevista contemplou questões sobre (i) o perfil sociodemográfico do estudante, (ii) distância (conceito dimensionado em espaço, tempo e significado), (iii) quotidiano (conceito dimensionado em quotidiano actual na residência em tempo de aulas, quotidiano actual na residência habitual e quotidiano anterior na residência habitual, e (iv) identidade (conceito dimensionado em auto-identidade, hetero-identidade e alteridade).

A unidade de análise considerou estudantes inscritos e a frequentar a Universidade de Évora no ano lectivo 2016/17, deslocados da residência habitual há pelo menos 2 meses³. O recrutamento foi feito de modo intencional, a partir das redes de contacto pessoais e/ou profissionais dos investigadores (estudantes) e/ou em bola de neve (*snow-ball*).

Mediante pedido de autorização prévia, a entrevista foi gravada e alvo de uma transcrição *verbatim* auxiliada pelo *Software Express Scribe*(@NCH). No final, os dados recolhidos foram analisados de acordo com os princípios básicos da análise qualitativa de conteúdo, de tipo categorial e temática, intra-casos (Bardin, 1977; Guerra, 2006; Krippendorff, 2004; Miles & Huberman, 1994).

Numa segunda fase, os estudantes voltaram ao contacto com os entrevistados, a fim de desenvolverem exercícios etnográficos. Em pequenos grupos, cumpriram determinados períodos de observação

³ Adicionalmente, tendo subjacente a natureza pedagógica do exercício, tomaram-se como principais factores de exclusão da amostra a inscrição, por parte dos estudantes deslocados, no curso de sociologia, assim como a partilha de residência e a pertença à rede familiar/amical próxima dos elementos dos grupos de trabalho.

directa, em “episódios” da vida quotidiana seleccionados *a priori*: o fazer e desfazer da mala, o momento das refeições, a ida às compras, etc. Este exercício permitiu completar os dados antes recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e aprofundá-los com recurso a uma descrição pormenorizada. Esta experiência revelou-se da maior importância, já que permitiu a estudantes observar *por dentro* a vida de (outros) estudantes. As observações foram registadas através de vários instrumentos, nomeadamente, fotografia, captura de vídeo/som, inclusive *sketch* e aguarela em alguns casos, os quais alimentaram pequenos diários de campo.

Do ponto de vista ético e deontológico, os estudantes aderiram, em todas as fases do processo de investigação, aos princípios do *Código Deontológico* da Associação Portuguesa de Sociologia (APS, 1992).

Norteadas pelas questões e objectivos de investigação, a análise triangulou de modo exploratório os diversos materiais recolhidos. Sem qualquer pretensão de generalização, as reflexões que se seguem visam tão-somente contribuir para um conhecimento mais rico e matizado em torno dos quotidianos múltiplos e diversificados de estudantes do ensino superior, deslocados da sua residência habitual.

VIDA QUOTIDIANA, MOBILIDADE E BANALIDADE

Veze há em que a mobilidade característica de estudantes deslocados da sua residência habitual parece inscrita no conjunto de hábitos e rotinas próprias da vida quotidiana, logo, anódina e banal.

Vanessa⁴ é uma jovem de 20 anos⁵, nascida em Évora, a viver no Alandroal, uma vila a cerca de 70Km de Évora, com a mãe e irmã. É aluna do último ano de licenciatura na Universidade de Évora. Em Évora está alojada numa residência universitária e tem por hábito ir todos os fins-de-semana a casa. Em baixo apresentam-se algumas das fotografias captadas aquando dos exercícios etnográficos. Estas parecem ser as imagens que fixam o quotidiano de mobilidade de Vanessa, “semana sim, semana sim”.

⁴ Todos os nomes de estudantes utilizados de aqui em diante são pseudónimos, atribuídos pelos próprios entrevistados ou pelos investigadores.

⁵ Os dados reportam-se a 2017, ano de recolha dos dados.



Autores: M. Céu & M. Varela (2017)

Fotografias n.º 1, 2 e 3 – Vista geral da saída da residência, malas de viagem e caixa transportadora do gato de Vanessa.

A conversação mantida durante a entrevista foi elucidativa quanto ao conteúdo das várias malas fotografadas. Entre “cá” e “lá” transporta-se essencialmente roupa e comida. De modo manifesto, ao final de cada semana estas malas transportam de Évora até ao Alandroal caixas de plástico vazias e roupa suja, para de novo regressarem ao final de Domingo a Évora, nessa altura cheias de comida e roupa já lavada e passada a ferro.

De modo latente, estas malas traduzem quão imbricada esta rotina de mobilidade está no quotidiano doméstico da família de Vanessa: uma casa, aqui tão perto; uma mãe que não sendo exclusivamente doméstica dedica boa parte do fim-de-semana a preparar em termos de alimentação e vestuário os bastidores da semana seguinte da filha universitária; e uma estudante que, qual gato, parece viajar para fora de casa, sem no entanto nunca delasair verdadeiramente.

DISTÂNCIA, DIFERENÇA E CONTINUIDADE

Outras vezes, os quilómetros que separam residência habitual e residência em tempo de aulas impõem uma distância que impede movimentos pendulares frequentes como os de Vanessa. Nesse caso, a diferença entre o quotidiano “cá” e “lá” é mais visível, também porque implica outros ritmos e actividades, que nalguns casos chegam mesmo a (de)marcar a diferença entre “nós” e “os outros”. Vejamos, a propósito, o testemunho de Juliana, uma estudante de 1.º ano de licenciatura. Tem 19 anos, é natural de São Miguel, Açores, onde vive habitualmente com a mãe, pai e um irmão.

E: Como descreves o teu percurso na Universidade de Évora desde que ingressaste até hoje?

e: Sei lá... [pausa]

E: Como é que describes... Achas que...

e: Estou a gostar, mas... foi um bocado difícil ao início.

E: Ao início... Porquê?

e: [Pausa] Porque... estar longe dos pais é sempre difícil de aturar, mas quando são... quando se tem uma ligação chegada... [pausa]

E: Como avalias o teu percurso na Universidade de Évora, desde que ingressaste, até hoje? Podes falar do sentimento geral, das principais fases por que passaste e pelas principais dificuldades encontradas?

e: Como eu já disse, foi bom, apesar de difícil e fases... Talvez a fase mais difícil foi vir depois do Natal e ter que esperar até acabarem os recursos [exames], para voltar e... houve uma situação que um professor virou-se para mim e disse: “E agora em Português, por favor.” E pronto..., estava a turma toda dentro da sala...

E: E:: Sentias-te...

e: Fragilizada. Sim. [pausa]

O sotaque apontado pelo Professor representava então o indicador público da “diferença” entre “cá” [Évora] e “lá” [Açores], diferença essa que, no plano privado, Juliana tentava amenizar, nomeadamente com adaptações que fez no quarto onde vive:

e: [...] Eu trouxe coisas de casa, ‘memo do meu quarto, para tornar o meu quarto de cá, o meu [ênfase] quarto. Trouxe as cortinas, um edredom, pus umas molduras com os meus pais, com o meu irmão, com as minhas amigas de lá.

E: Porquê? Porque é que...?

e: Para me sentir mais próxima deles.

Enquanto espaço partilhado com outros estudantes, a casa parece ser, ora o espaço que a todo o momento lembra a diferença; ora o espaço que permite justamente ultrapassar essa diferença:

e: Eu vivo com uma pessoa, é uma colega de curso, por isso eu acho que a nossa relação até é bastante boa e:: sinto-me à vontade com ela, estamos sempre na sala as duas a conversar... Vivemos juntas há cerca de um ano. [...]

e: A pessoa com quem eu vivia antes era muito fechada, muito reservada, muito fechada, e eu sinto que a gente não tinha assim uma relação muito aberta para conviver na sala e assim... Estava sempre fechada no meu quarto até ela [a colega actual] se mudar lá para casa. [...]

e: No primeiro dia, por acaso, a pessoa que falou comigo pela primeira vez foi a minha colega de casa agora [pausa]. E ela começou logo a dizer “vamos à praxe” e não sei o quê..., “vai ser muito divertido”...

E: E como te sentiste?

e: ... Feliz. Por alguém ter [pausa] falado comigo, porque eu tava com um bocado de medo por causa do sotaque.

Num outro testemunho, António, de 22 anos, natural de Ponta Delgada, Açores, onde vive com os pais e o irmão, conta-nos que para aí se desloca apenas em ocasiões festivas, devido aos “gastos com a viagem”. António é aluno de Mestrado Integrado, que frequenta no último ano. Em Évora partilha casa com sete estudantes e uma das actividades que sistematicamente empreende desde que veio estudar para Évora é a de sair para fazer compras de supermercado.



Autores: A. Caeiro, D. Ferreira, J. Ferreira & R. Rocha (2017)

Fotografia n.º 4 – Cesto das compras de supermercado de António.

A fotografia n.º 4 remete para esse quotidiano, elucidado através de notas extraídas do diário de campo feito pelos estudantes aquando de uma ida às compras com António:

No dia 1 de Maio de 2017, por volta das 15h21m, António começou a preparar a mochila para ir às compras. Na mochila colocou sacos reutilizáveis, uma garrafa de água, cheques de desconto que recebeu no correio e cupões.

Às 15h35m saiu de casa e colocou os auriculares para ouvir música. Fez o percurso a pé uma vez que não tem carro em Évora. Este percurso até ao *Continente* demora cerca de 20 minutos a pé. O percurso foi feito de maneira irregular, uma vez que está sempre a olhar para o telemóvel. Durante o percurso, António recebeu uma chamada da sua mãe que lhe indicou códigos de desconto para utilizar na loja e ele

comentou que tinha de aproveitar a promoção de 15% em todos os produtos .

O contacto frequente com a mãe através de telemóvel não é o único meio pelo qual se mantêm vivas as relações entre o “lá” e o “cá”. Apesar da distância, a comida pré-confeccionada congelada é um dos elementos que atesta tais relações.



Autores: A. Caeiro, D. Ferreira, J. Ferreira & R. Rocha (2017)

Fotografia n.º 5 – Comida pré-confeccionada e congelada, com origem em Ponta Delgada.

A fotografia n.º 5 retrata justamente o momento em que António descongelava no fogão uma porção de feijoada que tinha trazido congelada de Ponta Delgada. A viagem Ponta Delgada – Lisboa e Lisboa – Évora, assim como as horas de *check-in*, voo e todo o tempo que dista entre a chegada a Évora e o momento desta refeição em particular não parecem suficientes para esbater *o continuum* que por esta via se (re)conhece entre quotidianos geograficamente tão distantes. Já antes ligados também por via da mãe, através da chamada de telemóvel, estes quotidianos aproximam-se novamente, desta vez devido ao prato por si confeccionado, embalado e acondicionado em Ponta Delgada até ao momento do consumo final, em Évora, a 18 de Abril de 2017 .

DISTÂNCIA, RUPTURA E (DES)PERSONALIZAÇÃO

E vezes há em que os movimentos de deslocação entre a residência em tempo de aulas e a residência habitual durante a frequência de um curso são inexistentes. Referimo-nos, em concreto, a situações em que os estudantes regressarão aos seus países, cidades e casas apenas quando terminarem os cursos que se propuseram frequentar em Évora. Nestes casos, a ruptura impõe-se por via de uma distância maior, a que se somam experiências diversificadas de (des)personalização.

O contexto de habitação em residência universitária de grandes dimensões e tendente ao anonimato é disso exemplo. Partimos neste

caso de Pessoa, pseudónimo atribuído a um estudante de mestrado em ciências da linguagem. Tem 33 anos, é natural de Benguela e vive habitualmente em Angola. É casado e tem um filho de 2 anos de idade.

Em Évora, Pessoa vive numa residência universitária, onde partilha o quarto com um outro estudante. Entremos no seu quotidiano através da descrição pormenorizada elaborada pelos estudantes que o observaram aquando das diversas refeições do dia. A primeira descrição diz respeito ao pequeno-almoço:

No dia da observação, Pessoa levantou-se por volta das 10:30h, tomou um duche rápido, vestiu umas calças de ganga e uma *sweat*, calçou os chinelos e colocou os óculos de vista. Após estar pronto para sair, deslocou-se à cozinha do seu andar (3.º), uma das oito que a residência possui, e começou a preparar o seu pequeno-almoço.

O pequeno-almoço varia consoante a vontade de Pessoa, bem como o local onde o toma, que alterna entre a cozinha (partilhada) e o quarto, também partilhado. Aquando da observação, o observado deslocou-se à cozinha, organizou tudo e começou a preparar aquela que seria a sua primeira refeição do dia, com utensílios próprios de Pessoa, que adquiriu para esse efeito.

O pequeno-almoço escolhido foi pão com manteiga e chá, que demorou dois minutos a preparar, pois gosta mais de chá do que leite. Começou por aquecer a água no microondas, colocando a chávena em cima da mesa. Enquanto a mesma aquecia, preparou o pão, recorrendo a uma faca de plástico (do próprio) para o untar com manteiga, e no final juntou a água fervida à saqueta já pronta de chá, colocando açúcar com uma colher pequena, retirado de um pacote que comprou, pois não aprecia beber o chá sem açúcar, uma vez que o sabor lhe parece agridoce.

O pequeno-almoço ficou assim preparado, colocando tudo em cada uma das mãos (chávena e prato) e posteriormente deslocou-se para o quarto, onde hoje (como em tantos outros dias) preferiu fazer a refeição.

Já no quarto, sentou-se na cama e tomou o pequeno-almoço. Após isso, levantou-se, levou o prato e a chávena para a cozinha, lavou a loiça com detergente e uma esponja que guarda no seu quarto e limpou a loiça já lavada, como é hábito na residência, já que como a cozinha é partilhada, é regra deixar tudo como foi encontrado.

Relativamente ao almoço:

Pessoa deu início [ao almoço] às 13h30. [...] dirigiu-se ao armário do seu quarto onde tem guardados todos os seus utensílios como pratos, talheres que recolheu com o intuito de elaborar o seu almoço. Seguidamente apanhou a sua garrafa de água de 1 litro e meio, que se encontrava na sua mesa-de-cabeceira e dirigiu-se para a cozinha.

A cozinha situa-se no mesmo piso que o seu quarto. Após a chegada à cozinha colocou o seu prato e a sua água em cima da mesa e, de seguida, dirigiu-se para o frigorífico. No que toca ao frigorífico do 3.º piso, Pessoa realça o facto de esse mesmo frigorífico ser fechado por um cadeado e apenas com o código, que só o próprio sabe, o poderá abrir. Após colocar o código, Pessoa retirou a sua comida do frigorífico. Para o seu almoço, primeiro retirou do frigorífico uma marmitta, em que nela continha arroz; seguidamente retirou o frango grelhado, estando também esse guardado numa marmitta. Para além disso, retirou também um tomate, uma cebola e óleo para poder fazer a sua salada.

De seguida dirigiu-se ao 2.º piso, uma vez que o microondas do seu piso encontrava-se avariado. Nisto, aqueceu a sua comida no 2.º piso e, assim, regressou de novo para a cozinha do seu piso onde tomou o seu almoço.

Durante o almoço, três colegas seus entraram na cozinha, cumprimentaram-no e sentaram-se juntamente com Pessoa a dialogar. Um dos seus colegas sentou-se à sua esquerda, e os outros dois colegas, sentaram-se à sua frente. Após Pessoa acabar de comer fiou a conversar mais um tempo. Ao terminar o almoço dirigiu-se ao lava-loiças da sua cozinha e lavou, primeiramente o seu prato; seguidamente os talheres, o seu copo e, por fim, o seu *tupperware*. Após a lavagem, Pessoa dirigiu-se à sua prateleira e recolheu um pano e, de seguida, dirigiu-se de novo ao lava-loiças e secou o seu prato, os seus talheres, o seu copo e os seus *tupperwares* onde, por fim, voltou a guardar tudo no armário do seu quarto, permanecendo lá após o almoço.

Ao final do dia, por relação com o jantar:

Já depois das 20 horas, Pessoa levantou-se da sua cadeira pertencente à mobília da sua secretária onde estava a estudar e a fazer os preparativos finais para acabar a sua tese e tirou os seus óculos de vista. Foi em direcção ao armário do seu quarto, abriu a porta do mesmo e tirou de lá um prato,

um garfo e uma faca. De seguida abriu a porta do quarto, atravessou o corredor e foi para a cozinha que é partilhada (uma das oito que a residência possui) do seu piso (3.º).

Pousou o prato em cima da mesa e os talheres em cima do prato (um em cada lado – a faca à direita e o garfo à esquerda). Virou-se para o frigorífico, pegou no cadeado do frigorífico, introduziu o código e abriu a porta do mesmo. [...] Pegou em tudo, desceu as escadas e foi para a cozinha do piso de baixo (2.º). Quando chegou lá, abriu a porta do microondas e pôs lá o prato com a comida; enquanto isso ficou à espera com os talheres na mão direita. O prato esteve no microondas durante dois minutos. Depois abriu a porta do microondas, tirou o prato e voltou para a cozinha do piso de cima. Sentou-se à mesa de frente para a janela (na cadeira do meio) e começou a comer. [...]

Demorou aproximadamente 15 minutos a jantar. Após terminar a refeição, levantou-se da cadeira, pegou em todos os utensílios que usou para jantar, colocou-os um de cada vez no lava-loiça; lavou primeiro o prato, em segundo os talheres e por fim a marmita de onde tirou os alimentos. Demorou 5 minutos a lavar a loiça. Durante todo este processo, estava vestido da seguinte forma: ténis, *t-shirt* de manga curta e calças de ganga.

O quotidiano de Pessoa, aqui descrito pela cadência das refeições tomadas na residência universitária onde está alojado, patenteia de modo evidente uma despersonalização do espaço onde vive ante a personalização das actividades que nele empreende, atravessadas pelos *seus* objectos, que mobiliza ao *seu* ritmo, tendo em vista a prossecução dos *seus* fins. Porém, como fica demonstrado através dos relatos de observação, despersonalização e personalização não constituem dimensões independentes; entrecruzam-se num quotidiano onde a distância (re) define em modos e tempos a ruptura entre o “cá” e o “lá”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca da resposta à questão “como se processa a (re)construção identitária de estudantes universitários deslocados da sua residência habitual?” procurámos recrutar para este exercício estudantes que frequentam a Universidade de Évora, deslocados da sua residência habitual. Gravámos, transcrevemos e analisámos entrevistas. Tomámos notas, fizemos *sketches*, fotografámos e filmámos. Observámos o quotidiano, dentro e fora de casa. Espreitámos quartos, frigoríficos e armários. Fomos às compras, observámos a preparação de refeições,

o fazer e desfazer da mala. Na preparação da viagem, a caminho da estação, seguimos par a par. Comprámos bilhete, assistimos a partidas e chegadas e à selecção do que vai e fica. Depois, com as vozes desses estudantes, fizemos as vezes do investigador qualitativo: questionámos e analisámos. Procurámos sentido e significado.

Embora exploratória, a triangulação dos dados que aqui se ensaiou dá conta de múltiplos sentidos, experiências e significados por detrás da mobilidade de estudantes universitários, deslocados da sua residência habitual. Falar desses quotidianos *a partir de dentro*, isto é, ouvindo os próprios estudantes e observando fragmentos dos seu dia-a-dia não pode senão deixar-nos mais atentos para o modo como os conceitos – e experiências – de distância e mobilidade surgem ligados de muitas formas nas rotinas dos estudantes, nem sempre coincidentes e frequentemente ocultas.

Frequentemente pensada e perspectivada a partir da dimensão internacional, entre países ou continentes mais ou menos diferentes entre si, a discussão em torno da deslocação de estudantes muitas vezes negligencia uma componente geográfica interna, de movimentos marcados por maior ou menor amplitude e frequência entre estudantes com residência habitual noutra região do país, mas também oriundos do distrito e por vezes até do próprio concelho.

Sem dúvida que todos estes casos possibilitam um conhecimento mais rico e matizado dos quotidianos de estudantes deslocados na Universidade e cidade de Évora. Espera-se que deste trabalho resulte também uma maior sensibilização da comunidade académica para as muitas possibilidades e limitações que daí advêm. Impõe-se, por isso, um estudo mais aprofundado sobre esses quotidianos, as práticas que os compõem e os significados que os atravessam. Num contexto de défice de qualificações e de necessidades prementes da qualificação da população activa (Pedrosa, 2017), pensar a integração de estudantes no ensino superior português impõe também a (des)construção de ideias pré-concebidas e aparentemente fáceis em torno da distância, mobilidade e experiência de viver como estudante deslocado. Entre “cá” e “lá” é, afinal, mais o que nos une que aquilo que nos separa.

REFERÊNCIAS

- APS (1992). *Código Deontológico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Ballantine, J., & Hammack, F. M. (2016). *The Sociology of Education: A systematic Analysis*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Presença.
- Chow, K., & Healey, M. (2008). Place attachment and place identity: first year undergraduates making the transition from home to university.

- Journal of Environmental Psychology*, 28(4), 362-372. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.011>
- Costa, R. (2017). *LabQual2017 teaser*. 00:01:00. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6BNMFoHXXO4&feature=youtu.be>
- Costa, R. P., Vieira, C., & Vieira, I. (2017). How far is too far? An analysis of the students' perceptions on the impact of the distance between the university and family home in academic performance. *European Review of Applied Sociology*, 10(15), 28-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/eras-2017-0007>
- Costa, R. P.; Infante, P.; Centeno, C.; Lobo, A. S.; Cristóvão, D.; Castor, M. B.; Pardal, L. (2015). *O Abandono Escolar no Ensino Superior - Estudo de Caso na Universidade de Évora* [Flip Book]. Évora: Universidade de Évora. URL: http://www.uevora.pt/ebooks/estudo_abandono_escolar_na_ue/
- Costa, R., Lopes, R., Batista, A., Patronilho, H., & Piegas, L. (2014). Mobilidade Universitária Internacional e Desenvolvimento Territorial: pontes e desafios. In *Proceedings of the 20th APDR Congress – Renaissance of the Regions of Southern Europe* (pp. 305-314). Évora: APDR. URL: http://apdr.pt/data/documents/Proceedings_20_congresso_APDR.pdf
- Costa, R.; Vieira, C., & Vieira, I. (2015). Uma análise exploratória da influência da distância entre a residência familiar e a universidade no desempenho académico. In M. a E. Chaleta (Org.), *Actas da III International Conference Learning and Teaching in Higher Education & I Congresso Internacional Ibero-Afro-Americano de Psicologia*, Vol. I – Ensino Superior (pp. 132-145). Évora: GPSA/CIEP – Universidade de Évora. URL: http://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_ao_periodicas
- Costa, Rosalina, Lopes, R., Batista, A., Patronilho, H., & Piegas, L. (2016). Rotidianos d(n)a Internacionalização: Mobilidade Universitária, TIC e Vida Pessoal à Distância. In B. Nico e L. Pratas Nico (Org.), *Didáticas do Alentejo* (pp. 97-108). Ramada: Edições Pedagogo.
- Cullinan, J., Flannery, D., Walsh, S., & McCoy, S. (2013). Distance Effects, Social Class and the Decision to Participate in Higher Education in Ireland. *The Economic and Social Review*, 44(1), 19–51.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dixon, J., & Durrheim, K. (2004). Dislocating identity: desegregation and the transformation of place. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 455-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.09.004>
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5(2), 181-195. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(85\)80016-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(85)80016-5)
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology – A Beginners' Guide to Doing a Research Project* (2nd ed). London: Sage.
- Gibbons, S. & Vignoles, A. (2012). Geography, choice and participation in higher education in England. *Regional Science and Urban Economics*, 42(1-2), 98-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2011.07.004>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedrosa, J. (Coord.) (2017). *Educação Superior em Portugal. Uma Nova Perspetiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tight, M. (2007). The re(location) of higher education in England (revisited). *Higher Education Quarterly*, 61(3), 250-265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00354.x>
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior. Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo*. Lisboa: Press Forum, Comunicação Social S.A.

DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

TECNOLOGIAS SOCIALMENTE ÚTEIS

Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Daniela Lopes, Vanessa Sampaio, Flávio Lino, Maria Pencas & Patrícia Ramalho¹

1. MISSÃO DA SUÃO - ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

A Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário constitui-se no ano de 1998, na freguesia de São Miguel de Machede (concelho e distrito de Évora).

Os objetivos da sua fundação desde logo se fundiram com a valorização e construção de competências nos jovens que mostraram vontade de colaborar num objeto social e educativo de apoio à comunidade. Assim, a par do quadro social com que se depararam no início dos trabalhos, os jovens mobilizaram as suas habilidades ao serviço da comunidade. A instituição assume, como missão, a promoção do desenvolvimento humano, social e económico da comunidade, num contexto sustentável, solidário e participado.

A Suão promove, desde a sua constituição, uma Escola Comunitária. É no seu seio que são pensados e concretizados os projetos.

2. OS PROJETOS QUE DESENVOLVE

Os projetos desenvolvidos pela SUÃO caracterizam-se pela presença estruturante da Educação, o diálogo e a cooperação entre as gerações presentes na comunidade e o estímulo constante à qualificação dos mais jovens e à rentabilização local dessa qualificação.

Em seguida, descreveremos alguns dos projetos desenvolvidos na Suão. Estes projetos contam com várias parcerias como: Câmara Municipal de Évora, o Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), Centro Distrital de Évora da Segurança Social, Jornal Regional “Diário do Sul

¹ Escola Comunitária de São Miguel de Machede/SUÃO – Associação de Desenvolvimento Comunitário; suao.fazerbem@gmail.com

(i) Curso de Educação Comunitária - O curso conta, atualmente, com a participação de, aproximadamente, 25 alunos. O curso, coordenado pela Assistente Social Daniela Lopes e pela Psicóloga Patrícia Ramalho, está organizado em várias disciplinas, que aos alunos frequentam, de acordo com os seus interesses e disponibilidade: Alfabetização, Informática, Dinâmicas de Grupo, Expressão Visual e Expressão Físico Motora, incluindo a Ginástica e a Hidroginástica. Este projeto baseia-se em valores como o direito à educação, aprendizagem ao longo da vida e educação para todos. Para que o mesmo seja possível, o Curso de Educação de Adultos tem parcerias como o Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), o Centro Distrital de Évora da Segurança Social e a Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. Esta atividade desenvolve-se desde 1997, data anterior à constituição da própria instituição. Nesse ano, realizou-se o primeiro curso de alfabetização para um grupo de senhoras.

(ii) Gabinete da Papelada - Este projeto, equivalente à Loja do Cidadão, ajuda os cidadãos de São Miguel de Machede na resolução de assuntos que têm que ser tratados por serviços que se encontram em Évora. O apoio da Suão passa pela mediação e preenchimento de documentos que têm que ser entregues em vários serviços administrativos. Entre vários processos, a Suão trata de assuntos relacionados com questões da vida diária: faturas da luz, consumo de água, telefone, Câmara Municipal, Finanças, Segurança Social, IEFP, Centro de Emprego. Para além disso, o Gabinete da Papelada apoia na elaboração de cartas para terceiros, currículos, cartões-de-visita, convites, envio e receção de e-mails, impressões e digitalizações. Este projeto conta com um número de beneficiários bastante elevado, sendo que o serviço começou por ser útil aos micalenses mais idosos (nomeadamente os de mobilidade reduzida e com dificuldade no acesso aos transportes públicos e privados, para se deslocarem aos serviços centrais). Contudo, atualmente, os utentes mais novos, quando necessitam de resolver qualquer assunto burocrático, também já que procuram este serviço.

(iii) Gabinete do Desenrascanço Estudantil - O Gabinete do Desenrascanço Estudantil resultou da constatação dos elevados níveis de insucesso e abandono escolares, aquando da avaliação de necessidades da vila de São Miguel de Machede, no momento da constituição da Associação Suão. Nos anos 1999/2000 a população em idade escolar não possuía um projecto escolar/profissional a longo prazo, contribuindo para isso a baixa escolaridade das famílias e a falta de acesso a instrumentos motivadores de sucesso escolar e/ou valorização de conhecimentos académicos. O projeto permite proporcionar aos estudantes micalenses iguais oportunidades de acesso e sucesso escolares. Para que o mesmo

seja possível, o Gabinete tem parcerias como o IPDJ, o Centro Distrital de Évora da Segurança Social e o Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora.

(iv) Biblioteca Comunitária -Na Biblioteca Comunitária existe um acervo de, aproximadamente, 7 mil exemplares, distribuídos por diversas categorias. Este espaço pode ser utilizado por qualquer membro da população para atividades de leitura, pesquisa, realização de trabalhos escolares e utilização da internet. Com este espaço, pretende-se incentivar o hábito da leitura e da utilização das novas tecnologias da informação. A Suão conta com a parceria da Fundação Calouste Gulbenkian, neste projeto, desde 2009. Da calendarização de atividades constam a aquisição de fundo bibliográfico, preparação e execução de palestras e exposições, execução de boletins informativos e produção de materiais em suportes diversos.

(v) Serão do Sermão na Suão – O Serão do Sermão na Suão envolve a preparação e realização de palestras temáticas no mais variados domínios (social, cultural, educacional, ambiental, económica, desportiva e recreativa). Este projeto ocorre no auditório da Suão. Esta ação envolve meios técnicos e materiais como equipamento informático e audiovisuais; a elaboração e divulgação e divulgação das palestras. As parcerias são diversificadas, conforme as temáticas das palestras, sendo que podemos convidar diversas personalidades, interna ou externas à comunidade.

(vi) Andança da Suão – Esta ação contempla um conjunto de atividades que visam promover a Suão a nível nacional e internacional, através da participação em eventos formativos ou em encontros com outras instituições. Envolve a preparação de materiais que sejam expostos em locais ou eventos e deslocações da equipa técnica.

(vii) Circuito da Aldeia - O Circuito da Aldeia é um projeto comunitário que disponibiliza um produto de turismo pedagógico em meio rural, destinado a jovens urbanos e oriundos de contextos escolares ou institucionais, pessoas com necessidades educativas especiais e grupos de seniores institucionalizados. Este projeto criou e disponibilizou um roteiro de aprendizagem que contempla o contacto com as atividades e rotinas de uma pequena comunidade local rural, nas suas diversas circunstâncias vitais (economia, cultura, ambiente, desporto, instituições, famílias e pessoas) através de diferentes estações de aprendizagem (padaria, horta, adegas, galinheiro, artesanato, jogos tradicionais, literatura tradicional, almoço familiar, percurso natural). O projeto proporciona o envolvimento da comunidade, combate o isolamento,

promove o envelhecimento ativo, através da interação intergeracional e gera riqueza.

(viii) Visitas de Estudo – As visitas de estudo da Suão enquadram-se numa dinâmica educativa e sociocultural com interesse para a comunidade micaelense. Os beneficiários destas ações são toda a comunidade, visto todos podem participar, promovendo-se, assim, as relações intergeracionais. É de referir que o principal objetivo das visitas de estudo é dar, aos micaelenses, a possibilidade de conhecer o património cultural, histórico, geográfico e humano de Portugal.

(ix) Jornal Comunitário “Menino da Bica” – O Jornal Comunitário é produzido desde 1998, constituindo-se como um instrumento de participação e uma oportunidade de partilhar o que se sabe, o que se pensa e o que se faz no seio da comunidade micaelense. O objetivo é promover o gosto pela escrita e pela leitura, promover os saberes tradicionais, os pensamentos e as memórias comunitárias numa perspetiva de preservação da entidade comunitária e divulgar todas as atividades realizadas pela Suão ao longo do ano em questão. Os beneficiários são todos aqueles que têm acesso à informação disponibilizada (jornal em suporte papel ou através de divulgação *online*).

Todos os projetos mencionados foram, ao longo do tempo, alavancando recursos diversos, criando respostas adequadas às necessidades e ganhando novos contornos dependentes, também, das competências dos jovens que neles foram trabalhando no decurso de estágios profissionais, programas de voluntariado, presença nos órgãos sociais e recursos humanos da instituição.

As tecnologias de informação e comunicação foram estando cada vez mais presentes em todos os projetos e ações da Escola Comunitária, permitindo um entrelaçar de inovação e sustentabilidade, respeito pelo passado e necessidade responder aos desafios tecnológicos que nos ajudariam a alcançar o propósito da instituição: fazer chegar a mais pessoas e de modo mais eficiente a informação e os apoios disponibilizados.

3. O CRESCIMENTO DOS PROJETOS E UMA NOVA FILEIRA DE OPORTUNIDADES

Em todos os projetos, acima mencionados, conseguimos identificar a necessidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação de modo a potenciá-las, quer na dimensão de crescimento do próprio projeto e sua divulgação, quer na dimensão de atuação com a comunidade. Um exemplo disso, foi a disponibilização, por parte da Suão, pela primeira vez, na vila de São Miguel de Machede de um computador com acesso à Internet para que os cidadãos pudessem navegar na rede. Estávamos

em 1999, portanto, um projeto considerado inovador. Esse recurso tecnológico viria a instalar-se, e a transformar-se numa ferramenta essencial na comunicação e nas estratégias de trabalho.

Nos anos seguintes, a instituição adquiriu equipamento informático (computadores) que serviam, essencialmente, aos técnicos para consulta de materiais e artigos e aos alunos do Gabinete do Desenrascanço Estudantil, como apoio às pesquisas para trabalhos escolares e como modo de acesso a outras formas de divertimento virtual, visto que os jovens foram os primeiros a ter contacto com as novas tecnologias.

Em 2002, a Suão criou a sua página da internet para que, *online*, todos pudessem acompanhar o desenvolvimento dos projetos e atividades, oferecer sugestões e promover uma maior dinâmica na interação entre os utilizadores da internet.

Três anos mais tarde, em 2005, a Suão criou o primeiro Curso de Informática para Adultos. As aulas consistiam em aprendizagens na óptica do utilizador em programas como o Word, Power Point, Paint e utilização da internet, tendo por base projetos de grupo temáticos.

O Curso de Educação de Adultos integra, desde o seu início, as aulas de informática. As aulas são lecionadas por jovens voluntários e pelo quadro de recursos humanos da instituição que trazem à programação do curso novas ideias, mobilizando as competências de que cada um dispõe.

4. A CRIAÇÃO DE UM GABINETE DE IMAGEM E COMUNICAÇÃO

“A tecnologia tem impacto nas questões sociais, sobretudo na forma de pensar” (Alexandre Mars, fundador e CEO da Epic Foundation, Web Summit 2016)

Um investimento contínuo nas tecnologias de informação e comunicação e o acolhimento de jovens que necessitam de contextos reais de trabalho para promoverem as suas competências quer académicas, quer profissionais nestas áreas, permitiu a criação de um **Gabinete de Imagem e Comunicação (GCI)**, no ano de 2017.

O jovem Flávio Ricardo Lino, residente em São Miguel de Machede, 21 anos e à data, a frequentar o Curso Profissional Técnico de Audiovisuais, no Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, necessitava de realizar o seu trabalho final para conclusão do Curso. Estávamos no ano letivo 2015/2016. Para tal, contactou a associação, com o intuito de desenvolver um projeto que fosse ao encontro das necessidades da Suão e que permitisse utilizar os conhecimentos e ferramentas adquiridas, na área de educação e formação profissional referida.

Deste modo, procedeu-se à implementação do Gabinete de Imagem e Comunicação, com recurso a uma metodologia própria de trabalho, com reuniões de equipa, pesquisa e criação de materiais a utilizar,

gravação de entrevistas e cenários, edição em vídeo e apresentação do vídeo (produto final) à população e online.

No GCI são produzidos conteúdos, em formato digital, de duração média de 30 minutos e com periodicidade trimestral, relativos à realidade micalense e que são divulgados nos seguintes meios: Serão do Sermão na Suão, página WEB e Facebook da Suão, canal Suão no youtube e o conteúdo é, ainda, enviado por correio eletrónico para os interessados e sócios.

O GCI pretende, assim, dar a conhecer, divulgar e valorizar a atividade da instituição; criar um instrumento acessível, participado e económico de comunicação entre todos os micalenses; promover a partilha de conhecimentos e experiências entre todas as gerações micalenses; conhecer, valorizar e divulgar o património material e imaterial da comunidade micalense e promover a partilha de conhecimentos entre São Miguel de Machede e outras comunidades locais.

Este projeto deve, ainda, servir outros propósitos como é o caso de comunicação institucional que é um modo de partilhar a sua visão, valores e missão. Para a Suão, o GCI é uma ferramenta de comunicação com o exterior, alavancando o estabelecimento de parcerias e a comunicação com o público-alvo; cria a possibilidade de nos tornar mais visíveis o que pode ser muito pertinente no que diz respeito à criação de novas estratégias de trabalho.

5. PERSPETIVAS FUTURAS

O Gabinete de Imagem e Comunicação (GCI) pretende, num futuro próximo, realizar a partilha de conhecimentos, comunicação entre todos os micalenses que residem dentro e fora de São Miguel de Machede, fazer chegar aos micalenses informação mais regular dos acontecimentos sociais, culturais e festivos que se vão realizando em São Miguel de Machede.

Ainda que estes objetivos sirvam essencialmente a nossa comunidade, os conteúdos produzidos servem outros propósitos, constituindo-se, por isso, como materiais de trabalho, de divulgação e de ilustração do trabalho da instituição em congressos e/ou colóquios onde que participe.

O GCI é um projeto que torna a comunicação e o modo de trabalho mais transparente e eficaz, num compromisso com os valores da instituição e assumindo uma responsabilidade com o exterior, quer seja numa dimensão mais local/ comunitária, quer seja numa dimensão macro (regional e nacional).

“O que os empreendedores têm em comum não é determinado tipo de personalidade, mas um compromisso com a prática sistemática da inovação.”

(Peter Drucker, escritor, professor e consultor administrativo de origem austríaca)

Resumo: A Escola Comunitária de São Miguel de Machede/Associação Suão, com início da sua atividade no ano de 1998, procurou, desde a sua fundação, “captar e aproveitar” as competências daqueles que, por algum motivo, se encontravam próximos de operacionalizar o objeto social desta Associação. Além disso, e por motivos de encaixe de competências adequadas à missão, os colaboradores da Associação Suão foram até ao momento, na sua maioria, jovens com formação na área da Educação e Ciências Sociais. Esta formação técnica é essencial para que os projetos comunitários sejam cientificamente tratados e possam ser mais eficazes, quanto ao alcance dos resultados pretendidos. Paralelamente a estes profissionais que tiveram uma oportunidade de emprego e/ou estágio foram sempre surgindo outras necessidades, quer de integração de jovens que mostraram interesse em colaborar com o grupo de trabalho, quer pela natural evolução da Associação, que exigiu a abertura a novas áreas do saber, como é o caso das tecnologias de informação e comunicação. O crescimento dos projetos e a necessidade de os dar a conhecer aos potenciais utilizadores, tornando-os produtos sociais e comunitários de valor sustentável para a associação foram motivos mais que suficientes para um investimento humano e financeiro na área das tecnologias de informação. Esta nova fileira de trabalho é possível de ser implementada com a colaboração de jovens formados na área, a quem a Suão oferece ferramentas e conteúdos de trabalho e cuja oportunidade é um modo de valorização de competências e de crescimento pessoal para quem as trabalha. Assim, as tecnologias de informação e comunicação ganharam um duplo estatuto na Escola Comunitária de São Miguel de Machede, permitindo por um lado, acrescentar valor tecnológico aos projetos e tornaram-se elas próprios veículos de oportunidades para os jovens detentores destes conhecimentos, que conseguiram integrar-se através do seu uso, a favor da comunidade.

Palavras-chave: educação não formal, comunidade, projeto

FORMAR A FAMÍLIA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Inês Bento¹ & Ângela Balça²

1. A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1.1. Entendimento

A promoção da educação literária ainda não se revela enquanto prática regular das nossas escolas, todavia a mesma é indispensável durante a formação das crianças, uma vez que se será essencial para que possam conhecer novos mundos, desenvolver o seu sentido estético e literário e a sua imaginação, mas também para que lhes seja possível o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura, de modo a que procurem autonomamente livros de literatura infantil e através deles viagem e realizem as suas aprendizagens de modo não formal.

No que respeita à promoção da educação literária, muitos são os teóricos que se têm vindo a debruçar acerca do assunto, no entanto, poucos são os que o definem. Face ao exposto, revela-se pertinente explicar o conceito de educação literária de Roig-Rechou (2009):

Entende-se por educação literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais, que fornecem as enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária. (p. 333).

Para que a promoção da educação literária seja possível, emerge a necessidade de que o desenvolvimento e a expansão dos quadros de referência intertextuais estabeleçam uma ferramenta que seja potenciadora da capacidade de sucesso ao nível da leitura, e que, desse modo,

¹ Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Universidade de Évora, Portugal; inesb.bento@gmail.com

² Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora; apb@uevora.pt

se conceba como o principal objetivo da formação literária (Mendoza, 2003, citado por Azevedo, 2009, p. 23).

Na promoção da educação literária torna-se fulcral possibilitar aos alunos o prazer pela leitura e a vontade de ler voluntariamente e de forma prazerosa, de modo a que a leitura não se revele uma obrigação (Debus, 2006; Macedo, 2009 e Soares, 2012).

1.2. Relevância

Na promoção da educação literária é fundamental o fomento do gosto pelo livro e pela leitura, com o intuito de alargar a visão que a criança tem do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre o mesmo.

O contacto com textos literários reforça e fortalece as competências linguística e literária; assim como a sensibilidade estética das crianças.

Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014) destacam como vantagem, conferida pela literatura de potencial receção infantil, o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, pelo que consideram de extrema pertinência que as escolas promovam a formação de leitores críticos e reflexivos.

Balça (2007) acrescenta que só é possível formar crianças leitoras literárias através do contacto com livros de literatura infantil, pelo que tal contacto deve ser proporcionado diariamente pelos educadores e professores às crianças.

1.3. Aspetos nos quais assenta

A promoção da educação literária assenta em quatro aspetos, sendo estes: o contacto precoce por parte das crianças, a motivação, a compreensão e a fruição.

Assim, a competência literária deve e tem que ser, desde cedo, explorada e estimulada junto das crianças, “Concebendo o texto literário como património cultural, situação privilegiada para o exercício do imaginário humano, torna-se urgente reservar-lhe lugar nas atividades didáticas de escrita e de leitura de textos”, tal como afirmam Simões e Souza (2014, p. 10). Azevedo (SD) vai mais além e acrescenta que só através de um contacto precoce das crianças com os textos literários se torna possível garantir aos jovens “esse saber agir *na e pela* língua” (p.6).

Fernandes (2007) afirma que para que a promoção da educação literária seja bem sucedida é necessário que a criança esteja motivada para a leitura, bem como que, de acordo com Simões, Macedo e Silva (2009), o ensino da literatura se desenrole através de processos indutivos e descoberta, que devem advir da opinião das crianças.

No que concerne à compreensão e à fruição, Soares (2012) considera que ambos os conceitos devem estar sempre associados, na medida em que ao realizar a leitura de um texto existe sempre uma compreensão

por parte do leitor, todavia o mesmo não se verifica com a fruição. Com o intuito de promover o gosto pela leitura junto das crianças, torna-se necessário que lhes seja proporcionado precocemente o contacto com textos literários de qualidade (Azevedo, 2006). Ao anteriormente referido, Pontes e Barros (2007) acrescentam que o prazer pela leitura permite a abertura de caminhos e perspetivas da realidade através de um posicionamento crítico perante a mesma.

Atualmente, os modelos de leitura propostos pela escola, aliados à leitura de livros que não vão ao encontro dos interesses das crianças, tornam-se fortes condicionantes à fruição leitora (Azevedo, s.d; Gamboa, 2013). Tais condicionantes podem ser facilmente ultrapassados através da reflexão e reformulação dos modelos propostos pela escola, bem como pela seleção de livros baseada no profundo conhecimento que os educadores, professores e famílias têm das suas crianças.

2. IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A participação das famílias na vida escolar dos seus educandos é de capital importância, e no que respeita à promoção da educação literária não deverá ser diferente, pelo que se revela essencial que os educadores e professores e tentem sempre promover.

O apoio das famílias é essencial para o desenvolvimento do gosto pelo livro literário e, conseqüentemente, pela leitura, sendo o referido agente essencial na consolidação de hábitos de leitura (Barros, 2014). Para que as famílias participem no processo é apreço é fundamental que os educadores e professores as incentivem e envolvam em projetos de educação literária, apoiando-as e fornecendo-lhes as ferramentas necessárias, bem como partilhando estratégias e conhecimentos de modo a que tais agentes educativos sintam segurança e vontade de intervir na formação literária dos seus educandos.

Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014) consideram que, a par do referido, é importante consciencializar as famílias para os contributos que advêm do livro e da leitura ao nível do sucesso e felicidade dos seus educandos. É também necessário sensibilizar as famílias para o facto de que o ambiente que envolve as crianças é fulcral para a construção dos seus educandos enquanto leitores e, é neste sentido, que cabe às famílias incentivar as crianças para o ato de leitura, com o objetivo de que estas crianças desenvolvam o gosto pela leitura e para que se tornem leitores literários (Rio, Lima, Lisboa, Gomes, Gonçalves & Rocha, 2014).

3. BENEFÍCIOS DA LEITURA EM FAMÍLIA

De acordo com o mesmo autor, o contacto das crianças com o livro no contexto familiar é determinante, uma vez que lhes possibilita a apropriação de competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Jr., Hought e Nurs (2010), o encorajamento da leitura por parte das famílias junto dos seus educandos proporciona-lhes benefícios como o prazer, a aquisição linguística e literária, bem como o desenvolvimento cognitivo.

4. O TRABALHO POR PROJETO COMO PROMOTOR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A metodologia de trabalho por projeto tem vindo a ganhar, ao longo dos últimos anos, uma enorme importância, na medida em que se trata de uma metodologia que conceptualiza a criança como um agente ativo na construção dos seus conhecimentos, bem como na realização de aprendizagens significativas.

A metodologia em apreço rege-se por quatro principais princípios, sendo estes aqueles que a seguir se explanam:

- 1) Planificação e colaboração adulto-criança;
- 2) Desenvolvimento de competências;
- 3) Atividades dotadas de sentido pedagógico;
- 4) Trabalho em grupo como fomentador do desenvolvimento pessoal e social da criança.

No projeto alvo deste estudo foram seguidas as fases referidas por Katz e Chard (2009), Niza (2013), Silva e Vasconcelos (2008), Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), ou seja:

- 1) Definição do problema;
- 2) Planificação e lançamento do trabalho;
- 3) Execução;
- 4) Divulgação/Avaliação.

De realçar que “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, ree-laboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos, SD, p. 17).

5. PROJETO OS LIVROS VÃO PARA CASA

O projeto *Os livros vão para casa* é de cariz literário e foi desenvolvido de acordo com a metodologia de trabalho por projeto, acima brevemente explicitada, tendo sido realizado numa parceria escola-família.

5.1. Ponto de partida

O projeto em apreço surgiu da necessidade sentida pela investigadora na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, a de promover a educação literária numa parceria escola-família.

Assim, a investigadora expôs a proposta ao grupo de acordo com os seguintes pressupostos:

- 1) Cada criança levaria um livro literário para casa, numa sexta-feira;
- 2) Durante o fim de semana um ou vários familiares contar-lhe-iam a história, acerca da qual conjuntamente elaborariam um objeto com materiais recicláveis e que apresentariam ao grupo na segunda-feira seguinte.

As reações das crianças à proposta foram muito positivas e surgiram diversas questões às quais foi dada resposta na fase de planificação.

5.2. Planificação, lançamento do trabalho e execução

Numa primeira instância, decorreu um diálogo acerca das questões colocadas pelas crianças e planificou-se o projeto de acordo com as questões colocadas e com as respostas obtidas.



Figura 1 - Logotipo do Projeto escolhido pelas crianças

Posto isto, cada criança fez uma proposta de logotipo e procedeu-se à seleção do logotipo do projeto.

Numa fase seguinte, as crianças procederam à realização do quadro no qual iriam registar aspetos alusivos ao projeto.

Posteriormente, a investigadora procedeu a uma pré-seleção dos livros e levou para a sala mais de trinta livros.

Dessa pré-seleção, todas as sextas-feiras seis crianças selecionavam o livro que iriam levar para casa e procediam ao preenchimento da data no quadro de registos.

5.3. Socialização e avaliação

A fase de socialização e avaliação decorreu no mesmo período de tempo no qual decorreu a fase de execução. Contudo, a execução foi

realizada em contexto familiar durante o fim de semana, e a socialização teve lugar todas as segundas-feiras em contexto de sala de aula.

A socialização tinha início com uma exposição do trabalho desenvolvido em grupo: a criança começava por referir a constituição do grupo de trabalho, seguindo-se a enunciação do título do livro utilizado. Neste momento de contextualização, as crianças realizavam um reconto da história, sem que este lhes fosse solicitado, e focavam os aspetos que mais tinham gostado na mesma e aqueles que mais as surpreenderam, tentando cativar o grupo para a leitura desse livro literário de potencial receção infantil.

Terminado este momento, iniciava-se um momento de apreciações, questões e esclarecimento de dúvidas por parte do grupo. Para terminar, as crianças realizavam a avaliação através da conclusão do preenchimento do quadro de registos e expunham o objeto realizado.

A investigadora solicitou aos pais e às crianças que apreciassem o projeto e, dessas apreciações, destacou o desejo de continuidade do mesmo por parte das crianças e também dos pais.



Figura 2 - Registos alusivos ao Projeto

5.4. Conclusões

Torna-se, então, possível concluir que os elementos que constituíram os grupos de trabalho, crianças e respetivas famílias, consideraram o projeto importante, promotor de aprendizagens e impulsionador do gosto pelo livro literário de potencial receção infantil. Tal facto leva a investigadora a considerar que, através do projeto *Os livros Vão para Casa*, foi possível, numa parceria escola-família, promover a educação literária

em dois contextos distintos, porém bastante próximos: o contexto escolar e o contexto familiar.

Este projeto possibilitou às crianças desenvolver o conhecimento que detêm do mundo, expandir as competências literária e estética, assim como contactar com uma enorme variedade de livros literários de potencial receção infantil. São todos estes aspetos, aliados aos referidos anteriormente, que evidenciam a promoção da educação literária proporcionada através deste projeto.

A par da promoção da educação literária, foi possível através do projeto em questão iniciar a formação de leitores críticos e reflexivos. Tal crítica e reflexão tornaram-se possíveis de observar através do processo de avaliação/socialização, no qual as crianças explanaram as suas reflexões e também através do qual todo o grupo refletiu criticamente e expressou opiniões. Nas avaliações/apreciações, cuja realização foi solicitada pela investigadora às crianças, também se encontra bastante presente a capacidade reflexiva, aliada ao espírito crítico.

Deste modo, considera-se de extrema pertinência referir que, tanto as crianças como os familiares envolvidos no projeto, manifestaram interesse na continuidade do mesmo. O desejo de continuidade do projeto, por parte dos seus participantes, foi algo que deixou um sentimento de dever cumprido, pois para além de ter sido promovida a educação literária junto dos referidos agentes, foi possível incutir o desejo de continuidade de tal promoção através do projeto que apenas se iniciou.

Ainda no que concerne à continuidade do projeto, e uma vez que a investigação chegou ao seu término, bem como a presença da investigadora na escola, foi solicitado pelas mesma à professora cooperante que, para além de continuar o projeto, invertesse os papéis quando as crianças já tivessem concluído a aprendizagem da leitura. Ou seja, foi solicitado à professora cooperante que, numa fase posterior, alterasse a metodologia e que fossem as crianças a ler livros literários de potencial receção infantil aos seus familiares.

Em suma, o projeto desenvolvido numa parceria escola-família é apenas o início de um grande projeto de promoção de educação literária que poderá decorrer ao longo de todo o percurso escolar das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Também as famílias detêm uma enorme responsabilidade no que respeita à promoção da educação literária e à formação de leitores literários críticos e reflexivos, pelo que devem ser envolvidas em parcerias com a escola, para que compreendam de que modo se torna possível promover a educação literária e auxiliar no processo de formação de

leitores literários críticos e reflexivos, bem como para que participem em projetos desta natureza.

De realçar que a promoção da educação literária e a formação de leitores literários críticos e reflexivos, para que se efetivem, pressupõem continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In A.Fernando (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 11 – 32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2009). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In A.Fernando (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 11 – 32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (s.d). *A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação*. Recuperado a 15-01-2015 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>.
- Balça, A. (2007, dezembro). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 24 – 26.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 19 -29). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Debus, E. S. D. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – A leitura literária, escola e biblioteca escolar: inquietações. In F.Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 325 – 336). Lisboa: Lidel.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, Leitura e Literacia. Emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 19-34). Lisboa: Lidel.
- Gamboa, M. J. (2013, junho). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. *Aprender*, 18 – 24.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Macedo, T. (2009). O papel do Imaginário no desenvolvimento da competência escrita. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 24 – 25). Porto: Trampolim.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 160). Porto: Porto Editora.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 69 – 88). Lisboa: Lidel.
- Rio, A., Lima, C. A., Lisboaeta, C., Gomes, D. B., Gonçalves, H. M., Rio, I., & Rocha, R.M. (2014). Livros sobre livros: Nós, vós e os livros – 1.º CEB. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 357 – 373). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Roig-Rechou, B. (2009). Educación literaria e historias literarias. In E. Corral Días et al. (Coord.), *A mi dizem quantos amigos ey. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333 – 342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silva, L., Lira, F., Rego, C., Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. (pp. 313 – 326). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Simões, C. G. & Souza, R.J. (2014, dezembro). Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, 10, 1 – 23.
- Simões, R., Macedo, T. & Silva, G. (2009). A literatura infanto-juvenil contemporânea e a emergência das imagens. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 26 – 27). Porto: Trampolim.
- Soares, A. P. G. (2012). *A (re)descoberta da poesia na formação de leitores*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Minho.
- Stevens, J. H., Jr., Hough, R. A. & Nurss, J. R. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761 – 794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (s.d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Resumo: O projeto em apreço incide na importância da família na promoção da educação literária, bem como de que forma se revela o trabalho de projeto um promotor da mesma.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade de Évora, foi realizado um estudo acerca da promoção da educação literária com uma turma de alunos do 1.º ano e respetivas famílias, sendo um dos seus focos a importância das famílias na sua promoção.

A referida investigação possibilitou concluir que, através do trabalho de projeto realizado numa parceria escola-família, foi possível expandir as competências

literária e estética, promover a educação literária numa parceria escola-família, iniciar a formação de leitores literários críticos e reflexivos, bem como dar continuidade ao projeto após o término da Prática de Ensino Supervisionada, verificando-se a continuidade do mesmo atualmente.

Palavras-chave: leitura, educação literária, família, escola, trabalho por projeto, parceria.

EL PAISAJE PARA ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA – A PAISAGEM PARA ENSINAR LÍNGUA E LITERATURA

Sergio Suárez Ramírez¹

INTRODUCCIÓN / ESTADO DE LA CUESTIÓN

En un mundo digital (Negroponte, 1994), los jóvenes viven conectados a la sociedad de la Información. Las tecnologías han deshumanizado un poco el mundo y las pantallas digitales nos distraen de una mirada más pausada y reflexiva del paisaje, de aquello que nos rodea. En este contexto es preciso humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y diseñar propuestas didácticas que revaloricen el vínculo del alumnado con el medio natural y rural más próximo.

En las propuestas didácticas, la literatura juega un papel fundamental. Como dice Hernández Guerrero “la literatura nos han enseñado a ver y a amar los paisajes” (2002: 75). Y, a diferencia de lo que pudiera parecer, no se ha escrito sobre todo lo que nos rodea. Existen múltiples oportunidades para la creación literaria, y para la motivación de nuestros alumnos. Por eso es importante revalorizar la literatura como una disciplina actual y necesaria. Nunca hay dos miradas u observaciones sobre un mismo paisaje y por eso aún queda mucho por escribir. Cada uno tiene su perspectiva, opinión y sentimientos. Esas emociones que nos acechan cuando observamos el paisaje deben plasmarse o escribirse, porque hay cosas que merecen ser reescritas y adaptadas.

Para muchos autores la Literatura es la mejor fuente de recursos para enseñar nuestra lengua. Por eso a través de la literatura es posible trabajar aspectos lingüísticos aislados (ortografía, morfología, léxico, sintaxis). José María Valverde, por ejemplo, afirma que “la literatura comienza y termina por ser lenguaje” (1981, p.7). En cuanto a las narraciones, ya sean orales o escritas, sirve para interiorizar vocabulario, o para imitar expresiones y palabras escuchadas o leídas a través de los relatos. Además también sirve para observar, pensar y reescribir el paisaje.

¹ Didáctica de la Lengua y la Literatura / Universidad de Valladolid; sergio.suarez@uva.es

García Rivera (1995) afirma que, en las clases de literatura, sea cual sea el nivel educativo de los estudiantes, el docente debe fomentar el gusto por las letras y los textos para que los alumnos “lean, disfruten comprendiendo y, al mismo tiempo, se den cuenta de que la Literatura es un arte, y, por tanto, deben captar los recursos artísticos de la lengua literaria” (p. 34).

Podemos incentivar la creación literaria mediante la contemplación del paisaje. Observar para analizar y pensar, para escribir. Porque para Whiston Spirn (2014: 17) “el paisaje implica tanto el lugar como las personas que lo habitan”. El concepto de paisaje, a diferencia del medio natural, del medio ambiente o del lugar, nos remite a algo moldeado, en movimiento, por la acción humana porque, en él, son evidentes los rastros, las huellas de los que han habitado en ese paisaje. Por eso crear a partir del paisaje implica conocer a las gentes de un determinado lugar y adaptarse a esos nuevos usos y costumbres locales, porque esos paisajes cambian al ritmo que cambia nuestra sociedad. Los paisajes cuentan historias de otros tiempos, nos hacen soñar e imaginar con otros mundos y dan vida a personajes fantásticos o irreales.

Precisamente estos mundos imaginarios siempre se sirven de paisajes que existen. ¿Por qué no dedicarnos a reescribir relatos de zonas despobladas? Ayudarían a retener a población bajo una temática común, fruto de la observación-creación a partir de un paisaje determinado, que pudiera convertirse en tema-motor de vida o de atracción turística de ese determinado lugar.

El despoblamiento es una triste realidad creciente de las zonas rurales del interior de España. En la comunidad autónoma de Extremadura, la provincia de Badajoz es la de mayor tamaño de toda España. Sin embargo ocupa el puesto veinticuatro de cincuenta en cuanto a densidad de población (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Y esto también ocurre en el Alentejo portugués. Esta gran región de Portugal supone más del 29% de la superficie del total del país luso pero esto no se traduce en densidad de población ya que este extenso territorio solo está ocupado por el 7,5% de la población total de Portugal (Instituto Nacional de Estadística, 2011). Preocupa la baja densidad de ambas zonas geográficas, una en España y la otra en Portugal. En estas zonas existe multitud de patrimonio abandonado o sin aprovechamiento turístico y/o educativo, ubicados en parajes de singular belleza. Mediante la observación del paisaje se podría analizar sus posibilidades y crear una historia sobre él. Ésta una interesante tarea que puede proponerse desde la escuela. Una fórmula para recuperar el patrimonio histórico que pasa desapercibido para la sociedad y que debe ser rescatado y utilizado desde una perspectiva didáctica y educativa.

En algunas regiones este patrimonio ha conseguido preservarse y se muestra salvaje y virgen, tal y como lo dejaron nuestros antepasados. Esto aumenta las posibilidades imaginativas y creativas para elaborar un texto sobre el mismo. Trabajar contenidos lingüísticos y literarios en medio de la naturaleza ofrece la oportunidad de humanizar aún más los procesos de enseñanza y aprendizaje pues los alumnos pueden sentir y tocar lo que tienen que revalorizar por medio de un relato. En la naturaleza, hay elementos que sirven de inspiración por sus formas, tamaños o características concretas. Las piedras enormes, por ejemplo, pueden recordarnos a los gigantes o a seres de otros mundos que las moldearon o colocaron en un determinado lugar. Lo mismo ocurre con algunas formas de árboles (caras de duendes o gnomos), cuevas inmensas habitadas en otros tiempos, ríos oscuros que no dejan ver, ni imaginar lo que habita en sus fondos.

La naturaleza, como entorno y eje temático e inspirador, permite imaginar cientos de relatos. El proceso creativo requiere de la cuidada observación, de la reflexión para concretar, por medio de la escritura, aquello imaginado. Se trata de recuperar la fórmula clásica de enseñanza (observar, pensar y crear). En la actualidad ya hay docentes que, en disciplinas como la geología o la astronomía, se sirven de elementos o personajes fantásticos para explicar una teoría o un determinado contenido curricular, y se apoyan en excursiones para hacer más real y tangible lo que explican en clase. Porque con imaginación y creatividad, y un poco de humanidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace más ameno y atractivo. Más rentable para el alumno.

Como el objetivo es narrar el paisaje, una buena fórmula para lograrlo es fijar la mirada en el entorno cercano (arqueológico, museístico, cultural o natural) y crear un texto (con tratamiento didáctico). Probablemente el patrimonio ya tiene una historia que contar pero la imaginación del escritor (y sus múltiples puntos de vista) hace que ese patrimonio nunca sea el mismo según quién lo mire. Basta con incorporar nuevos personajes, nuevas historias que hagan revalorizar o poner en valor un determinado elemento del paisaje que nos rodea. Nuestro entorno está plagado de elementos que hablan de una identidad común, propia, compartida. Pero a veces las historias que se nos presentan requieren de una nueva formulación, de mayor exageración en el relato, con una mejor combinación de palabras o juegos lingüísticos. Solo así el patrimonio despertará el interés que merece. Todo patrimonio puede ser reinterpretado

MÉTODO

Esta comunicación presenta una propuesta didáctica fruto de la observación y análisis de la realidad geográfica y patrimonial de una región concreta, Extremadura, Comunidad Autónoma de España que limita con Portugal.

La propuesta parte de una pregunta inicial: ¿Sabemos observar, pensar y narrar los paisajes? A veces simplemente utilizamos el patrimonio para dar una lección magistral de historia, de arte o de naturaleza. Para ello utilizamos una foto puntual de dicho patrimonio y nos olvidamos de esas sensaciones y emociones que provoca la experiencia directa con ese monumento o espacio físico determinado. Por eso es tan importante que las excursiones escolares sigan existiendo, y que se fomente la creación de diversos materiales en la escuela, instituto o universidad tras sentir y tocar el paisaje y patrimonio. De esta forma se podrá dinamizar y hacer más atractiva la enseñanza de un determinado patrimonio y dotar de vida una narración.

La propuesta didáctica que aquí se propone como metodología de enseñanza está diseñada para Educación Infantil y Educación Primaria. Se planteará la actividad según la etapa educativa (oral si es para Educación Infantil, o escrita y oral si es para Educación Primaria).

Aunque aquí se muestra, a modo de ejemplo, un sendero oficial de dicha comunidad autónoma española, es posible crear propuestas didácticas similares a partir de otros senderos o rutas accesibles para los alumnos y docentes. Para diseñar una propuesta didáctica basada en un sendero natural o una ruta turística se seguirán una serie de fases para dotarla de implicaciones didácticas:

- 1. Selección de la ruta y clasificación por región, comarca o provincia.
- 2. Recogida de los principales textos clásicos que encontremos para explicar elementos y lugares concretos de la ruta.
- 3. Diseño de actividades (o de nuevos textos si la ruta los precisa).

EJEMPLO DE PROPUESTA DIDÁCTICA: RUTA DEL REY JAYÓN (EXTREMADURA, ESPAÑA)

La ruta del Rey Jayón es una ruta senderista que discurre por la comarca de la Campiña Sur, situada en la provincia de Badajoz, dentro de la Comunidad Autónoma de Extremadura. La ruta tiene un total de 24 kilómetros y combina a la perfección naturaleza y patrimonio.

Esta ruta comienza en el Monumento Natural de la Mina de la Jayona, situado muy cerca de la localidad de Fuente del Arco, al sur de la provincia de Badajoz. Dicho monumento natural constituye una de las joyas espeleológicas de Extremadura. Su visita, siempre guiada, requiere de una autorización previa. A partir de este punto, la Mina de la Jayona, que

recibe el nombre del Rey Jayón, el senderista o caminante se dirigirá hacia el interior de la provincia, siempre a través de un sendero señalado dirección la ermita de Nuestra Señora del Ara, considerada por muchos como la “Capilla Sixtina” de la baja Extremadura, por la riqueza de los frescos de su interior.

La ruta continúa adentrándose en las pobladas dehesas de Sierra Morena hasta la localidad de Reina donde se ubica una alcazaba árabe singular, una de las primeras en construirse en Extremadura. Aquí se disfruta de unas vistas privilegiadas de distintos paisajes ya que a un lado (ladera norte) se puede contemplar el extenso y llano paisaje de la Campiña Sur mientras que en la otra ladera (la sur) se contemplan las escarpadas formas de Sierra Morena.

A los pies de esta Alcazaba árabe se ubica la localidad de Casas de Reina, famosa por tener uno de los teatros romanos mejor conservados de la península ibérica. Tras la visita al yacimiento romano de Casas de Reina, el senderista tiene dos opciones, ambas dirección a Llerena (punto final de esta ruta). La opción más sencilla es seguir por camino llano hasta esta gran ciudad. La otra opción es subir a la Sierra de San Miguel para llegar al Puerto de Salinas donde pueden contemplarse algunas simas de interés, cavadas en la propia sierra por mano del ser humano.

Un sendero natural como éste debe servir para que se diseñen propuestas didácticas que fomenten la visita y conocimiento del medio natural (y su revalorización) y para que los alumnos creen o imaginen historias a través del patrimonio o del mismo paisaje observado.

La propuesta didáctica debe incluir objetivos, contenidos, competencias a desarrollar por el alumno y actividades. En este caso, el objetivo de la propuesta didáctica es fomentar la creatividad literaria y lingüística de los alumnos a través del abordaje de textos sobre el lugar concreto de la ruta.

Entre los contenidos a trabajar están: (1) concepto de cueva y mina; (2) descripción de personajes y lugares; (3) escucha activa de la narración; (4) imitación y expresión oral sobre la leyenda escuchada; (5) participación y motivación en las respuestas; y (6) redacción de un relato sobre el paisaje.

La competencia que queremos que desarrollen los alumnos es la de la comunicación lingüística.

En cuanto a las actividades, se proponen varias diseñadas de forma progresiva para que el alumno se motive con el paisaje, lo observe con atención y piense en sus posibilidades de creación literaria. El papel del docente será clave para llevar el hilo conductor de la historia y para conseguir esa motivación en el alumnado. Lo primero que debe hacer es contar el viaje como si se tratara de una aventura, diseñando un texto (que sirva de guion) con un cierto estilo y retórica. Así se motivará al alumnado y/o senderistas. Como ejemplo:

Hoy queremos sentirnos como el Rey Jayón, en un terreno escarpado y espectacular; todo verde. Con encinas milenarias a uno y otro lado. Empezamos la ruta en las minas donde este rey guardaba su tesoro, la mina de la Jayona, un monumento natural que puede ser visitado.

Actividad de iniciación 1: Nos sentamos en círculo en este paisaje rodeado de encinas y plantas de la zona. Lanzamos la siguiente cuestión: *Nos encontramos al lado de la Mina la Jayona. ¿Sabéis la diferencia que hay entre una mina y una cueva?* Esperamos respuestas y dialogamos al respecto.

Actividad de iniciación 2: Continuamos el relato para adentrarnos aún más en este legendario paisaje: *“La Mina se llama así porque por nuestras tierras camparon reyes cuyos nombres hoy solo los recuerda el viento que mece las hojas de las encinas centenarias. El Rey Jayón fue uno de ellos, cuya vida, real o imaginaria, pasó a convertirse en leyenda”* Nos acercamos a la entrada de la mina y planteamos la siguiente cuestión: *“¿Cómo os imagináis al Rey Jayón?”* De esta manera, empezamos a introducirnos en la leyenda, dando forma, imagen y personalidad a nuestro protagonista de hoy. Con esto podemos trabajar las descripciones de lugares o personajes.

Actividad de desarrollo 1: El profesor o guía puede contar alguna leyenda que ya exista en esa ruta. No debemos olvidar que, en ocasiones, encontraremos elementos de los paisajes que ya han sido escritos e imaginados. Para evitar el bloqueo e insistir en el papel activo del alumnado, se pueden reinterpretar o adaptar esas historias al tiempo presente, añadiendo elementos al relato que lo hagan más atractivo (técnicas para repensar y reescribir algunos relatos como “cuéntalo otra vez”, Rodari, 2011). Pero también se puede conseguir llamar la atención con un estilo literario que mezcle neologismos, metáforas, paranomasia, rimas, aliteraciones, hipérbolos, etc.

Por ejemplo, a partir de este relato:

Jayón era moro y ciego, y también rey de un pequeño reino Taifa que se encontraba en la bella Campiña Sur. Jayón tenía una hija, la princesa Ermindia.

Se puede diseñar alguna actividad: *¿Cómo os imagináis que era la princesa Ermindia?* Con esta actividad estaríamos dando vida al personaje definiéndolo y creándolo.

Actividad de desarrollo 2: Continuamos la historia de la leyenda a partir de esta breve introducción. Si somos varias personas, podemos aportar cada uno un trozo de historia inventada, continuando así la leyenda.

Todas estas actividades están planteadas para un escenario concreto, la mina del Rey Jayón. Pero pueden crearse actividades para cada escenario importante de la ruta elegida. En nuestro caso, pueden desarrollarse actividades en la mina del rey Jayón pero también en la ermita de la Virgen de Ara, en la alcazaba árabe, en el teatro romano o en la sierra de San Miguel y sus cuevas y simas.

Una posible actividad, como ejemplo, en la ermita de la Virgen de Ara es utilizar el geocoaching para localizar tesoros o personajes en los frescos a través de distintas aplicaciones móviles. Esta actividad suele resultar muy motivante para niños, adolescentes, e incluso, adultos.

A lo largo del recorrido por esta ruta o sendero homologado de Extremadura se pueden generar distintas historias o relatos a partir de elementos presentes en el paisaje. Por ejemplo:

- Leyenda del lobo negro a partir del monumento a este animal y a Félix Rodríguez de la Fuente.
- Plantas características de esa zona o región. A través de historias relacionadas con curiosidades o aplicaciones médicas.
- Historia de moros y cristianos para contextualizarlas en esa alcazaba árabe de la localidad de Reina.
- Leyendas de Vírgenes de las Nieves o Damas Blancas (Martos Núñez, 1995), teniendo en cuenta que estamos ante una ruta que transcurre entre llano y montaña.

La ruta acaba en una localidad con una rica historia (musulmana, cristiana y judía): Llerena. Esta localidad también es famosa por su gastronomía y fue el lugar donde nació el pintor Zurbarán. Estas curiosidades dan juego, también, para crear relatos que sirvan, después, para la enseñanza de la lengua.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta comunicación se ha pretendido demostrar que se pueden narrar los paisajes a través de senderos o caminos naturales. Para ello una fórmula es observar y reflexionar sobre el paisaje y el patrimonio, sea este histórico, artístico o natural. Mediante textos y con distintos juegos creativos (técnicas creativas) se puede fomentar la enseñanza de conceptos gramaticales y motivar a los alumnos en la elaboración de textos escritos, mejorar su estilo literario o favorecer el hábito lector al tiempo que se le anima a compartir y difundir sus creaciones.

En una segunda fase, una vez evaluada la creación literaria y mejorada, el alumnado se encuentra en disposición de difundir y compartir sus creaciones con el resto de la sociedad. Aquello que fue presentado como un problema, la dispersión de los jóvenes ante la llegada de Internet y el exceso de pantallas digitales (teléfonos móviles), puede convertirse en una oportunidad porque amplía el número de herramientas y dispositivos que se pueden utilizar para publicar sus obras y creaciones literarias. Porque no hay que olvidar que, para todo escritor, lo importante es que su texto sea leído. En la formación de futuros maestros es importante

incidir en el valor de la literatura y, por ende, de la escritura como herramientas decisivas en una sociedad fundamentalmente textual.

Al imaginar y escribir relatos usando el paisaje y patrimonio como fuente de inspiración, no solo se están revalorizando zonas con poca densidad de población (como el Alentejo o Extremadura) sino que también sirve para que los alumnos desarrollen todas las destrezas básicas: expresión oral (compartiendo el texto elaborado), escrita (mediante la elaboración de relatos creativos), comprensión auditiva (escuchando los relatos leídos o narrados) y lectora (leyendo las creaciones de sus compañeros a través de algún dispositivo electrónico o en papel). Escribir es un proceso complejo y lúdico que, al mismo tiempo, fomenta la interacción y permite la enseñanza de otros elementos y aspectos lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández Guerrero, José Antonio (2002). Los paisajes literarios. Castilla. Estudios de Literatura, nº 27. Pp. 73 - 84 <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbd8p1>
- Spirn, Anne Whiston (2014). El lenguaje del paisaje: alfabetización, identidad, poesía y poder. Revista Urban, nº 5. Pp. 17-34 <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2063/2108>
- Abad, J. (2009). Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años). Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Albornoz, A. D. (1976). "Prólogo y selección: Antonio Machado. Antología de su prosa". En *Literatura y Arte. Cuadernos para el diálogo*, 2, 95-96.
- Huizinga, J. (1997). *Homo Ludens*. (Imaz, E., trad.). Madrid: Altaya.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann Educational Books.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid. Akal.
- Instituto Cervantes (ed. trad.) (2002). Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Disponible online (fecha de consulta: 21/03/2017): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- López-Peláez Casellas, M. P. (2014). "Deleitando enseña: el componente lúdico y artístico en la Educación Infantil". En *Diálogos educativos*, 14, 113-123.
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera. Semiótica de las artes y de la cultura*. (Navarro, D., trad.). Madrid: Cátedra.
- Martínez Vidal, A; Díaz Pereira, P. (Coord.) (2008). *Creatividad y deporte. Consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- McLuhan, M; Powers, P.R. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Negroponte, N. (1999). *Un mundo digital: un futuro que ya ha llegado*. Barcelona: EdicionesB.

- Nevado Fuentes, C. (2008). “El componente lúdico en las clases de ELE”. En MarcoELE, revista de didáctica ELE, 7, 1-14. Disponible online (fecha de consulta: 19/03/2017): http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Nussbaum, M. (2012). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades (Rodil, M. V., trad.). Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Pisonero del Amo, I. (2004). “La enseñanza de español a niños y niñas” En: Sánchez Lobato, J/ Santos Gargallo, I. (Dir): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), 1279-1302.
- Piaget J.; Inhelder, B. (2007). La psicología del niño. Madrid: Morata.
- Powel Jones, T. (1973). El educador y la creatividad del niño. Madrid: Narcea.
- Rodari, G. (2008). Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias. (3ª ed). Buenos aires: Colihue.
- Santos, C. (2014). El taller de la imaginación: un método de escritura creativa en las aulas de Primaria. Barcelona: Alba ediciones.
- Torre, S. de la. (2006). Comprender y evaluar la creatividad. Málaga: ediciones Aljibe.
- Valverde, J. M. (1981). La Literatura. Qué era y qué es. Barcelona: Montesinos. Biblioteca de Divulgación temática.

Resumen: El paisaje nos enseña. Mediante su contemplación fomentamos la educación y creación literaria. Porque “hablar no es sólo articular palabras sino, también, interpretar las voces de los elementos del paisaje y de los sucesos de la vida cotidiana”. (Hernández Guerrero, 2002: 73). Para Whiston Spirn (2014: 17) “el paisaje implica tanto el lugar como las personas que lo habitan”. El concepto de paisaje, a diferencia del medio natural, del medio ambiente o del lugar, nos remite a algo moldeado. Los paisajes nos cuentan historias de otros tiempos, nos hacen soñar e imaginar con cuentos, leyendas, o dan vida a personajes fantásticos. Como dice Hernández Guerrero (2002: 75) “la literatura nos han enseñado a ver y a amar los paisajes”.

Este trabajo pretende reflexionar sobre la importancia de los paisajes para enseñar lengua y literatura, para fomentar la creatividad literaria. A través de una propuesta didáctica concreta, contextualizada en un sendero de la comunidad autónoma de Extremadura, queremos mostrar que es posible enseñar el paisaje actual para fomentar la creatividad literaria de los alumnos. Porque la literatura, al igual que otras artes, es una herramienta para inmortalizar el paisaje.

Palabras clave: paisajes, enseñanza, lengua y literatura, creatividad literaria.

RESUMO (PORTUGUÊS): Podemos incentivar a educação e criação literária pela contemplação da paisagem. Porque “falar não é só articular palavras, também é interpretar as vozes de elementos da paisagem e eventos da vida cotidiana”. (Hernández Guerrero, 2002: 73). Para Whiston Spirn (2014: 17) “a paisagem envolve tanto o lugar como as pessoas que o habitam.” O conceito de paisagem, ao contrário do

ambiente natural, do meio ou do lugar, refere-se a algo moldado, em movimento, à ação humana, porque nela, estão traços visíveis e vestígios daqueles que lá viveram. As paisagens mudam o ritmo da nossa sociedade. As paisagens contam-nos histórias de outros tempos, fazem-nos sonhar, imaginar lendas e dar vida a personagens fantásticos. Como Hernandez Guerrero (2002: 75) diz: “a literatura ensinou-nos a ver e a amar as paisagens”.

Este trabalho tem como objetivo promover a criatividade literária. Através da abordagem didáctica concreta, contextualizada num caminho ou rota turística da comunidade autónoma da Extremadura, mostramos que é possível ensinar através de textos de autores que já sonharam e imaginaram esses espaços. Se não há nenhum texto, inventamos um. Porque a literatura, como outras artes, é uma ferramenta para imortalizar o que acontece a nosso redor.

Palavras-chave: paisagens, ensino, linguagem e literatura, criatividade literária.

OS ROTEIROS PEDAGÓGICOS NA INDÚSTRIA AGROALIMENTAR DO ALENTEJO: ALGUNS RESULTADOS DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Mariana Casado¹ & Lurdes Pratas Nico²

BREVE ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Nos últimos quarenta anos assistimos a vários debates sobre educação, formação e políticas de aprendizagem ao longo da vida. Um dos mais importantes documentos sobre educação e formação é o “Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida”, ratificado em Março de 2000, em Lisboa, pela Comissão Europeia.

Em Portugal, há a registar os contributos de organismos na promoção da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e, mais recentemente, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Foi a ANEFA, a responsável pela criação dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC, em 2000/2001). Mais tarde, esses Centros passaram a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO). Estes Centros Especializados em qualificação de adultos deram lugar, em 2013, aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Atualmente, estas estruturas têm a denominação de Centros Qualifica.

Do ponto de vista internacional, há a destacar o papel de instituições como a UNESCO/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a OCDE/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e a União Europeia, através de resoluções, recomendações e documentos valorizadores da Educação ao Longo da Vida, dos diferentes espaços de aprendizagem e dos quatro pilares fundamentais de educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (Delors, 1996).**

O Roteiro Pedagógico, como resposta educativa no contexto da Educação Não Formal, visa permitir e mediar o acesso à informação e estimular a aprendizagem ao longo da vida dos participantes. Ele constitui uma forma de proporcionar ao indivíduo a aquisição de saberes, o contacto

¹ Mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Educação Comunitária/ Universidade de Évora; marianacasado@gmail.com

² Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora; lpnico@uevora.pt

com realidades diferentes e vivenciar o conhecimento teórico transformado em realidade.

Na presente comunicação, iremos debruçar-nos sobre a identificação e descrição de circuitos pedagógicos (com componentes de aprendizagem e turismo) promovidos por empresas do ramo agroalimentar.

Importa, portanto, definir o conceito de agroturismo. Segundo Campanhola e Silva (2000:148), o agroturismo é descrito como:

“...um conjunto de (...) atividades internas à propriedade, que geram ocupações complementares às atividades agrícolas, as quais continuam a fazer parte do quotidiano da propriedade, em menor ou maior intensidade,...”

1. METODOLOGIA UTILIZADA

No **ESTUDO EXPLORATÓRIO** foi adotado o **PARADIGMA QUALITATIVO DE INVESTIGAÇÃO**, que se traduz na análise indutiva dos dados (a partir de casos particulares são extraídas conclusões gerais).

Identificámos a seguinte questão de partida:

- COMO FORAM DESENHADOS E SÃO CONCRETIZADOS OS ROTEIROS PEDAGÓGICOS NA INDÚSTRIA AGROALIMENTAR DO ALENTEJO?

O instrumento de recolha de informação utilizado foi a **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**. Foi elaborado um guião de entrevista (constituído por 7 blocos de questões).

A técnica de análise da informação recolhida (a partir das entrevistas semiestruturadas) foi a **ANÁLISE DE CONTEÚDO**, de acordo com a técnica proposta por Bardin (2013). Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada e deu origem a cinco categorias (A, B, C, D E): A – Caracterização e Missão da empresa; B – Divulgação e público-alvo; C – Modelo didático implementado; D – Comunidade e parcerias estabelecidas; E – Avaliação do Roteiro pedagógico.

Das cerca de 15.000 empresas registadas na região (INE, 2012) foram identificadas 772, distribuídas, territorialmente, em 3 distritos do Alentejo (Évora, Beja e Portalegre) e com um ramo de atividade enquadrado nas fileiras de produção e comercialização de vinho, café e azeite.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO

Apresentam-se, em seguida, os principais resultados do estudo, organizados em 10 pontos:

(I) Quanto ao perfil dos entrevistados, estes possuíam cargos de chefia dentro da empresa e são os responsáveis técnicos dos roteiros pedagógicos.

(II) Há, nas três empresas, roteiros/percursos pedagógicos delineados, acolhendo com regularidade grupos de visitantes, no entanto, os modelos didáticos implementados e nível de organização diferem entre si.

(III) Vantagens da localização geográfica da empresa, do ponto de vista dos acessos e da proximidade com a Espanha. A interioridade foi focada, de forma positiva, porque, assim, beneficiam da visita do público português e espanhol. O entrevistado da CARMIM não fez referência a esse aspeto porque a empresa, sendo uma cooperativa, só muito recentemente adotou um roteiro que, ainda, está a ser implementado.

(IV) Sobre o modo de funcionamento e responsabilidade social, verificaram-se diferenças entre as três. A Delta Cafés é uma empresa que se estruturou ao longo dos anos com vista a poder partilhar a sua forma e método de ação, mostrando-se muito aberta para as questões sociais, admitindo uma responsabilidade muito grande nessa área, para além da importância socioeconómica que tem como entidade empregadora da população do concelho de Campo Maior e concelhos limítrofes. A Delta Cafés criou o Centro de Ciência do Café. Através dele, pretende-se transmitir conhecimentos sobre temas relativos ao café e proporcionar a aquisição de aprendizagens de carácter pedagógico e científico, a quem o visitar. A Delta Cafés é uma empresa com um roteiro pedagógico que obedece a modelo educativo adaptado a diferentes públicos, quer em termos de linguagem, quer do tipo de atividades disponibilizadas.

A CARMIM é uma empresa, essencialmente, vocacionada para a produção. É uma cooperativa com associados, desde a sua constituição. Constitui-se como um espaço onde as pessoas podem levar o seu produto (uva) que é transformado e, depois, vendido. A questão do roteiro ou do percurso pedagógico surgiu da necessidade e da procura dos diferentes públicos. É uma das principais entidades empregadoras do concelho. O aumento do interesse em conhecer as suas instalações e o modo de produção do vinho levou a que a mesma tomasse a decisão de abrir as portas aos visitantes. Por consequência, houve a necessidade de adaptar a estrutura a este tipo de públicos. O roteiro pedagógico, atualmente, disponibilizado encontra-se, ainda, numa fase inicial de concretização. Segundo o entrevistado, é intenção da empresa implementar um roteiro com preocupações educativas/pedagógicas que, segundo o mesmo, será também benéfico para a empresa. Desta forma, a CARMIM, encontrava-se, à data da entrevista, a formular e a preparar, quer em termos técnicos, quer em termos de recursos humanos, um roteiro que faça da empresa um ponto de visita, para quem quer saber mais sobre a produção de vinhos. Neste momento, quem visita a empresa adquire informações bastante úteis, no que respeita às castas produzidas, os diferentes tipos de vinho e as formas de prova, assim como alguns conceitos ligados à produção.

A Sovena/Oliveira da Serra, sendo uma empresa com uma forte representatividade a nível nacional na área do azeite e com uma dimensão distinta, quando projetou o centro de produção de azeite no concelho de Ferreira do Alentejo incluiu no seu projeto a criação de um roteiro pedagógico. Foram criadas as infraestruturas com condições de receção de públicos sem interferir na produção, criando um espaço destinado a visitas e até percursos no campo devidamente delineados e identificados. Quando foi projetada a existência de um roteiro para o lagar, a empresa contratou uma equipa de profissionais ligados à educação, planificando o roteiro de forma pedagógica e criando atividades adaptadas aos diferentes públicos. Nesse sentido, foram criados guiões de visita, com informação base acerca da dinâmica da empresa. O grande objetivo da empresa é implementar um roteiro que dê a conhecer, a quem os visita, como se faz o azeite, um dos produtos mais importantes na gastronomia portuguesa.

(V) No que concerne à equipa técnica que cada empresa dispõe para a implementação do roteiro, a Delta Cafés possui uma equipa bastante alargada e especializada (constituída por doze pessoas, preparada para receber públicos em diversas línguas e várias faixas etárias). Na CARMIM existe uma maior limitação a este nível, pois segundo informações do entrevistado, apenas existe uma pessoa afeta ao roteiro, que possui formação especializada. O entrevistado admitiu a necessidade de rever toda a estrutura do roteiro, alocando mais pessoas capacitadas, pedagogicamente, para delinear e implementar, convenientemente, um conjunto de atividades pedagógicas, no âmbito de um roteiro pedagógico da empresa.

Na Sovena/Oliveira da Serra, o roteiro pedagógico é da responsabilidade do setor do marketing da empresa, cujo gabinete se encontra na sede, em Lisboa. Existe uma parceria com uma empresa ligada à produção de atividades e produtos educativos “Sair da Casca”. A empresa é responsável pelo roteiro pedagógico destinado às instituições de ensino. Em termos de equipa no terreno, neste caso, para o cumprimento do roteiro, existe apenas uma pessoa alocada, que, mediante marcações prévias, estrutura as visitas. No caso das visitas espontâneas, existe um horário específico para receber os visitantes. A pessoa tem formação adequada para as funções que desempenha, para além de colaborar com a empresa parceira na criação de atividades e na própria evolução do roteiro.

(VI) Quanto ao tipo de público-alvo a que se destinam os roteiros pedagógicos de cada uma das empresas, concluiu-se que duas das empresas, a Delta e a Sovena/Oliveira da Serra, estão preparadas para receber diversos públicos, desde as crianças aos seniores/adultos, com recurso a níveis de informação e linguagem devidamente adaptados.

A CARMIM, ainda, não possui alternativas de roteiro, com informação adequada para crianças e jovens; uma das componentes do roteiro (as provas de vinho) não pode ser colocada em prática, por ser desajustada para as faixas etárias mais jovens. A empresa, ainda, não identificou uma alternativa/solução para essa questão, o que tem condicionado a participação de alguns públicos mais jovens.

(VII) Quanto às formas de promoção e divulgação dos roteiros, foram referidas várias, mas nem todas as empresas as utilizam. Há uma necessidade de melhorar o nível de utilização das tecnologias de informação e comunicação, apesar de todas possuírem página ou sítio na internet, adesão à rede social Facebook e até, no caso da CARMIM, ter uma parceria numa plataforma. A exploração das novas tecnologias poderia contribuir para resultados mais positivos ao nível da divulgação dos roteiros, apostando na interatividade e suscitando a curiosidade, por parte dos utilizadores. Na era das novas tecnologias, onde toda a informação está disponível online, conclui-se que existe um subaproveitamento das mesmas em proveito próprio, na divulgação e promoção dos respetivos roteiros pedagógicos e atividades inerentes.

(VIII) No que se refere ao modelo didático adotado no roteiro pedagógico, verificou-se existir uma preocupação em descrever as atividades e os percursos do roteiro. Essa caracterização foi feita, de forma mais objetiva, no Centro de Ciência do Café, da Delta Cafés. Na CARMIM, há a registar a ausência de atividades que integrem um roteiro pedagógico específico e a dificuldade do mesmo se adaptar aos vários perfis de público. Na Sovena/Oliveira da Serra, concluímos que existe um roteiro programado, simples e com informação precisa. Ao longo do percurso, os visitantes têm contacto com a natureza, desde a matéria-prima, até ao tratamento e a sua transformação final.

(IX) Quanto às atividades pedagógicas implementadas, concluímos que a empresa que apresenta um nível de organização mais estruturado é a Delta Cafés. Ao longo do percurso decorrem jogos didáticos e interativos que permitem aos visitantes adquirirem conhecimentos sobre o café. A empresa Sovena/Oliveira da Serra dispõe de algumas atividades, mais simplificadas, mas com uma componente pedagógica, nomeadamente o jogo da oliveira. No final, quando é apresentada a degustação dos vários azeites, é feita uma explicação da classificação dos azeites, onde os visitantes são desafiados a tentar descrever algumas gamas, através do aroma. A CARMIM, tal como foi referido anteriormente, não tem programadas atividades. O percurso baseia-se na produção e degustação de vinhos, no final do circuito. A componente pedagógica encontra-se menos estruturada nesta empresa, embora seja prestada informação útil durante a visita, nomeadamente no que diz respeito ao processo

de vinificação e à explicitação de alguns conceitos ligados à produção de vinho.

(X) Quanto aos contributos pedagógicos dos roteiros, há que referir a concordância entre todos os entrevistados, no que se refere à aprendizagem que é feita durante o percurso, no sentido de que, sem o roteiro e a programação do mesmo, a informação não teria a mesma eficácia junto dos visitantes. Os roteiros permitem ordenar e esquematizar o percurso, com lógica e com sequência na informação veiculada. Concluiu-se que os roteiros são muito eficazes, no que diz respeito às experiências e aprendizagens concretizadas num contexto não formal, onde a vivência e a partilha de saberes se destacam. Podemos, por isso, afirmar que os roteiros pedagógicos são espaços de aprendizagem não formal, porque há um nível de organização e de intencionalidade educativa.

Por último, e em relação à avaliação dos roteiros, há preocupação pela implementação do processo dos roteiros pedagógicos, contudo relega-se, para segundo plano a questão da avaliação dos níveis de satisfação dos visitantes.

CONCLUSÕES

Em jeito de conclusão, nos três roteiros pedagógicos descritos no estudo, verificaram-se experiências educativas diversificadas, devido, também, às características dos próprios produtos e respetivas fileiras de produção.

A empresa que mais se destacou, em termos da organização do roteiro pedagógico e da aprendizagem disponibilizada no seu percurso é a Delta Cafés através do Centro de Ciência do Café. A aprendizagem ocorre desde que se entra no Centro até à saída da visita, centrada em diferentes áreas do saber e conjugando a história, a geografia e a biologia, entre muitas outras áreas científicas.

Na Sovena/Oliveira da Serra, o centro de produção de azeites “Lagar do Marmelo”, é dos locais mais visitados da região, tem uma perspetiva pedagógica através de um roteiro bem delineado, onde o foco é o ciclo de produção do azeite.

A CARMIN é uma empresa que se encontra na fase de aperfeiçoamento do seu roteiro pedagógico, nomeadamente a adaptação de algumas atividades à dinâmica do percurso e a reformulação da informação a disponibilizar durante o processo da vinificação.

Os roteiros pedagógicos revelam-se experiências importantes na aprendizagem em contexto não formal, o que se traduz na assimilação de informação que, devidamente organizada, pode depois ser explorada e transferível para diferentes contextos, como as salas de aula, as

associações locais, os centros de dia, entre outros, na assunção de que aprendemos em diferentes contextos e ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, Laurence (2013). *ANÁLISE DE CONTEÚDO*. Lisboa: Edições 70 (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009).
- Campanhola, Clayton & Silva, José Graziano da (2000). “O agroturismo como nova fonte de renda para o pequeno agricultor brasileiro. in Joaquim Almeida. *TURISMO RURAL ECOLOGIA, LAZER E DESENVOLVIMENTO*. São Paulo: EDUSC.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Coleções Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos - Resultados Definitivos. Portugal – 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Resumo: A presente comunicação decorre dos resultados apresentados na dissertação de mestrado, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Comunitária, na Universidade de Évora. No estudo definiu-se a seguinte questão de partida: “*Como foram desenhados e são concretizados os roteiros pedagógicos na indústria agroalimentar do Alentejo?*” A investigação pretendia conhecer e descrever os roteiros pedagógicos de três empresas do ramo agroalimentar, na região Alentejo. As empresas foram escolhidas pela sua localização e expressão na região (distritos de Évora, Beja e Portalegre) e pela diferenciação da área de produção (vinho, café, azeite). Foi desenvolvida uma investigação de natureza descritiva e interpretativa, nomeadamente um estudo exploratório. A metodologia da investigação é de natureza qualitativa, com recurso à aplicação de entrevistas semiestruturadas.

DIDÁTICAS, INSTITUIÇÕES E TERRITÓRIOS

CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DO CONCELHO DE ARRAIOLOS: ENTIDADES COM POTENCIAL EDUCATIVO (AS DIMENSÕES DO FORMAL E NÃO FORMAL)

Margarida Tecedeiro¹

NOTA INTRODUTÓRIA

Após análise individual de cada entidade, destacarei um estudo mais aprofundado sobre “*O Monte - Desenvolvimento do Alentejo Central*”.

A presente comunicação apresentará: a cartografia educacional do concelho de Arraiolos; o potencial educativo existente nas entidades localizadas nesse concelho e toda a estrutura educacional não formal e informal que envolve “O Monte”, bem como a sua dinâmica a nível local, regional, nacional e internacional.

A recolha de dados realizou-se através de pesquisas informática de documentos disponibilizados pela Câmara Municipal de Arraiolos e da entidade “O Monte”.

Depois do estudo e interpretação dos dados observados, farei algumas considerações, realçando o importante potencial formador da entidade em análise, que organiza e disponibiliza atividades vocacionadas a situações de aprendizagem, formação e que constituem uma maior valia para o território.

¹ Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas/ Universidade de Évora; ed.margaridat@gmail.com

1. ENQUADRAMENTO NACIONAL E REGIONAL: ARRAIOLOS



Fonte: Internet

2. CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

Cunha Rivara, historiador Arraiolense, na sua obra “Memórias da Vila de Arraiolos”, depois de se referir à nobreza e antiguidade de Arraiolos, bem como a alguns aspetos históricos da sua origem, afirma: “... seja como for, tenho por certo que em princípios do século XIII já havia povoação no sítio de Arraiolos...”

“**ARRAIOLOS TERRA DOS TAPETES**” é ainda os séculos de história bordados à mão por gerações e gerações de bordadeiras que fizeram chegar até aos nossos dias o nosso mais genuíno artesanato o “Tapete de Arraiolos”.

O concelho, além da riqueza da sua paisagem, é possuidor de um vasto património edificado que a Câmara Municipal tem procurado preservar e valorizar.

Arraiolos possui um total de 684,06 Km², cerca de 9,45% da área do Alentejo Central, repartidos por sete freguesias:

- Arraiolos - 146,31Km = 21,39 %
- Igrejainha - 84,63Km = 12,37%
- Sabugueiro - 41,19Km = 6,02 %
- Santa Justa - 42,9Km = 6,27%
- São Gregório - 74,36Km = 10,87%
- São Pedro da Gafanhoeira - 42,2Km = 6,17%
- Vimieiro - 252,47Km = 36,91%

3. ENTIDADES EDUCATIVAS PRESENTES NA VILA DE ARRAIOLOS

Na vila de Arraiolos foram identificadas várias entidades com potencial educativo, agentes de desenvolvimento da região e promotoras de formação e educação informal e não formal.

Destacam-se na dimensão local, regional, nacional e internacional:

O Monte - Desenvolvimento do Alentejo Central (ONGD), o Monte da Ravasqueira, o Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos e o Centro Interpretativo do Mundo Rural.

A nível local, destacam-se o Agrupamento de Escolas de Arraiolos, Santa Casa da Misericórdia, Bombeiros Voluntários de Arraiolos; Associação Recreativa Arraiolense.

3.1. Educação não formal e informal

A educação não formal baseia-se numa forma de ensino que fica fora do sistema educacional formal, no entanto, complementa-se a este. É um processo organizado, geralmente com resultados de aprendizagem, mas não avaliados, formalmente. A educação não formal designa um processo em várias dimensões: aprendizagem de indivíduos enquanto cidadãos, capacitação de indivíduos para o trabalho, organização de objetivos comunitários... *“No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais”*¹.

A educação informal (*“o perímetro da qualificação de adultos não se circunscribe aos espaços escolares e que a implementação de uma verdadeira política de Aprendizagem ao Longo da Vida pode e deve contar com o universo de espaços e tempos onde cada indivíduo vai edificando o seu portefólio pessoal de aprendizagens”*) trata-se de um processo dirigido ao longo de toda a vida, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos através de experiências diárias e da sua relação com o meio envolvente. É uma relação com uma transmissão de saberes que não está institucionalizada, tais como tradições culturais e comportamentos característicos de cada comunidade. Na educação informal, encontram-se os agentes educadores na família, nos pais, nos amigos, nos vizinhos, nos meios de comunicação, etc. e acontece de forma espontânea no dia-a-dia: *“O que é a aprendizagem informal? Aprendizagem informal é a maneira em que aprendemos a falar a nossa língua, o modo como aprendemos a ser quem somos, a forma como aprendemos a nossa cultura. A aprendizagem informal é tudo que não é aprendizagem formal. Esta geralmente envolve um curriculum que não é o que queremos, mas o que alguém decidiu por nós, ocorre na companhia de outros, no mesmo espaço que os outros, e leva a um reconhecimento no final, por exemplo a um diploma, um certificado ou uma estrelinha de ouro. Nós sabemos quando a aprendizagem formal acaba. A aprendizagem informal nunca acaba, ela continua a toda a hora”*².

4. CARACTERIZAÇÃO DAS ENTIDADES DE MAIOR POTENCIAL EDUCATIVO EM ARRAIOLOS

4.1. Monte da Ravasqueira

Está ligado há várias gerações à família José de Mello, localizado no concelho de Arraiolos, a uma hora de distância de Lisboa e ocupa uma vasta área de paisagem tipicamente alentejana, cuja gestão e exploração é assegurada pela Sociedade Agrícola D. Diniz, SA.

Tem uma produção de vinhos de qualidade distintiva, desenvolvendo também um conjunto de outras atividades ligadas à cortiça, azeite, mel, criação de gado bovino e engorda de porco preto alentejano. Organiza vários programas de visitas e cursos de vinhos, dispendo de um espaço para refeições, que serve o melhor da gastronomia regional.

Inspirada em Napa Valley, na Califórnia, a adega do Monte da Ravasqueira está dotada da mais avançada tecnologia. É totalmente gerida através de um programa informático desenvolvido no próprio monte.

Trata-se de uma entidade que fomenta aprendizagens não-formais e informais e enquadra-se nas dimensões: local, regional, nacional e internacional.

4.2. Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos

Trata-se de um espaço museológico permanente e ao serviço da comunidade, tendo como missão promover o estudo e a divulgação do Tapete de Arraiolos, assim como a sua conservação, proteção, valorização e reconhecimento enquanto património histórico, artístico e etnográfico, tanto na sua vertente material como imaterial.

¹(Teixeira e Fontes, 1996, cit in Cavaco, 2002)

²(Jay Cross)

É uma instituição museológica de tutela municipal, assumindo-se como um centro de divulgação e estudo das áreas da Etnografia, História e Artes Ornamentais que pretende estabelecer e promover relações com os diferentes públicos e comunidades, sendo o tapete de Arraiolos o ponto de partida e de chegada de uma viagem pela arte e pelo artesanato de feição portuguesa.

“Arte antiga - o saber e o saber fazer - das Gentes Alentejanas”, na vila de Arraiolos. Organiza atividades lúdico-pedagógicas autónomas ou integradas e dispõe de material didático para apoio a visitas escolares. As escolas e o público adulto podem incluir essas atividades nos seus planos, de uma forma educativa ou meramente lúdica.

4.3. Centro Interpretativo do Mundo Rural

Trata-se de um projeto museológico da Câmara Municipal de Arraiolos que pretende constituir como memória do mundo rural alentejano entre as últimas décadas do século XIX (lei de desamortização dos baldios) e meados do século XX (introdução da mecanização na agricultura alentejana), numa época de injustiças, pobreza e duras batalhas para a grande maioria da população. A divisão dos diferentes trabalhos e das épocas do ano em que eram realizados, bem como as festas, romarias e costumes tradicionais foram a divisa para relembrar esses tempos e dá-los a conhecer às gerações mais novas.

Este projeto encontra-se ao serviço da sociedade, que incorpora, conserva, comunica e apresenta, com fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais do homem e do seu meio. Insere-se nas dimensões, local, regional, nacional e internacional, procurada pelos turistas que visitam a Vila.

5. ENTIDADE EM ESTUDO COM MAIOR POTENCIAL EDUCATIVO NÃO FORMAL: O MONTE – DESENVOLVIMENTO DO ALENTEJO CENTRAL (ONGD)

Entidade privada, sem fins lucrativos, com sede na vila de Arraiolos, criada em 1996, através da aposta de várias associações de desenvolvimento local do Alentejo Central, com o objetivo de incentivar o desenvolvimento económico e social das regiões rurais e promover os processos do governo local. É uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), com o estatuto de utilidade pública e certificada para atividades formativas (DGERT).

Ao longo dos anos o Monte tem vindo a diversificar as suas áreas de intervenção, de modo a responder aos interesses dos públicos com os quais trabalha e, dos seus associados:

- A formação profissional para ativos e população desempregada;
- Desenvolvimento de projetos com vista à promoção do emprego em territórios rurais e inclusão da população mais fragilizada;
- Manteve-se como gestor, até 2015, do Programa para Desenvolvimento Rural (PRODER) na região Alentejo Central.

Os seus objetivos são:

- Aumento de competências da população ativa;
- Acompanhamento e apoio técnico à criação de emprego, em particular por jovens e mulheres;
- Reforço do governo local;
- Apoio ao associativismo comunitário e mobilização de pessoas para o desenvolvimento de intervenções no território.

O Monte faz parte da Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), uma associação privada sem fins lucrativos que representa um grupo de 61 ONGD registadas no Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Nota: *“Ao representar e apoiar as ONGD portuguesas a nível nacional e internacional, a Plataforma Portuguesa das ONGD pretende contribuir para a qualificação da intervenção da sociedade civil nos domínios da Cooperação para o Desenvolvimento, da Ajuda Humanitária e de Emergência e da Educação para o Desenvolvimento e Formação.”*

PLANO ESTRATÉGICO PARA 2016-2017

- Melhorar a qualidade de vida, material e imaterial, das comunidades rurais;
- Reforçar a articulação entre os agentes e organizações na consolidação de um compromisso para o desenvolvimento sustentável;
- Estimular respostas e soluções locais que concorram para o crescimento e bem-estar, através de processos participativos.

VALORES PELOS QUAIS O MONTE SE REGE:

- Respeito pelos direitos humanos universais;
- Igualdade de oportunidades e não discriminação económica e social;
- Defesa da solidariedade alicerçada na participação de todos os cidadãos nos processos de desenvolvimento;
- Independência, transparência e responsabilidade na sua intervenção.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO “MONTE”

- Consolidar a parceria territorial para assegurar uma intervenção articulada no Alentejo Central;
- Consolidar a intervenção na área da cooperação e da educação para o desenvolvimento;
- Melhorar a estratégia de comunicação da organização e reforçar a capacidade de angariação de fundos para aumentar a independência e autonomia financeira;
- Implementar um sistema de gestão de informação e de certificação de qualidade dos serviços prestados (ISO 9001:2008);
- Estimular processos de transformação e inovação social que assegurem respostas de territórios locais aos desafios globais.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No âmbito de certificação para entidades formadoras, em contexto de educação formal, o “Monte” foi reconhecido pela Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), no seu processo de Qualidade da Atividade Formativa.

Tornou-se uma entidade certificada, a partir de 1998, nas seguintes áreas de educação e formação:

149- Formação de professores/formadores e ciências da educação

345 – Gestão e Administração

482 – Informática na ótica do utilizador

812 – Turismo e Lazer

Nota: *De acordo com a legislação em vigor, a presente certificação é válida por tempo indeterminado, estando sujeita às normas de controlo de qualidade agora vigentes para as entidades certificadas.*

6. CONCLUSÕES

Concluindo, ao nível do estudo das diversas entidades, e de acordo com a matéria estudada sobre educação formal, não formal e informal, verificou-se que o “Monte” se tornou numa entidade de excelência para a região, elevando os seus conhecimentos e apoios a uma dimensão Nacional e Internacional.

A população de Arraiolos, e de todo o concelho, encontrou apoio numa entidade, dirigida por agentes do concelho, pessoas ligadas à comunidade e com conhecimento da sua realidade, o que favorece e ajuda nas respostas necessárias para cada pessoa.

BIBLIOGRAFIA

AMDE (2006). *Carta Educativa do Concelho de Arraiolos. Relatório Final* (acedido em http://sig.municípioarraiolos.pt/docs_diversos/CartaEducativaArraiolos_VF-Nov2006.pdf, Abril 2017)

NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedago.

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

<http://www.monte-ace.pt/site/home.shtml>

<http://www.cm-arraiolos.pt/pt/Paginas/home.aspx>

Resumo: No âmbito do Mestrado em Administração, Regulação e Políticas Educativas, para a disciplina de Políticas Educativas, Territórios e Instituições, fiz uma

breve pesquisa pelo concelho de Arraiolos, ao nível da Carta Educacional da região, baseando-me na valência de educação não formal e informal, com o objetivo de identificar entidades com potencial educativo a nível social, para promoção da formação da população e consequente desenvolvimento da região.

O concelho em estudo localiza-se na região do Alentejo, pertence ao distrito de Évora e tem por limites, a Norte, os concelhos de Mora e Sousel, a Nascente, o concelho de Estremoz, a Sul o concelho de Évora, e a Poente, os concelhos de Montemor-o-Novo e Coruche. O concelho de Arraiolos é parte integrante do agrupamento de concelhos da Sub-região do Alentejo Central.

Numa procura específica sobre entidades com potencial educativo no concelho, quais os seus objetivos, organização educativa e contributos das mesmas, destacaram-se as seguintes:

Monte Desenvolvimento do Alentejo Central, Monte da Ravasqueira, Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos, Centro Interpretativo do Mundo Rural e UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Ativa).

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: UM PEQUENO EXERCÍCIO DE CARTOGRAFIA EDUCACIONAL EM VIANA DO ALENTEJO

Merciana Rita¹

UMA BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

A aprendizagem é um facto da realidade humana, que coexiste na vida do dia-a-dia de cada indivíduo e que se concretiza num determinado contexto em que este se movimenta. De acordo com Patrício (2004, cit. por Nico, 2008: 197):

Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família. Entre a família e a rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo outro, imenso, complexo, temeroso, fascinante. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava?

Por isso, Nico (2008) infere que, o que somos resulta do que aprendemos em todas as circunstâncias, das quais fazem parte ambientes de aprendizagens distintos. Para sua distinção Libâneo (1998, cit. por Veiga & Tojo, 2008: 282) refere modalidades educativas formais e não formais.

A educação formal considera-a como um “processo estruturado, organizado, planeado intencionalmente e sistemático”, dando como exemplo desta, o processo educativo que ocorre privilegiadamente na escola por ser um trabalho desenvolvido, principalmente, segundo uma estruturação prévia e que obedece a processos de avaliação e de certificação anteriormente validados. Por sua vez, entende que quando a modalidade formal não consegue dar resposta a um sujeito ou a um grupo peculiar, nesse espaço é privilegiada a educação não formal. Deste

¹ Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas/Universidade de Évora; mercianarita@gmail.com

modo, caracteriza esta modalidade por “apresentar métodos de ensino construídos à medida das necessidades dos sujeitos alvo do processo educativo, sendo menos estruturada, sistematizada na planificação e, como tal, mais flexível, sem no entanto perder o seu carácter intencional”. Assim sendo, nesta modalidade educativa podem ser encontradas oportunidades de aprendizagem no movimento associativo de um território que por si só ou em complementaridade com outras entidades, iniciativas e instituições públicas ou privadas requerem uma política educativa concertada, enquanto aceção da polissemia do conceito de “cidade educadora” de Jaume Trilla (1990).

Portanto, o conhecimento desta rede local de instituições, as associações enquanto expressão do dinamismo local e os seus contextos promotores de oportunidade de aprendizagem, segundo Nico & Nico (2011:41) são também essenciais para uma “cartografia completa da realidade educacional de um determinado território”. Nesse caso, este exercício reflexivo e não preponderante ou imperialista possibilita condições de igual dignidade e de equivalente importância para a Educação e Formação dos cidadãos na vida de uma comunidade, que contribuindo para a promoção desportiva, cultural e patrimonial de um concelho, através da criação de centros de desenvolvimento cívico, físico, intelectual e artístico no âmbito da modalidade de educação não formal e informal para as aprendizagens significativas e estruturantes, estas também deveriam estar integradas no instrumento municipal de gestão política local, a Carta Educativa do artigo n.º 10 do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro (Nico, 2008:9-19; Nico & Nico, 2011: 42).

Assumindo-se desta forma, a evidente importância destas redes de aprendizagens, na qualificação das pessoas, poderá constituir-se como um precioso contributo para a compreensão das eventuais relações existentes entre os percursos e formatos de aprendizagem construídos pelas pessoas nestas organizações e tempo determinados (Nico, 2011: 17).

Assim como, para o desenho deste exercício reflexivo, a *geometria*, variável e adaptável, teria como vértices para um pensamento integrado desta rede de aprendizagens não formais e informais, o local, o regional, o nacional e internacional para garantir uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável, a participação destas organizações e das pessoas nestas organizações na *equação* da educação para o desenvolvimento local, para a cultura, para a saúde, para a tradição, para a solidariedade, para a família, para o bem-estar, para a cidadania, para a vizinhança, para o consumidor, para a autonomia, para o desporto e para o empreendedorismo (Nico, 2008).

O DESENHO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Guiada pelos pressupostos enunciados na breve nota introdutória, para conhecer o mapa das aprendizagens existente num determinado território estabeleceu-se, então, como perímetro deste pequeno exercício de *cartografia educacional*, o movimento associativo do Concelho de Viana do Alentejo com a questão de partida: *qual o potencial educativo existente nestas organizações do Concelho de Viana do Alentejo, no período de 2015-2016?*

METODOLOGIA DE TRABALHO UTILIZADA

O Concelho de Viana do Alentejo é um município que compreende uma área total de 393,6 km², registando no ano de 2011 uma população residente de 5 743 indivíduos. Em termos administrativos é composto por três freguesias: Viana do Alentejo (vila sede de concelho), Aguiar e Alcáçovas. A pesquisa foi organizada em duas fileiras que se sucederam:

- i) A identificação de todas as associações em atividade existentes no território, no período considerado;
- ii) O estabelecimento de uma amostra representativa do movimento associativo com potencial educativo e a identificação e caracterização do universo de aprendizagens concretizado por essas associações, no período considerado.

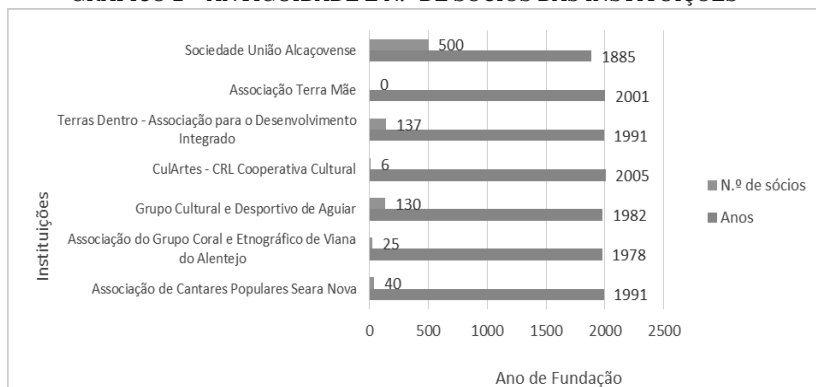
Para a recolha de informação que se realizou no terreno e consequente análise da informação recolhida foram aplicados dois instrumentos: “Questionário das Aprendizagens Institucionais”, “QA.I. (I)” e “QA.I. (II)”, adaptados para o efeito, validados e utilizados em outras investigações similares, pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia, CIEP, da Universidade de Évora aos principais responsáveis das associações locais.

AO ENCONTRO DO ASSOCIATIVISMO NO CONCELHO DE VIANA DO ALENTEJO: O LUGAR DAS APRENDIZAGENS

A presente comunicação apresenta os resultados relativos ao movimento associativo do Concelho de Viana do Alentejo, nomeadamente os que respeitam à dimensão das aprendizagens institucionais.

Do universo das 44 associações em atividade existentes no concelho foram inquiridas 7, correspondendo a 16% do universo total e que se apresentam no Gráfico 1 distribuídas no tempo do momento da fundação e n.º de sócios.

GRÁFICO 1 – ANTIGUIDADE E N.º DE SÓCIOS DAS INSTITUIÇÕES



Como se pode depreender da análise da informação anteriormente apresentada, a instituição com mais anos de antiguidade (1885) tem maior n.º de associados (500). O momento de fundação das restantes instituições compreende-se entre as últimas décadas do Século XX e os primeiros anos do Século XXI, sendo que o n.º sócios/proprietários é variável e compreende de 6 (como n.º mínimo de sócios) até 130 (como n.º máximo de sócios), à exceção da Associação Terra Mãe em que não se obteve resposta.

Relativamente à natureza estatutária do universo inquirido, a informação recolhida encontra-se disponível na Tabela 1.

TABELA 1 – NATUREZA ESTATUÁRIA DAS INSTITUIÇÕES

Natureza Estatutária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Público	1	14%
Privado	2	29%
Cooperativo	1	14%
Sem Fins Lucrativos	3	43%
Totais	7	100%

Como se pode verificar na Tabela 1, predominam as instituições pertencentes à natureza estatutária sem fins lucrativos, totalizando um total de 3, que correspondem a 43% do universo das instituições inquiridas. As instituições privadas, apesar de representarem uma minoria, ainda representam uma parcela significativa de 29% do universo institucional inquirido. As instituições de natureza estatutária pública e cooperativa embora tenham menos representação que as anteriores, cada uma correspondem a 14% do universo das instituições inquiridas.

No que se refere à natureza jurídica das instituições inquiridas, a informação recolhida encontra-se inscrita na Tabela 2.

TABELA 2 – NATUREZA JURÍDICA DAS INSTITUIÇÕES

Natureza Jurídica	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Instituição Particular de Solidariedade Social	3	30%
Associação de Desenvolvimento Local	1	10%
Cooperativa	1	10%
Associação Cultural e Recreativa	1	10%
Associação Sem Fins Lucrativos	3	30%
Organização Não Governamental	1	10%
Totais	10	100%

Da análise da informação contida na Tabela 2 verifica-se que do universo inquirido, as instituições detêm mais do que uma natureza jurídica. As naturezas jurídicas de *Instituição Particular de Solidariedade Social* e de *Associação Sem Fins Lucrativos* são as que têm maior representação em relação às outras apresentadas.

Seguidamente, apresenta-se a informação recolhida e respeitante à área de atividade funcional indicada pelas instituições inquiridas, no período em estudo.

TABELA 3 – ÁREA DE ATIVIDADE FUNCIONAL DAS INSTITUIÇÕES

Área de Atividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Cultural	6	35%
Educacional	1	6%
Social	2	12%
Desportiva	2	12%
Recreativa/Lazer	3	18%
Agrícola	1	6%
Pecuária	1	6%
Outra	1	6%
Total	17	100%

Da leitura da informação inscrita na Tabela 3 verifica-se que foram identificadas 17 referências às atividades desenvolvidas pelas instituições inquiridas. Sendo este um número superior ao número de instituições inquiridas, o que significa que algumas instituições terão promovido mais do que uma atividade, no período em estudo.

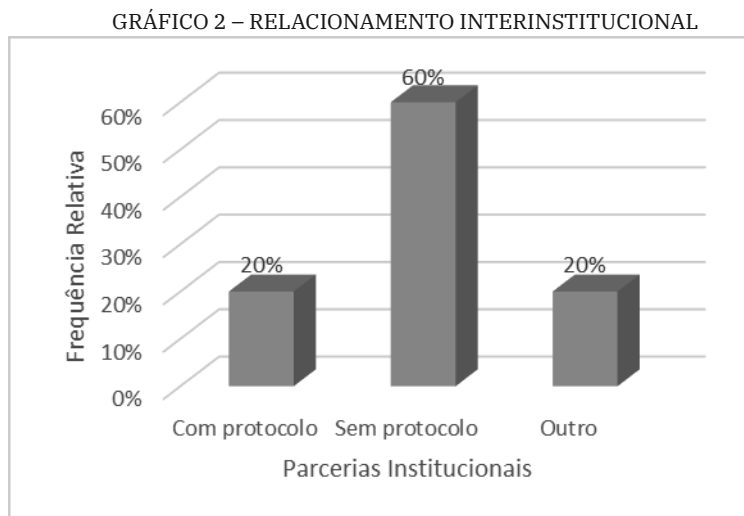
As atividades predominantes foram as que se relacionam com a área cultural. Na realidade, foram identificadas 6 referências nesta categoria, o que corresponde a 35% do universo de atividades identificadas.

Foram ainda identificadas 3 atividades relacionadas com a área recreativa e do lazer, que correspondem a 18% dos casos.

A terceira área de atividade mais referenciada foi a social e desportiva, com 2 registos cada, correspondendo cada uma a 12% dos casos.

As restantes áreas de atividade, nomeadamente a educacional, agrícola, pecuária e outra foram identificadas apenas com 1 referência nestas categorias, correspondendo cada a 6% dos casos.

No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias, neste âmbito a informação recolhida encontra-se no Gráfico 2.



A partir da análise da informação disponibilizada no Gráfico 2 pode-se verificar que a maioria das instituições estabeleceu parcerias institucionais sem protocolo, correspondendo a 60% do universo inquirido. Neste âmbito foram registadas as seguintes instituições: Banco Alimentar, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo (2 registos), Associação Chão dos Meninos, Associação Terra Mãe, Câmara Municipal de Viana do Alentejo (2 registos), Junta de Freguesia de Aguiar e outras associações da freguesia de Aguiar.

Porém, também houve instituições que estabeleceram parcerias institucionais com protocolo e outras colaborações representando cada categoria uma parcela significativa de 20% dos casos. Neste âmbito foram registadas as seguintes instituições: Segurança Social, Administração Regional de Saúde, Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Câmara Municipal de Viana do Alentejo e colaborações pontuais com outras associações do concelho (2 registos).

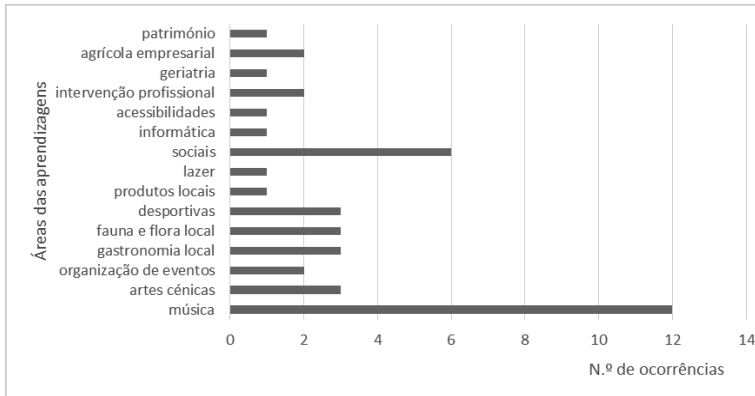
UM OLHAR SOBRE AS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS CONCRETIZADAS E CARATERIZADAS

Das instituições inquiridas foi possível identificar um conjunto de 42 aprendizagens disponibilizadas no período de 2015 e 2016. Contudo,

só foi possível caracterizar uma aprendizagem por cada instituição. O critério utilizado assentou num conceito de aprendizagem assumido como sendo um espaço e um tempo estruturados com uma colossal intencionalidade educativa minimamente estruturada e sequenciada, independentemente da sua natureza, financiamento, grau de certificação e sua relevância.

Portanto, as áreas em que as instituições disponibilizaram aprendizagens à população do território em estudo, encontram-se no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – “CLUSTER” DAS APRENDIZAGENS CONCRETIZADAS



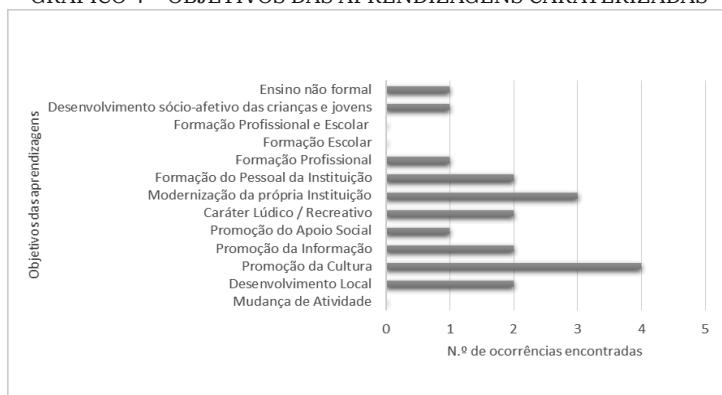
Da análise da informação organizada no Gráfico 3, verifica-se que predominavam as aprendizagens relacionadas com os contextos organizacionais da área da música (12 ocorrências, correspondendo a 29% do total). Dentro deste grupo, são de destacar as aprendizagens decorrentes do cante alentejano, da música popular alentejana, da base da música (o solfejo) e conhecimentos musicais, do tocar um instrumento, do treino da voz e da educação de público (concertos e audições).

Do conjunto de aprendizagens identificadas também se destaca a área das aprendizagens sociais com 6 ocorrências, correspondendo a 14% do universo. Dentro deste grupo, são de destacar as aprendizagens decorrentes do voluntariado, das competências psicossociais, das competências pessoais e sociais, da consciência e cidadania e do empreendedorismo social.

Outras áreas, embora pouco referenciadas, como as designadas desportivas, fauna e flora local, gastronomia local e artes cénicas (apenas 3 ocorrências cada), correspondem cada uma a 7% do universo. Nestas áreas, encontraram-se aprendizagens relacionadas com atividades de dança, teatro, desporto, da cozinha alentejana e de observação da paisagem alentejana.

Sendo muito importante neste pequeno exercício de cartografia educacional, os objetivos das aprendizagens institucionais caracterizadas, a informação disponibilizada prende-se com os objetivos assumidos para esses momentos de formação e que se encontra inscrita no Gráfico 4.

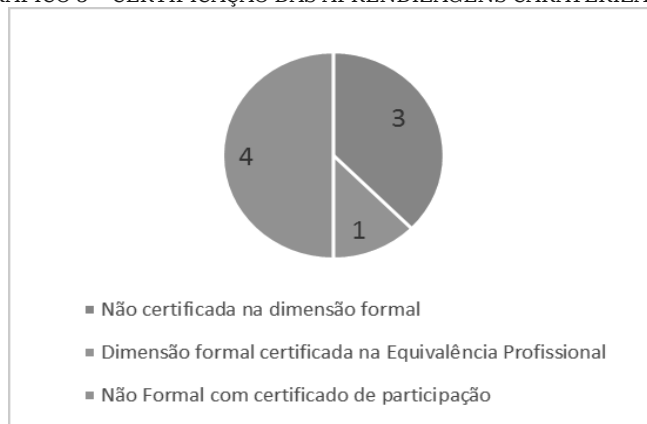
GRÁFICO 4 – OBJETIVOS DAS APRENDIZAGENS CARATERIZADAS



Neste âmbito, ao observar-se o Gráfico 4 podemos constatar que as dimensões da *promoção da cultura* e *modernização da própria instituição* são as mais consideradas.

No que respeita à certificação das aprendizagens caracterizadas, a informação recolhida nesta dimensão encontra-se organizada no Gráfico 5.

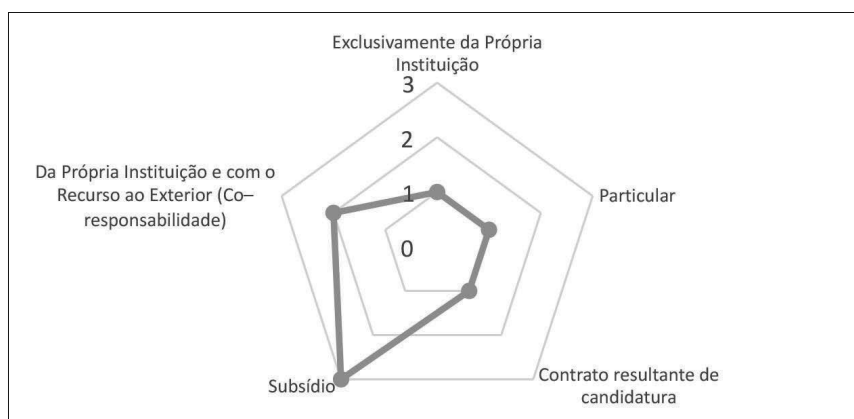
GRÁFICO 5 – CERTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS CARATERIZADAS



Da leitura da informação apresentada no Gráfico 5 podemos constatar que a maioria das aprendizagens caracterizadas não foram certificadas na dimensão formal e que na dimensão não formal houve a certificação de participação.

Relativamente ao financiamento das aprendizagens caracterizadas, a informação recolhida encontra-se no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – FINANCIAMENTO DAS APRENDIZAGENS CARATERIZADAS



De acordo com a informação organizada no Gráfico 6, verifica-se que houve financiamento em todas as aprendizagens caracterizadas e que na maior parte delas resultou da atribuição de subsídios (3 registos). Neste âmbito foram registadas as seguintes instituições: Câmara Municipal de Viana do Alentejo e Segurança Social. Contudo, também houve outros tipos de financiamento das aprendizagens caracterizadas, nomeadamente, pela própria instituição com recurso ao exterior em co-responsabilidade (2 registos), exclusivamente da própria instituição (1 registo), privado (1 registo) e de contrato resultante de uma candidatura (1 registo).

A última dimensão questionada, no âmbito das aprendizagens promovidas pelas associações do Concelho de Viana do Alentejo, foi a relevância da aprendizagem caracterizada, na perspetiva dessas instituições. Desta dimensão, apresentamos em seguida a informação recolhida.

TABELA 4 – RELEVÂNCIA DAS APRENDIZAGENS CARATERIZADAS

Relevância das aprendizagens	Frequência Absoluta	
Escolares/Académicas	2	13%
Profissionais	2	13%
Sociais	4	25%
Familiares	1	6%
Pessoais	6	38%
Comunitárias	1	6%
Totais	16	100%

Como se pode depreender da análise da Tabela 4, a dimensão pessoal foi considerada a mais relevante pelas instituições inquiridas. Esta dimensão foi indicada 6 vezes, correspondendo a 38% do total.

A dimensão social foi a segunda considerada mais relevante nas aprendizagens disponibilizadas pelas instituições (4 registos, correspondendo a 25% do total considerado).

As dimensões escolares/académicas e profissionais (com 2 registos cada, correspondendo cada uma a 13% das situações identificadas) foram as dimensões consideradas em terceiro lugar.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Deste pequeno (e incompleto) exercício de cartografia educacional no território correspondente ao movimento associativo do Concelho de Viana do Alentejo, no período 2015-2016, pode-se retirar algumas conclusões, que parecem ser interessantes, tendo em conta a questão de partida:

- i. A existência de um universo significativo de aprendizagens institucionais (42 episódios de aprendizagem identificados promovidos por um universo de 7 associações);
- ii. A ausência de certificação formal, académica e profissional, das aprendizagens disponibilizadas e a significativa importância atribuída à certificação não formal;
- iii. A dimensão pessoal considerada a mais relevante nas aprendizagens disponibilizadas por estas instituições.

Face ao acima exposto, podemos ir de encontro à célebre frase de Paulo Freire: “Educar é impregnar de sentido, o que fazemos a cada instante”.

BIBLIOGRAFIA

- Nico, B. (2008). Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma ação responsável. Em Bravo Nico (Coord.), *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos do Sul*. Lisboa: Edições Pedagogo, Lda. pp. 9-19.
- Nico, B. (2008). Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. Em Inês Bragança et. Al (Orgs.), *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora. pp. 197-206.
- Nico, B. (2011). Capítulo 1 - Fundamentos, Território e Eixos do Projeto de Investigação. Em Bravo Nico (Coord.), *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Edições Pedagogo, Lda. pp. 11-25.
- Nico, B. & Nico, L. (2011). Educação e Território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. Em M. Alvarenga (Org.), *Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Rovel. pp. 33-43.

- Trilha, J. (1990). Introducción. Em Ayuntamiento de Barcelona, *La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. pp. 13-21.
- Veiga, J. & Tojo, J. (2008). Contributos da Educação Não Formal e Informal na Theatron Associação Cultural. Em Bravo Nico (Coord.), *Aprender no Alentejo (Atas do IV Encontro Regional de Educação)*. Évora: Universidade de Évora. pp. 281-293.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro. (2003). Diário da República n.º 12 - I Série A.
- Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

WEBSITE

- www.cm-vianadoalentejo.pt (consultado a 19 de março de 2017)

Resumo: *Qual o potencial educativo existente no movimento associativo do Concelho de Viana do Alentejo?* Foi esta a questão de partida que balizou como perímetro o mapa de aprendizagens do concelho de Viana do Alentejo, um município do sul de Portugal, com 393,6 Km² de área geográfica, uma população aproximada de 6 000 indivíduos e constituído por 3 freguesias.

O presente exercício de *cartografia educacional* no âmbito da unidade curricular: Políticas Educativas, Territórios e Instituições do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Évora responde à questão anterior, tratando-se de um estudo empírico de natureza qualitativa que privilegia como análise de conteúdo o “Questionário das Aprendizagens Institucionais”, “QA.I. (I)” e “QA.I. (II)” aplicado aos principais responsáveis das associações locais. Aqui se apresentam, de forma parcial, o universo de aprendizagens institucionais que, no período 2015-2016, estas instituições não-escolares, disponibilizaram à população, bem como alguns aspetos do respetivo perfil.

Palavras-chave: aprendizagens não formais, aprendizagens informais, associativismo, cartografia educacional.

DESENVOLVIMENTO LOCAL E POTENCIAL EDUCATIVO DAS ASSOCIAÇÕES: UM OLHAR SOBRE MÉRTOLA

Renata Melo¹

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da unidade curricular Políticas Educativas, Territórios e Instituições, inserida no mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas, ministrada pelo Prof. Bravo Nico, na Universidade de Évora. Este trabalho começou a ser desenhado em outubro de 2016 e foi, aos poucos, sendo construído até resultar neste artigo (março de 2017).

Importa referir que, ao longo do desenvolvimento de algumas unidades curriculares do curso, as alunas foram sensibilizadas a: i) compreender a educação como fator de desenvolvimento local, seja através de projetos comunitários pontuais ou de intervenções continuadas de associações locais; ii) compreender o território como um grande espaço de aprendizagens; iii) desenvolver habilidades sociais colaborativas e participativas e iv) compreender a importância dos processos educativos não formais na formação dos cidadãos.

Considerando os aspetos mencionados, este trabalho teve como objetivos i) realizar um mapeamento das instituições educativas do concelho de Mértola e ii) compreender a dinâmica desta rede educativa, tendo como foco as associações com elevado potencial educativo, com destaque para a ADPM – Associação de Defesa do Patrimônio de Mértola.

II. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO TERRITÓRIO

O território-alvo deste estudo centrou-se no concelho de Mértola, município localizado no Baixo-Alentejo, distrito de Beja, com pouco mais

¹ Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas/ Universidade de Évora, 2016/2017; rrenataa@hotmail.com

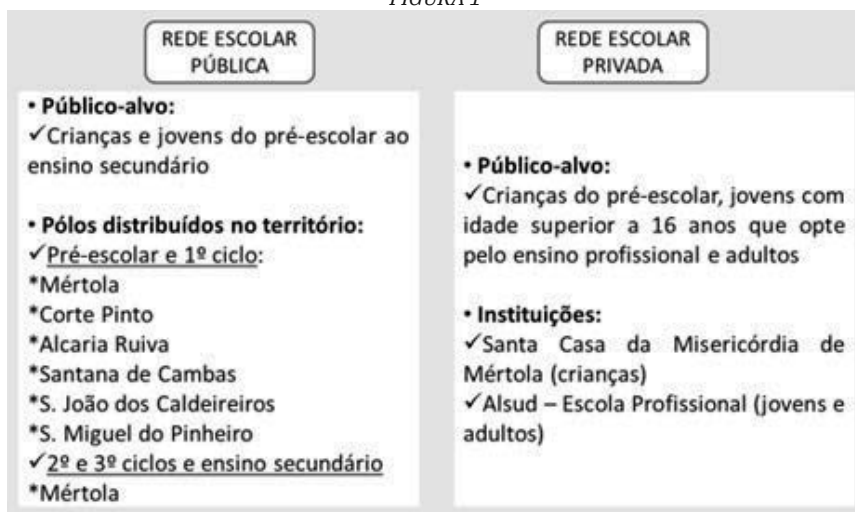
de sete mil habitantes, divididos em sete freguesias (Alcaria Ruiva, Corte Pinto, Espírito Santo, Mértola, Santana de Cambas, São João dos Caldeireiros e São Miguel dos Pinheiros / São Pedro de Solis / São Sebastião dos Carros). Mértola conta com uma rede de educação formal assegurada por entidades públicas (Agrupamento de Escolas de Mértola) e privadas (Santa Casa da Misericórdia de Mértola e Alsud – Escola Profissional). No âmbito da rede educativa não-formal, encontra-se um leque de associações que promovem e fomentam processos educativos nas mais variadas dimensões, como será descrito neste trabalho.

No concelho de Mértola, a rede educativa formal abrange toda a escolaridade obrigatória, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, sendo garantido por entidades públicas (1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário) e privadas (ensino pré-escolar e escola de formação profissional). A rede escolar privada é disponibilizada pela Santa Casa da Misericórdia de Mértola (Instituição Privada de Solidariedade Social), que garante duas respostas educativas: creche e pré-escolar; e pela Alsud (Cooperativa de Ensino e Formação Profissional do Alentejo – CIPRL), responsável pelo ensino técnico e profissional. Importa referir que ambas as entidades são financiadas por parcerias público-privadas, através da Segurança Social, do Ministério da Educação e dos seus utentes.

Relativamente aos objetivos da Alsud, estes são consonantes com os consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, com valores e princípios cooperativos e pressupõem uma conceção de educação “*orientada para um desenvolvimento sustentável e equilibrado da sociedade e do ambiente, uma visão de escola positiva e dinâmica orientada para a comunidade e uma visão do indivíduo como ser ímpar e com ilimitada capacidade de se superar a si próprio*”. Neste sentido, a Alsud disponibiliza cursos técnicos que pretendem responder às necessidades do território: curso técnico de animação sociocultural e curso técnico de gestão cinegética, Universidade Sénior, projetos e Escola de Música. Para além das formações técnicas, a Alsud desenvolve vários projetos em outros domínios formativos em que há carência comprovada de técnicos especializados, como no ambiente, na eletricidade, nas energias renováveis, sistemas de tratamento de águas, indústrias extrativas e outros ligados aos recursos endógenos.

Para melhor compreender a distribuição da rede escolar formal, apresenta-se a seguinte ilustração:

FIGURA 1



Sobre os processos de aprendizagens não formais, o concelho de Mértola conta com cerca de 60 associações distribuídas por todo o território, com diferentes respostas sociais e objetivos, que desenvolvem as mais diversas atividades, que vão desde pesquisa e investigação, defesa do património, promoção da saúde e bem-estar, sendo a maioria das associações centradas na promoção do desporto e atividades recreativas.

Aqui, é fundamental destacar a Câmara Municipal de Mértola, as Juntas de Freguesias e empresários locais como principais mediadores e parceiros das iniciativas propostas por cada uma das associações. Contudo, algumas associações apresentam características que as definem como promotoras de iniciativas passíveis de candidaturas a financiamentos no âmbito regional, nacional e internacional. Neste sentido, cabe aos técnicos das associações desenvolverem projetos que respondam aos concursos de financiamento, como é o caso da ADPM, associação que será descrita no desenvolvimento deste trabalho.

Seguem-se as principais associações, divididas pela natureza das suas intervenções, como é possível observar nas tabelas 1, 2 e 3.

TABELA 1

ASSOCIAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CULTURAL E RECREATIVAS
Associação de Defesa do Património de Mértola
Associação de Estudantes
Associação de Pais e Encarregados de Educação
Associação de Reformados Pensionistas e Idosos
Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários
Campo Arqueológico de Mértola
Santa Casa da Misericórdia de Mértola
Núcleo de Voluntariado de Mértola
Centro de Apoio Social aos Trabalhadores da Câmara Municipal de Mértola
Centro de Apoio aos Idosos de Moreanes (Moreanes)
Centro Social de Montes Altos (Montes Altos)
Casa do Povo de Santana de Cambas (Santana de Cambas)
Associação de Solidariedade Social Sol Nascente (S. João dos Caldeireiros)

TABELA 2

GRUPOS CORAIS E MUSICAIS
Grupo de Cantares de Mértola
Grupo Coral Guadiana de Mértola
Grupo Coral da Mina de São Domingos
Grupo Coral “Os Caldeireiros de São João”
Grupo Coral e Instrumental Feminino da Mina de S. Domingos
Grupo Coral da Casa do Povo de Santana de Cambas
Terra Bela Associação Musical

TABELA 3

ASSOCIAÇÕES DESPORTIVAS
Clube de Pesca Desportiva de Mértola
Clube Karaté de Mértola
Sanjoanense Futebol Clube
Clube Futebol Guadiana
Mina de S. Domingos Futebol Clube
Clube Náutico de Mértola

Utilizando as tabelas 1, 2 e 3, e fazendo uma breve análise do potencial educativo das associações do concelho de Mértola, é possível observar que existe um leque variado de instituições que desenvolvem as mais variadas dimensões de promoção da educação: educação para a multiculturalidade, para o ambiente, para a saúde e bem estar, para a igualdade, para a cidadania, para a justiça e equidade social, para a vizinhança, para a sustentabilidade, para a solidariedade, para o empreendedorismo, para a identidade, para a cultura, para o desporto, entre outras dimensões.

A intencionalidade do processo de implementação de projetos educativos é essencial para o sucesso das suas iniciativas. Neste sentido, destacam-se três associações pela sua relevância na formação e reconhecimento público dos seus trabalhos: a CPDM Amigos do Guadiana, pela formação de atletas para a pesca desportiva, com patrocínios públicos e privados, que consolidam o reconhecimento do seu trabalho; o Campo Arqueológico de Mértola por ser uma associação cultural e científica, com reconhecimento de instituições do ensino superior que reforçam a importância dos seus projetos; e o Clube Náutico de Mértola, por promover formação dos atletas, pelo envolvimento em provas de competição, por ser uma modalidade federada e por ter desenvolvido um cluster da formação profissional especializada.

Também merece destaque o número significativo de grupos de corais, promovendo o desenvolvimento da educação para a saúde e bem-estar, para a multiculturalidade, para a cultura, para a alteridade, para a formação musical e, principalmente, para a promoção da identidade local, marcada pelo Cante Alentejano, considerado património imaterial da humanidade pela UNESCO.

III. REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em conta a premissa de compreender o território como um grande espaço de aprendizagens, e considerando aprendizagens como um processo contínuo ao longo da vida, é importante entender três conceitos distintos: educação formal, educação não formal e educação informal.

Segundo Chagas (1993), *“a educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias – escolas e universidades – onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição”*, sendo este processo formal caracterizado pela atribuição de certificação, emitido pelo órgão tutelar da valência frequentada pelo aluno (Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos, 2012).

Já a educação não formal deve ser entendida como

“um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, designando um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, com intencionalidades no seu desenvolvimento. Assim, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado” (Gohn, 2014).

Assim, os processos de aprendizagens da educação não formal estão diretamente ligados ao interesse dos indivíduos, determinando a aquisição de novas competências, novas habilidades e novos objetivos fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

Já os processos informais de aprendizagens caracterizam-se, segundo Chagas (1993), “*de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais*”.

Inspiradas na importância da educação ao longo da vida, várias organizações têm reunido esforços para empoderar os seus cidadãos. A UNESCO, bem como outras organizações internacionais, elaborou a Agenda 2030, que contempla uma série de princípios que buscam garantir a promoção de conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários à formação de um futuro sustentável. Em Portugal a Educação para o Desenvolvimento passou a constituir uma prioridade através da Resolução do Conselho de Ministros nº 16, de 2005, tendo sido criada uma linha de cofinanciamento para projetos que privilegiem iniciativas que tenham como objetivo geral “*promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social*”².

A partir destes conceitos, é possível compreender a importância de desenhar uma rede educativa que contemple concomitantemente os interesses do território, as perspetivas formativas dos seus cidadãos e a distribuição de instituições articuladas, cooperantes entre si e que respondam às diretrizes dos financiamentos ao nível local, regional, nacional e internacional.

Sendo a ADPM (Associação de Defesa do Património de Mértola) a associação alvo de um estudo mais pormenorizado neste trabalho, importa referir que, ao longo dos anos, a ADPM consolidou as suas práticas de promoção do território e das populações tendo como princípio o lema “Pensar Global, Agir Local”, remetendo ao conceito de “Glocalização”,

² <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida> (extraído em Março de 2017)

termo utilizado desde a década de 80, e introduzido na literatura pelo sociólogo Roland Robertson.

Contudo, a ideia de sucesso de uma associação parece estar ligada a outros fatores, e não “apenas” aos seus objetivos e princípios. Para melhor compreender a análise feita à ADPM, importa referir algumas ideias sobre o conceito de liderança. Segundo as definições dos tipos de líderes propostos por Goleman (2015), observam-se 6 tipos: (1) líderes autoritários, (2) líderes afiliativos, (3) líderes democráticos, (4) líderes *pacesettering*, (5) líderes *coaching* e (6) líderes coercivos. Cada um dos modelos de liderança observados preenchem perfis baseados nas diferentes formas de agir perante as situações que envolvem a liderança praticada.

Contudo, o autor refere um estudo realizado pela empresa de consultoria Hay/McBer, cuja investigação indica “*que os líderes com os melhores resultados não se baseiam num único estilo de liderança*” p. 42. (Goleman, 2015). A liderança da ADPM parece estar assente num modelo de liderança afiliativa e democrática, centrada nas relações afetivas entre os intervenientes e que cria expectativas e compromissos de sucesso para o futuro.

Os princípios e conceitos referidos nesta breve revisão da literatura serão os norteadores deste trabalho de natureza qualitativa, centrada numa análise do território de Mértola, a partir do trabalho de associações locais com elevado potencial educativo para o desenvolvimento local e dos seus cidadãos.

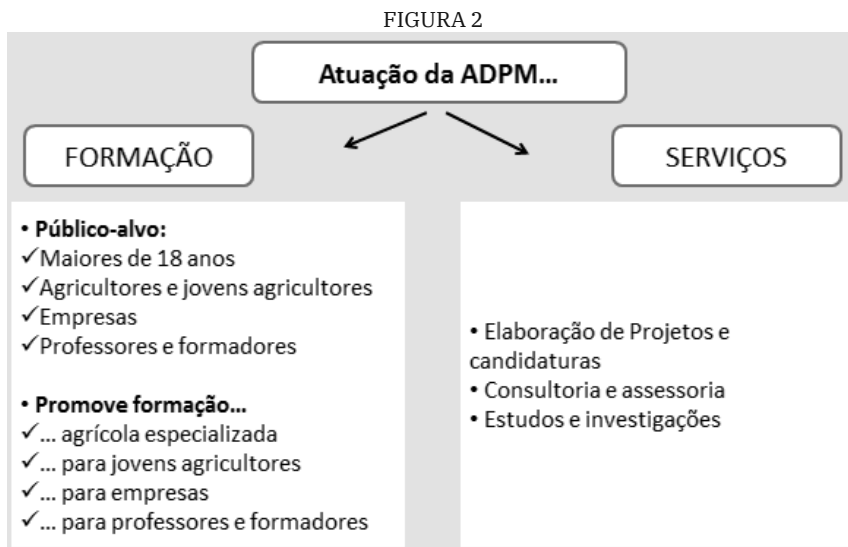
IV. ASSOCIAÇÃO DE DEFESA DO PATRIMÓNIO DE MÉRTOLA: UM MODELO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

A ADPM (Associação de Defesa do Património de Mértola) é a principal entidade de expressividade regional integrada no mapa educativo do concelho de Mértola. Trata-se de uma instituição de utilidade pública, fundada em 1980, sendo, por isso, considerada sólida e estável, sendo corresponsável pela fundação de várias associações regionais, nacionais e internacionais (em 1987 foi citada pela sua relevância, no relatório da Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento).

Esta associação atua numa ampla área geográfica, abrangendo 13 concelhos no Baixo Alentejo e Algarve: Beja, Serpa, Moura, Barrancos, Almodôvar, Castro Verde, Aljustrel, Ourique, Cuba, Vidigueira, Ferreira do Alentejo, Alcoutim e Mértola. No mapa internacional, a ADPM tem desenvolvido projetos em Cabo Verde, Marrocos, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Neste sentido, considerando o seu modelo de organização e de promoção da educação para a cidadania, para a identidade, para a cultura, para a sustentabilidade, para o ambiente, para o trabalho, para a economia e para o empreendedorismo, a ADPM tem sido determinante no processo de desenvolvimento local dos territórios onde intervém.

A ADPM pertence e colabora com diversas associações, redes e plataformas nas áreas da cooperação e educação para o desenvolvimento, conservação da natureza e da biodiversidade, desenvolvimento sustentável, desenvolvendo estratégias de atuação centradas na capacitação dos indivíduos, na promoção dos recursos endógenos e no desenvolvimento do turismo rural. Os seus serviços centram-se na formação, no apoio e elaboração de projetos, consultoria e assessoria e, ainda, estudos e investigações de natureza científica, primando pelo empoderamento dos cidadãos, visando o desenvolvimento local e a sustentabilidade dos projetos.

Para compreender melhor a organização da ADPM, apresenta-se o seguinte esquema:



“A missão da ADPM prende-se fundamentalmente com o desenvolvimento económico, social e cultural dos territórios onde intervém, partilhando estrategicamente com entidades públicas e privadas, mas igualmente com os cidadãos, a responsabilidade de participação ativa nas dinâmicas dos seus próprios processos de desenvolvimento local”. Tomando como referência de análise a definição extraída do site www.adpm.pt, é possível refletir sobre as competências definidas por Wagner (2015), quando este propõe sete competências a desenvolver pela escola do futuro nos seus alunos: (1) pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, (2) colaboração, (3) agilidade e adaptabilidade, (4) iniciativa e empreendedorismo, (5) boa comunicação oral e escrita, (6) capacidade de aceder e analisar informação e (7) curiosidade e informação. Assim, não seria precipitado afirmar que a

ADPM está na vanguarda da prática educativa que se espera da “escola do futuro”, desenhada por pesquisadores/investigadores da área da educação e que tem ganhado destaque nos últimos anos, em várias propostas para o futuro da rede formal de ensino.

Harper (2008) destaca a capacidade empreendedora, a descoberta e a criação de novas soluções e finalidades como um processo que exige imaginação e pensamento crítico na identificação de oportunidades, consolidando a importância do trabalho desenvolvido pela ADPM quando afirma fomentar a participação ativa dos cidadãos nas dinâmicas dos seus próprios processos de desenvolvimento.

A prática da ADPM está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências de futuros empreendedores, fundamental para o desenvolvimento local. Segundo o Manual Técnico do Formando: Empreendedorismo (Rodrigues, 2008), há uma série de competências a desenvolver para promover o empreendedorismo nos cidadãos e que são fomentadas pela ADPM: competências emocionais (autoconsciência, autogestão, consciência social, competências sociais), autoconhecimento e criatividade.

Outro aspecto que parece ser fundamental para o sucesso da ADPM diz respeito à liderança. Após algumas entrevistas, tendo como pergunta norteadora “*O que pode determinar o sucesso de uma associação com potencial educativo no desenvolvimento do território e dos seus cidadãos?*”, foi possível perceber que a liderança partilhada, combinada com uma visão estratégica voltada para o empoderamento dos cidadãos e a parceria com o tecido empresarial local são fatores determinantes para a consolidação de uma associação. Numa perspetiva de compreender os fatores que levam ao insucesso (encerramento) de associações de desenvolvimento local, estes fatores foram determinantes, tal como referiu um dos entrevistados, que foi colaborador numa associação que teve as suas portas fechadas. Foram elencados os seguintes motivos como determinantes para o insucesso: i) liderança não partilhada (ausência de uma cultura organizacional partilhada entre técnicos, comunidade, tecido empresarial local e poder político local), ii) ausência de projetos sustentáveis; iii) ausência de iniciativas ligadas ao empreendedorismo, iv) ausência de projetos integradores entre os cidadãos e a comunidade e v) o desenvolvimento de práticas e políticas assistencialistas, e não de empoderamento dos cidadãos. Nas palavras do entrevistado, relativamente ao encerramento da associação: “*Aqui [comunidade local] pensa-se muito no que os outros podem fazer e não no que podemos fazer juntos*”.

No sentido de compreender o modelo de liderança da ADPM, foi possível observar o exercício de um modelo de liderança inspiradora como determinante. Neste sentido, compreende-se por “liderança

inspiradora” um processo de liderança capaz de inspirar pessoas e transformar comportamentos e expectativas.

Outro fator importante que merece atenção está ligado à sustentabilidade da ADPM num cenário de não financiamento de projetos (fundos europeus, por exemplo). A visão estratégica ao longo dos anos parece ser determinante para que a ADPM possa criar um cenário de autogestão e sustentabilidade financeira. Nesta perspetiva de visão estratégica, a ADPM desenvolve diversas atividades e iniciativas passíveis de arrecadação de fundos próprios, como a realização de passeios, feiras e formações. Investir em patrimónios/imóveis próprios também permite prever alguma margem de autonomia financeira, como alojamento local associado ao turismo rural, tomando o património natural do território como foco do seu *modus operandi*.

A visão estratégica marcada como fator determinante para a autonomia financeira traz consigo mais uma característica própria que difere a ADPM de outras associações: independência financeira do poder local. Segundo informações obtidas a partir da entrevista realizada ao Dr. Jorge Revez, presidente da ADPM, há mais de dez anos que a associação não precisa de recorrer à autarquia local para fazer cumprir os seus compromissos financeiros. Isso reforça a importância de desenvolver uma cultura de autonomia e visão estratégica.

Para concluir esta breve análise com um olhar mais pormenorizado sobre a ADPM, importa referir: i) que a associação conta com 25 colaboradores e ii) que ajudou a implementar entre 20 e 30 projetos nos últimos dois anos (2015/2016), no âmbito do DLBC (Desenvolvimento Local de Base Comunitária, do Programa Portugal 2020).

V. ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir do mapeamento das instituições com potencial educativo no território de Mértola e com um olhar mais atento à ADPM é possível elencar as seguintes conclusões como ideias mais significativas:

- i) a presença de diferentes entidades de educação não formal no território pode contribuir para o empreendedorismo, para o desenvolvimento do tecido empresarial, para a formação de competências e habilidades sociais fundamentais para comportamentos de autonomia e participação (características descritas por pesquisadores e investigadores como fundamentais a desenvolver pela “escola do futuro”);
- ii) O modelo de liderança praticada pelos presidentes e dirigentes de associações pode ser determinante para o sucesso ou insucesso: associações com uma equipa integrada, participativa e criativa, cuja relação de confiança ultrapassa as barreiras impostas pela

hierarquia, determinam o sucesso e a continuidade dos seus projetos/objetivos. As parcerias consolidadas entre diferentes intervenientes também parecem determinar o sucesso das instituições, sejam parceiros públicos ou privados.

- iii) É fundamental desenvolver e implementar políticas educativas que incidam sobre as necessidades do território, bem como a promoção de recursos endógenos através da formação dos seus cidadãos.
- iv) Desenvolver uma visão estratégica de sustentabilidade pode determinar a autonomia financeira das associações (como por exemplo, num cenário de ausência de fundos comunitários).
- v) Associações de desenvolvimento local podem contribuir para a economia local, para o empoderamento dos cidadãos, para a fixação de jovens no território, para a construção e consolidação da identidade local.

BIBLIOGRAFIA

- Barroso, J. (Outubro de 2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26, pp. 725-751. Obtido em 26 de Janeiro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Antónia Tobias, Florbela Valadas & Elisabete Galhardas. (2006). UMA DÉCADA DE APRENDIZAGEM (1997-2007): O CASO DE TERENA (ALANDROAL). *Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal*. Universidade de Évora.
- Chagas, I. (27 de Setembro de 2012). Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos. *Cidade Évora Educadora - Habitar a cidade, construir o espaço público*.
- Dale, R. (maio/ago de 2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. e Soc.*, 25, pp. 423-460. Obtido em 20 de Janeiro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21464.pdf>
- Freire, P. (2006). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, M. d. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação, IIª Série, número 1*, p. 35.50. Obtido em Março de 2017, de <file:///C:/Users/Minsk/Desktop/Mestrado/Pol%C3%ADticas%20Educativas,%20Territ%C3%B3rios%20e%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20-%20Prof%20Bravo%20Nico/Educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal%20aprendizagens%20e%20saberes%20em%20processos%20participativos.pdf>
- Goleman, D. (2015). *Como ser um Líder - A importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *O Desafio da Liderança*. Caleidoscópio.

- Rodrigues, S. (2008). *Manual Técnico do Formando: Empreendedorismo* (ANJE - Associação Nacional de Jovens Empreendedores ed.).
- Schön, D. (s.d.). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Resumo: No âmbito da unidade curricular “Políticas Educativas, Territórios e Instituições”, inserida no Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas da Universidade de Évora, realizou-se um mapeamento das associações com potencial educativo do território de Mértola e definiu-se como foco deste trabalho a ADPM – Associação de Defesa do Património de Mértola. Com os objetivos de mapear as associações com potencial educativo do concelho de Mértola e de compreender o potencial educativo da ADPM e o seu contributo para o desenvolvimento do território, recorreu-se à realização de entrevistas e a uma análise sobre o modelo de atuação da ADPM como fator determinante para o sucesso do seu trabalho e para o desenvolvimento do território. Para tal, partiu-se das seguintes questões norteadoras: *quais os agentes mais relevantes no desenvolvimento de políticas educativas e de promoção da educação não formal no território de Mértola? Que dimensões da educação é possível promover ao longo da vida, seja de forma intencional ou não-intencional? Que fatores podem ter determinado o sucesso da ADPM?* As conclusões mais relevantes deste trabalho centram-se: i) na liderança como fator determinante para o sucesso da ADPM, ii) a implementação de políticas educativas deve responder às necessidades do território e dos cidadãos e iii) associações de formação não formal desenvolvem competências e habilidades sociais fundamentais para o empoderamento dos cidadãos.

Palavras-chave: educação não formal, desenvolvimento local, associações, desenvolvimento de competências em contexto não formal

ORIOLA/ PORTEL: UM TERRITÓRIO EM APRENDIZAGEM

José Miguel Grilo¹

INTRODUÇÃO

No presente trabalho pretendo apresentar os resultados de um estudo elaborado no âmbito da disciplina de “Educação, território e desenvolvimento local”.

O objetivo do trabalho foi a identificação e caracterização das principais instituições com potencial educativo, tendo como foco instituições de aprendizagens não formais existentes naquele território.

De seguida, pretendo identificar as aprendizagens e os contextos em que eles ocorrem em seis instituições diferentes, utilizando seis questões orientadoras: “Porquê?”, “O quê?”, “A quem?”, “Com quem?”, “Quando?” e “Com o que?”.

ALGUNS FUNDAMENTO TEÓRICOS

O QUE É A EDUCAÇÃO?

Educação é proveniente do latim, *educare, educere*, cujo significado literal é conduzir para fora ou direcionar para fora. O termo é composto pela união do prefixo ex(for) e ducere (conduzir ou levar).

Num sentido mais amplo e moderno, educação tem como significado os hábitos, valores e costumes em uma determinada cultura, que são transferidos de geração para geração. Assim, a educação é formada através das situações presenciadas e das experiências vividas por um indivíduo ao longo de sua vida.

No caso do processo de socialização, a educação é exercida em comum, entre as pessoas, nos espaços de convívio social, adequando o indivíduo à sociedade através dos grupos. Assim, aqui a educação é coincidente com os conceitos de socialização e endoculturação, embora não se resuma a apenas esses conceitos.

¹ Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

TIPOS DE EDUCAÇÃO

No que respeita ao grau de formalização, podemos encontrar situações educativas: formais, não-formais ou informais. Os critérios de diferenciação das diferentes situações educativas passam pelo grau de intencionalidade, deliberação e estruturação. Assim, devemos ter em conta o grau de planificação, a intenção e a formalização das atividades ou processos educativos (Colleta, 1996).

Educação formal

É um sistema educacional institucionalizado, cronologicamente nivelado e hierarquicamente estruturado, abarcando desde o mais baixo nível de ensino até aos mais altos níveis superiores. Remete para a escolarização e transmissão deliberada de conhecimentos e atitudes explicitamente definidos e estruturados no espaço e no tempo (Colleta, 1996).

Educação não formal

A educação não formal ocorre fora do sistema regular de ensino, sendo complementar a este. É toda a atividade educacional organizada, sistemática e continuada fora da estrutura do sistema formal, que proporciona a subgrupos particulares da população tipos de aprendizagem selecionados. Embora organizado os resultados de aprendizagem não são formalmente avaliados. Contudo, é intencional, sistemática e deliberada, mas não está formalmente organizada, ou seja é uma situação educativa não escolar, organizada fora do sistema académico convencional.

Educação informal

A educação informal é um processo contínuo, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades e perceções, a partir das experiências quotidianas e da sua exposição ao meio envolvente. Não é necessariamente organizada, podendo incluir os processos educativos produzidos de forma indiferenciada e subordinada a outros objetivos. A função educativa não é dominante. Remete para a transmissão de atitudes, conhecimentos e capacidades, com diferentes modos de organização (Colleta, 1996).

CARTA EDUCATIVA

De acordo com o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de Janeiro, a Carta Educativa é “a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos

recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.”

O conteúdo da Carta Educativa compreende:

1. A identificação dos edifícios e equipamentos educativos, e respetiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extraescolar.
2. Uma identificação dos recursos humanos necessários à prossecução das ofertas educativas.
3. A Identificação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária.
4. Descrição da aplicação das medidas da ação social escolar no município.
5. Descrição dos termos da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação, ou outras entidades.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DOS DADOS

Entrevista: Conversa entre duas ou mais pessoas (o entrevistador e o(s) entrevistado(s)) onde perguntas são feitas pelo entrevistador de modo a obter informação necessária por parte do entrevistado.

Fichas de planificação: tendo como referência as fichas de planificação disponibilizadas no livro *“Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário.”* (Nico & Nico, 2016). Deste modo, foram elaboradas fichas de aprendizagens das instituições, recorrendo-se a questões orientadoras como: *“Porquê?”*, *“O quê?”*, *“A quem?”*, *“Com quem?”*, *“Quando?”* e *“Com o que?”*, com indicação da divisão de aprendizagens em internas (direcionadas para os indivíduos dentro das instituições) e as aprendizagens externas (direcionadas para a comunidade envolvente). Estas fichas de aprendizagens desempenharam também um papel de guião às entrevistas realizadas.

CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

Oriola é uma freguesia do Concelho de Portel, distrito de Évora com 36,2 km² de área e 400 habitantes de acordo com os censos de 2011.

Na última reorganização administrativa do território de freguesias, em 28 de janeiro de 2013, esta freguesia, juntamente com a freguesia de São Bartolomeu do Outeiro, passou a constituir a União de Freguesias de São Bartolomeu do Outeiro e Oriola com sede em São Bartolomeu do Outeiro.



Figura 1 – Freguesia de Oriola (concelho de Portel)

Principais instituições com potencial educativo

Em primeira instância, através das orientações do Prof. Bravo Nico, comecei por elaborar o reconhecimento das instituições, fossem elas de carácter empresarial, social, cultural, desportivas, lúdicas, religiosas ou publicas no território escolhido. Foi, assim, constituída uma lista das instituições existentes na freguesia de Oriola. Este reconhecimento foi efetuado com o auxílio do Sr. Presidente da Junta de Oriola, Sr. Hermenegildo Valverde. Depois de elaborada esta listagens das instituições, assim como os seus dados (email, telefone, morada e indicação dos responsáveis), foi necessário analisar quais as que apresentavam maior potencial educativo no território em estudo.

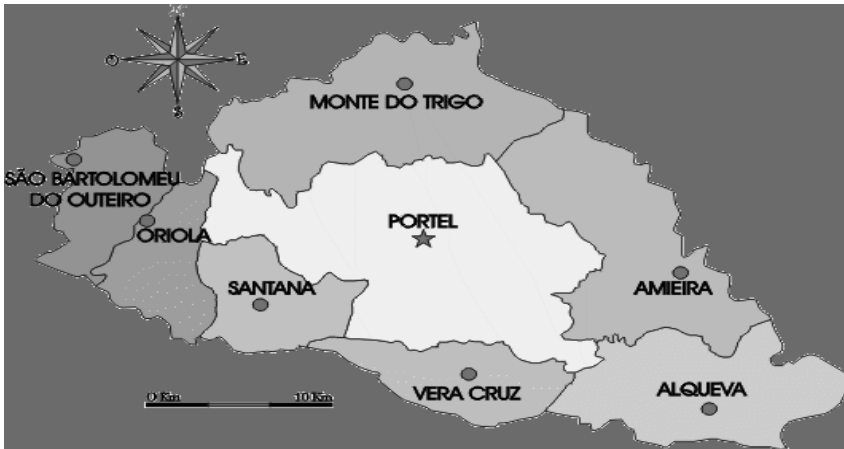


Figura 2 – Concelho de Portel



Figura 3 – Instituições com potencial educativo na freguesia de Oriola

Foram identificadas sete instituições com potencial educativo, no território de Oriola: a Escola Básica de Oriola EB1/JI, a Junta de Freguesia de Oriola, o Centro Social de idosos, o Grupo Desportivo e Cultural, a Queijaria Fialho & Valverde, a Fercarnes destinada à fabricação, o Comércio de Carnes Regionais e a Paróquia/ Catequese.

CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

O foco deste estudo é o campo da educação não formal e informal. De acordo com Colleta (1996): *“a educação informal é um processo contínuo, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades e percepções, a partir das experiências quotidianas e da sua exposição ao meio envolvente. Não é necessariamente organizada, podendo incluir os processos*

educativos produzidos de forma indiferenciada e subordinada a outros objetivos. Remetendo para a transmissão de atitudes, conhecimentos e capacidades, com diferentes modos de organização.”

As instituições promotoras de aprendizagens, de carácter não formal, existentes no território em estudo **são as que se apresentam na Figura 4:**



Figura 4 – Instituições com potencial educativo na freguesia de Oriola inquiridas no estudo

Em seguida, será feita uma breve descrição de cada uma das instituições.

Junta de Freguesia de Oriola

A Junta de Freguesia de Oriola tem a finalidade de salvaguardar os interesses da respetiva população visando a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes. Promover projetos de intervenção comunitária nas áreas da ação social, apoiar atividades culturais, cuidar dos espaços verdes e assegurar a limpeza dos passeios, são só alguns dos objetivos da Junta de Freguesia de Oriola. Assim, promove-se o desenvolvimento da saúde, da educação e do ensino, da cultura, a ocupação dos tempos livres, a prática do desporto e a defesa do meio ambiente. A Junta de Freguesia de Oriola tem como Presidente o Sr. Hermenegildo Valverde, possui uma funcionária a tempo inteiro e conta, também, com o apoio de voluntários na realização dos seus eventos.

Foi realizada uma entrevista ao Sr. Presidente da Junta de Freguesia. Embora esta não tenha a dimensão de instituição educativa, ela promove e apoia diversas associações, eventos e atividades educativas na comunidade, promotoras de aprendizagens não formais.

A Junta de Freguesia contribui para o desenvolvimento de atividades na comunidade por meio de apoio as instituições da freguesia e na realização de eventos, tais como, Feira da Saúde, ginástica, festa da família, musica, marchas populares e teatro.

Sobre o “*porquê*” do apoio e desenvolvimento destas aprendizagens foram realçados os seguintes aspectos: desenvolvimento da educação, da cultura e desporto; resposta às necessidades da população, dinamização da freguesia e combate ao isolamento.

Fercarnes - Fabricação e Comércio de Carnes Regionais Lda.

A Fercarnes inicia a sua atividade comercial no ano de 1991, pela Gerência do Sr. Euclides Ferro que, desde 1995, laborava no ramo das carnes em conjunto com o seu pai.

É uma pequena/média empresa de essência alentejana, dedicada, desde então, à fabricação e comércio de enchidos e carnes regionais, segundo as tradições inerentes a esta região, pelas suas condições edafoclimáticas e pelas gentes alentejanas.

A Fercarnes é uma empresa fundamental para o desenvolvimento económico da localidade. Ela promove diversas aprendizagens, tanto internas (para os seus trabalhadores), como formação certificada de Higiene e Segurança no Trabalho, Inglês, TIC e equipamentos, assim como aprendizagens externas (envolvendo a comunidade), como simulacros de forma a testar a segurança numa situação crítica, criar uma rede de proteção civil local e visitas turísticas e educacionais, permitindo a observação das fileiras de transformação de carne e o degustar dos sabores regionais).

Qual o “*porquê*” destas aprendizagens?

Por um lado, as aprendizagens internas promovem a desconstrução de rotinas perigosas, motivação, criar dinâmica dentro da empresa, envolver os trabalhadores e a segurança. Por outro lado, as aprendizagens externas permitem testar procedimentos e segurança, divulgar a empresa e os seus produtos.

Queijaria Fialho & Valverde: Produção de queijos e produtos regionais

A Queijaria Fialho & Valverde iniciou a sua atividade comercial em Outubro do ano 2000, pela Gerência do Sr. Hermenegildo Valverde, no ramo dos queijos e produtos regionais.

É uma pequena empresa familiar de essência alentejana. A Fialho & Valverde tem-se dedicado à fabricação e comércio de queijos e produtos regionais, segundo as tradições da região. Nesta empresa trabalham cerca de 10 funcionários provenientes da freguesia de Oriola, o que contribui para o desenvolvimento económico da localidade.

Na Queijaria Fialho & Valverde concretizam-se diversas aprendizagens: internas, para os seus trabalhadores tais como, formação certificada de Higiene e Segurança no trabalho, segurança alimentar, fabrico artesanal; e externas, envolvendo a comunidade, como visitas turísticas e educacionais, permitindo a participação no atelier de fabrico artesanal de queijos.

Qual o “*porquê*” destas aprendizagens?

Por um lado, as aprendizagens internas valorizam a desconstrução de rotinas perigosas, a motivação, criam dinâmica dentro da empresa e envolvem os trabalhadores e segurança. Por outro, as aprendizagens externas têm a intenção de divulgar a empresa e os seus produtos.

Centro Social de Idosos de Oriola

O Centro de Social de Idosos de Oriola foi inaugurado a 17/12/1997. Trata-se de uma resposta social que contribui para a valorização pessoal, partilha de conhecimentos e experiências pessoais, proporcionando, ainda, durante o dia, a resolução de necessidades básicas pessoais, terapêuticas e socioculturais e a manutenção da pessoa no seu meio familiar, minimizando o risco de internamento e a dependência.

Neste sentido, o Centro Social de Idosos consiste num espaço que permite a interação entre os utentes na prática de jogos didáticos e de atividades partilhadas por todos, para que se sintam inseridos na comunidade evitando o isolamento.

No Centro Social concretizam-se diversas aprendizagens: internas, para os utentes do Centro Social, como a Feira da Saúde, trabalhos manuais, jogos tradicionais, geriatria, ginástica, música (cante alentejano), teatro e palestras; e externas, para a comunidade envolvente, como os workshops, palestras, Feira da Saúde e exposição de trabalhos manuais.

O “*porquê*” destas aprendizagens?

As aprendizagens internas promovem a motricidade global, estimulação intelectual, dinamização do Centro Social de Idosos, educação para a saúde, gestão alimentar e desenvolvimento pessoal e social.

As aprendizagens externas têm um papel importante no combate ao isolamento, resposta às necessidades da comunidade, educação para a saúde e divulgação da instituição.

Grupo Desportivo e Cultural de Oriola

O Grupo Desportivo e Cultural de Oriola, fundado em 20/10/1983, tem por objetivo promover a educação física e a prática dos desportos, devendo complementarmente, fomentar o desenvolvimento cultural e recreativo dos seus associados e comunidade. É uma instituição que promove o desenvolvimento da comunidade nas áreas da da cultura, saúde, ambiente, desporto, educação e solidariedade social.

Esta infra-estrutura desenvolve atividades de natureza interna e externa, como a formação de futebol em diversos escalões, apoio a diversas instituições e atividades da freguesia, festa anual do Grupo Desportivo e Cultural de Oriola, concursos de pesca, jogos tradicionais, tauromaquia e voluntariado. Esta instituição de natureza desportiva

visa, assim, a promoção da ocupação dos tempos livres da população, proporcionar a participação de crianças, jovens e seniores em encontros organizados, desenvolver atividades educativas, culturais e desportivas para a comunidade e promover saúde e o bem-estar da população.

Paróquia de Oriola/ Catequese

A catequese de Oriola, dirigida pelo Padre Manuel Manso, com a ajuda de três catequistas, desenvolve a sua atividade para os pais e as suas crianças, com idades compreendidas entre os 6 aos 16 anos.

Junto dos seus catequizados é promovida a aprendizagem da música (viola e coro paroquial) e desenvolvidas atividades de voluntariado (Banco Alimentar contra Fome) e relacionadas com o Dia da Família. Estas atividades têm como intenção educar para a Fé, o ensino da doutrina cristã, o desenvolvimento pessoal e social e a motivação para a aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

Em jeito de reflexão final, verifiquei que, na freguesia de Oriola, concelho de Portel, existem várias instituições com potencial educativo, em educação não formal. Estas promovem aprendizagens, de carácter interno ou externo. Essas instituições tentam responder às necessidades da comunidade, criar dinamismo na freguesia e contribuir não só para o desenvolvimento educativo da freguesia, mas também para o seu desenvolvimento cultural, social, económico, desportivo, religiosos e lúdico.

Através da elaboração deste estudo e das entrevistas realizadas, constatei que Oriola é vítima de uma problemática crescente no Alentejo, nos dias de hoje: o envelhecimento da população, a baixa taxa de natalidade e o abandono da população jovem em busca de emprego. Estes fatores têm contribuído para uma crescente desertificação da freguesia. No entanto, existe uma enorme entreaajuda dentro da comunidade, assim como uma forte identidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Colleta, N. (1996). *Formal, Non-Formal and Informal Education*. (A. Tuijnman, Ed.) International Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford: Pergamon Press. pp. 22-27.
- Nico, B. & Nico, L. (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.

REPENSAR A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO: OPORTUNIDADES NO CONCELHO DE REGUENGOS DE MONSARAZ

Luzia Barroso¹

“Educar é aprender a ser”, mais “educar é aprender a ser melhor” (Simões, 1989, p. 6). Segundo Simões (2007) “educar-se é tornar-se humano, ou melhor, é tornar-se mais humano” (p.34). Assim sendo, a educação é sempre uma mudança para melhor, na qual a pessoa se desenvolve, ou seja, a educação “é agir moralmente” (Simões, 1989, p. 15).

Apesar do conceito de educação ser plurívoco, visa sempre o “aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Simões, 2007, p. 51).

Um dos grandes desígnios da educação é incutir, em cada um de nós, as capacidades de podermos comandar o nosso próprio desenvolvimento e de podermos ser proficiente que nos assegurem sermos cidadãos críticos e ativos. “Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (Delors, 1996, p. 82).

Para se alcançar o desenvolvimento humano temos de habilitar as pessoas através da educação. Esta é indispensável para uma cidadania consciente, como afirmam Benavente e Rosa (1995), pois “quanto menos capacidades as pessoas têm, menos autónomas são e mais problemas sentem para assumir a cidadania plena” (p. 2).

Como tal, ante os múltiplos desafios do futuro, a educação é o caminho indispensável para termos um mundo mais equitativo. A educação é o trunfo, “é insubstituível, só com ela e através dela a humanidade se desenvolve nos ideais da paz, da liberdade, da democracia e da justiça social” (Albardeiro, 2015, p. 5).

A educação serve para o Homem se “libertar (...) de determinismos, de pressões, de tiranias” (Amado & Freire, 2009, p. 50). Como defende

¹ Mestrado em Administração, Regulação e Políticas Educativas/Universidade de Évora; luzia.barroso@sapo.pt

Edgar Morin (2002, p. 38), “é um dever capital da educação armar cada um para o combate vital pela lucidez”. Mensagem que Adorno (1995) tão bem sumulou ao afirmar: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119). Como o próprio afirma, não é preciso mais explicação.

Para que tal se consiga, Morin (2002) define os setes saberes para a educação do futuro, são eles: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; afrontar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do género humano. Só assim, estaremos preparados para os desafios futuros.

Tendo em conta os desafios que Morin nos coloca, associado a que vivemos num mundo cada vez mais interligado, onde a escola é cada vez menos a única fonte de conhecimento e de informação, temos que encarar o papel de todos os agentes educativos de outro prisma. Se queremos ajudar as nossas crianças teremos de fazer um esforço, de em cada território, articularmos de forma eficaz e inteligente os vários tipos de educação: a formal, a não formal e a informal.

Aprendemos com todas elas, todas são importantes para o nosso desenvolvimento enquanto alunos e enquanto cidadãos. Como defende Dewey “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (2002, p. 40).

Começaremos, então, por definir, sumariamente, os três tipos de educação.

Em 1974, Coombs e Ahmed (citados por Bernet, 2003), definiram: a educação formal como o “«sistema educativo» altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado” (p. 19); a educação não formal como “toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem” (p. 19); e a educação informal como “um processo que dura toda a vida e em que os indivíduos adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante as experiências diárias e a sua relação com o meio ambiente” (p. 19).

A educação formal é a que associamos à Escola, como organização administrativa. Que “concretiza-se, normalmente, em instituições de formação organizadas por níveis sequenciados de ensino e frequentadas por públicos, etariamente, estratificados. É assim que se estruturam os estabelecimentos de ensino formal escolar e de formação profissional e muitas instituições de ensino não formal” (Nico & Nico, 2011, p. 33).

Segundo Canário (2007) “o século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal” (Canário, 2007, p. 42), as instituições locais socioculturais são importantes agentes educativos. Poderão ser

potencializadas se se articularem com os outros agentes educativos. Assim, a dinâmica sociocultural pode ser entendida “como um conjunto de processos que permitem potenciar, em termos educativos, (...) as situações sociais quotidianamente vividas” (Canário, 1999, p. 83).

Aprendemos com todas elas, todas são importantes para o nosso desenvolvimento enquanto alunos e enquanto cidadãos.

Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família. Entre a família e a rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo outro, imenso, complexo, temeroso, fascinante. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava? (Patrício, 2004, p. 13)

O Homem sendo um ser gregário aprende com os outros e através dos outros. Como tal, a educação é um processo de interação social entre culturas no quadro de uma mesma sociedade. O desenvolvimento cognitivo ocorre quando há interação com outros indivíduos e com o meio. Como refere Vygostky (2007), “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos, que só operam quando a criança interage com as pessoas que a rodeiam e coopera com alguém parecido com ela” (pp. 108-109).

No mundo atual onde as interações entre culturas e povos são cada vez maior, num mundo, assim, complexo “é raro que alguém consiga atingir seus fins totalmente sozinho” Perrenoud (2005, p. 121).

A educação formal e a não formal estruturam-se, apresentam “objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos” (Bernet, 2003, p. 27). Já a educação informal por ser “espontânea e não estruturada” (Coombs citado por Merriam et al., 2007, p. 35) é bastante mais difusa, pois não é intencional.

Existe intencionalidade quando nos dispomos a frequentar uma associação, vejamos: quando decidimos aprender música, inscrevemo-nos numa academia, onde sabemos que nos irão ensinar música; se queremos aprender a nadar, procuramos uma piscina com monitores que nos ensinem. O facto de irmos, voluntariamente, significa que a nossa motivação é elevada, como refere Santo Agostinho “ninguém faz bem, o que faz contra a vontade, mesmo que seja bom o que faz.” Assim, entendemos que a educação não formal é poderosíssima. Se, então se conjugar com a formal, mais forte será. Ilustremos: existe na

escola formal o ensino articulado da música, em articulação com os conservatórios, mas porque não com as bandas filarmónicas, que estão espalhadas por todo o país, e são excelentes escolas de músicos? Ou então, porque não existir o ensino articulado com o desporto, com a dança,... Quem beneficiaria? Todos, porque um território com indivíduos mais educados é um território com pessoas mais capazes, para responderem aos desafios futuros.

A globalização cultural resulta da extensão planetária dos meios de comunicação social de massas - os *mass media* - a transformação de tudo em informação imediata e universal de que resulta a contração espacial. Um mundo em que se tem que (re)pensar as tendências da dicotomia Local/Global e onde a convergência, a homogeneização e a uniformidade dos modos de vida fazem emergir uma cultura universal (que não pode ser reduzida a um mecanismo de aculturação). Mais tecnologia não tem sido sinónimo de mais igualdade, muito pelo contrário. Uma grande parte dos cidadãos do mundo é infoexcluída.

O conflito é cada vez maior

entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objectos e as normas estabelecidas para servi-los. (Santos, 1994, p. 18)

Neste contexto de mudanças rápidas e constantes, qual o papel dos territórios na educação? Como poderemos, a nível local, preparar as nossas crianças para estarem melhor apetrechadas para tomarem decisões, para serem atores críticos no mundo de hoje, enfim serem cidadãos globais?

Delors defende que nós “os professores desempenhamos um papel determinante na estruturação das atitudes dos cidadãos. Devemos despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o êxito da educação formal e da educação permanente” (2005, p. 65). E os territórios poderão/deverão fazê-lo?

O espaço considerado como um “mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade” (Santos, 1985, pp. 21-22). “A relação entre espacialidades, mapas cognitivos e identidades territoriais é complexa, especialmente nas condições atuais de mobilidade que transformam os contextos espaço-temporais de referência cognitiva e de ação quotidiana” (Ferrão, 2002, p. 157). Entendemos o conceito de lugar, na perspetiva de Santos (1996), como o espaço vivido e vivenciado, com significado e afetividade para o indivíduo, é simultaneamente uma

materialidade e uma imaterialidade; é vivido e percebido; é a dimensão espacial do quotidiano. O lugar é essencial para a segurança ontológica do indivíduo, constituindo um “elo psicológico entre a biografia do indivíduo e os locais que constituem os cenários dos percursos tempo-espaço” (Giddens, 1989, p. 296) dos indivíduos, daí a sua importância.

A Educação num dado território deve ser encarada de forma holística e não de forma faccionada. Como tal, a educação num município deve ser encarada de forma globalizante, considerando a educação formal, a não formal e a informal que deverão conjugar-se de forma consciente e consistente.

Visão holística da educação, visão holística do território, visão holística da aprendizagem com a cumplicidade crítica dos vários atores e das várias instituições que se movimentam e trabalham num dado território, devem tornam-se parceiros, coparticipantes e corresponsáveis da educação do seu território.

Chegamos assim, ao Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS). Como nos diz Nico (2008)

é uma nova estratégia para a indução do desenvolvimento, onde é adotada uma metodologia participativa, pela qual se devem mobilizar recursos da sociedade civil em parceria com o estado e com o mercado, pela realização de diagnósticos da situação de cada localidade, a identificação de potencialidades, e escolha de vocações e a elaboração de planos integrados de desenvolvimento. (Nico, 2008, p. 446)

Entendemos na senda de Arendt (2000) que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (p. 239). Como tal, a educação é incumbência e responsabilidade de toda a comunidade, como nos diz um provérbio africano “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Nas comunidades aprendemos com “conhecimentos e experiências de formas criativas, que fomentam novas abordagens dos problemas e da própria aprendizagem” (Afonso, 2009, p. 68). Tal, acontece quando partilhamos e cooperamos uns com os outros, já que, “a colaboração pode ser considerada como a pedra basilar das comunidades na aprendizagem, na medida em que promove a construção social do conhecimento através da interação” (Afonso, 2009, p. 70).

Sendo o município a “categoria autárquica com mais profundas e importantes raízes no nosso país e, porventura, a mais actuante, considerando as atribuições e os recursos que historicamente lhe foram conferidas” (Neves, 2004, p. 25), é com o seu mapeamento que se criará uma comunidade de aprendizagem.

As autarquias têm vindo a ganhar competências ao nível da educação. Mas como sabemos, desde sempre, o nosso sistema educativo se tem norteado pelo centralismo funcional, mesmo que, por vezes, se tenha legislado em sentido contrário. Apenas em 1998, com o Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio, é que começou a existir a possibilidade de as escolas estabelecerem contratos de autonomia com o Ministério da Educação. Às autarquias competia-lhes a criação dos Conselhos Locais de Educação como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares” (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, art.º 2º). Situação que só será implementada com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto, que regulamentou as competências referentes à criação do Conselho Municipal de Educação, à elaboração da Carta Educativa e à construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico. Mas só em 2008, com o Decreto-Lei n.º 144, de 28 de julho é que surgiu a possibilidade de as autarquias estabelecerem Contratos de Execução com os órgãos da administração central.

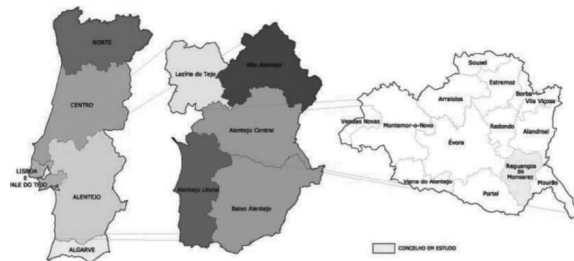
Não vamos aqui entrar na discussão da municipalização ou não da educação. Defendemos que um dos caminhos é a descentralização, convertendo-se todo o território do município numa Comunidade aprendente e educadora, partilhando a mesma cultura de excelência. Entendida como uma “grande escola com tempos e espaços flexíveis, para responder às diversas necessidades dos cidadãos, e numa grande rede de serviços e apoios sociais e culturais que se vão forjando” (Sebarroja, 2001, p. 121).

Apresentamos de seguida umas linhas orientadoras de um possível projeto de promoção de um município aprendente e educador.

Território: Concelho de Reguengos de Monsaraz

• Caracterização do concelho

O concelho de Reguengos de Monsaraz pertence ao distrito de Évora e localiza-se na NUT II Alentejo, no Sul de Portugal. O concelho abrange uma área de cerca de 474 Km² e é composto por 4 freguesias. Com uma população de 10 422 indivíduos, sofrendo de duplo envelhecimento e com o crescimento efetivo negativo.



Fonte: Carta Educativa do Concelho de Reguengos de Monsaraz, 2016

Figura 27 - Enquadramento do Município de Reguengos de Monsaraz a nível nacional e regional

TABELA 1 – BI DO MUNICÍPIO DE REGUENGOS DE MONSARAZ

Reguengos de Monsaraz (Município)			
	2009	2013	2015
População	10.935	10.673	10.422
Idosos por 100 jovens	170	174	180
Alunos pré-escolar ao secundário	2.252	1.842	1.788
% de desempregados IEFP (na população 15 - 64 anos)	9,5	12,5	10,1
Saldo financeiro da C.M. (milhares €)	-2.392	-3.180	440
% de abstenção nas eleições autárquicas	41,3	47,5	-

Fonte: Pordata

• Diagnóstico da situação - educação

Apresentamos, em seguida, alguns dados sobre a educação, em Reguengos de Monsaraz.

TABELA 2– TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA NO ENSINO BÁSICO, SEGUNDO O CICLO DE ESTUDO E ANO DE ESCOLARIDADE POR NUTS I, II, III E CONCELHOS (%), ANO LETIVO 2011/12

Ciclo e ano	NUTS I, II, III e concelhos	Total Ensino Básico	1.º Ciclo			
			Total	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Portugal	9,7	4,4	0,0	8,4	3,9	5,0
Continente	9,5	4,2	0,0	8,1	3,7	4,6
Alentejo Central	10,2	4,4	0,0	8,0	4,3	4,7
Estremoz	8,7	2,7	0,0	4,1	5,3	1,5
Évora	8,0	2,4	0,0	4,9	1,8	2,6
Redondo	12,4	8,2	0,0	15,6	10,6	4,5

Ciclo e ano NUTS I, II, III e concelhos	Total Ensino Básico	1.º Ciclo					
		Total	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	
Reguen- gos de Monsaraz	14,7	11,0	0,0	14,5	13,3	13,5	
Vila Viçosa	10,7	3,1	0,0	5,7	3,8	2,3	
Ciclo e ano NUTS I, II, III e concelhos	Total	2.º Ciclo			3.º Ciclo (1)		
		5.º ano	6.º ano	Total	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Portugal	11,2	9,4	12,9	15,6	17,2	12,6	16,9
Continente	11,0	9,2	12,7	15,2	16,7	12,3	16,7
Alentejo Central	12,9	9,8	16,0	16,1	18,0	13,8	16,1
Estremoz	12,3	5,0	18,8	13,8	18,9	11,4	10,3
Évora	10,5	8,1	13,0	13,7	15,2	11,9	13,9
Redondo	15,2	11,4	19,1	16,3	21,2	9,1	19,0
Reguengos de Monsaraz	18,3	23,0	13,0	17,2	20,8	13,1	16,1
Vila Viçosa	10,3	8,8	11,3	18,8	21,4	15,7	18,8

Fonte: DGEEC

TABELA 2 – TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO, SEGUNDO A ORIENTAÇÃO CURRICULAR E O ANO DE ESCOLARIDADE, POR NUT I E CONCELHOS (%), 2011/12

Orientação curricular NUTS I e Concelhos	C. científico-humanísticos/gerais, tecnológicos e profissionais			
	Total	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Portugal	20,1	16,0	11,6	33,8
Continente	19,7	15,2	11,5	33,6
Estremoz	16,4	11,7	9,6	28,0
Évora	18,6	16,7	10,3	29,3
Redondo	13,7	4,5	3,1	33,3
Reguengos de Monsaraz	25,1	17,3	13,3	51,6
Vila Viçosa	25,7	21,5	10,7	42,5

Orientação curricular NUTS I e Concelhos	Cursos científico-humanísticos/ gerais				Cursos tecnológicos e profissionais			
	Total	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Portugal	22,2	17,6	14,4	35,3	16,9	13,6	6,9	31,4
Continente	21,9	17,1	14,3	35,0	16,3	12,3	6,6	31,3
Estremoz	19,6	12,0	11,8	37,1	8,0	11,0	0,0	9,0
Évora	21,1	15,8	14,7	32,8	15,3	18,1	5,5	23,8
Redondo	28,8	18,8	5,9	50,0	3,4	0,0	0,0	13,6

Reguengos de Monsaraz	26,8	19,0	16,0	50,7	19,2	12,8	0,0	56,3
Vila Viçosa	29,9	23,8	12,0	51,9	7,2	15,4	0,0	0,0

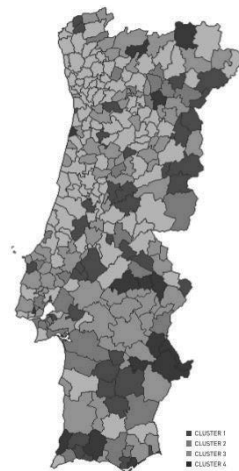
Fonte: DGEEC

O município de Reguengos de Monsaraz encontra-se numa situação mais difícil, comparativamente aos concelhos vizinhos, à região e ao país.

A nível nacional também não se encontra numa boa posição, vejamos: Está entre os 50 concelhos com maiores desvios negativos dos valores observados aos valores estimados nos Exames do 9º ano (2009-2014) (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 74), assim sucedendo, também, em relação aos exames do ensino secundário (p. 75).

Na tipologia dos concelhos do Ensino Secundário, no período 2008-2012, Reguengos de Monsaraz encontrava-se no conjunto de concelhos que tinham como “elemento identificador o sucesso relativo, na medida em que as classificações do Secundário se situam acima do estimado (média de 2,04), as taxas de atraso são inferiores às nacionais e o abandono está abaixo do estimado”(Justino, Franco, Santos, & Batista, 2015, p. 46).

Situação que regrediu, visto que na tipologia dos concelhos do Ensino Secundário, no período 2009-2014, passou a integrar o cluster que “totaliza 42 concelhos de Portugal Continental com classificações do Secundário situadas abaixo do estimado segundo o indicador socioeconómico (média de -5,31) e taxas de atraso superiores à média” (Justino, Franco, Santos, & Batista, 2015, p. 47).



Fonte: (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 87)

Figura 28- Distribuição dos concelhos pelos Clusters, 9.º ano de Escolaridade

Em relação à distribuição dos concelhos pelos Clusters, no 9.º ano de escolaridade o cluster de Reguengos de Monsaraz é o 4 – Roxo: que agrupa apenas 16 concelhos que combinam resultados observados acima do esperado, abandono abaixo do esperado e as mais elevadas taxas de retenção nos três ciclos do ensino básico. Este é um dos casos em que o sucesso dos resultados e o reduzido abandono são confrontados com enorme seletividade escolar através da retenção. (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 78)

Em relação à distribuição dos concelhos pelos Clusters, no Ensino Secundário, o cluster de Reguengos de Monsaraz agrupa os concelhos: com classificações de exame muito próximas do esperado em função do indicador socioeconómico (média: 0,05), taxas de atraso claramente superiores à média, em particular o 3º ciclo (média: 34,8) mas taxas de abandono inferiores ao esperado. O traço distintivo deste agrupamento está nas **elevadas taxas de atraso** sem que os resultados se afastem da média nacional. Neste sentido podemos falar de **sucesso esperado com seletividade pela retenção**. (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 87)

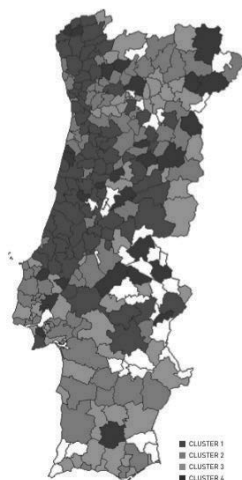


Figura 3- Distribuição dos concelhos pelos Clusters, Ensino Secundário
 Fonte: (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 87)

Positivamente encontra se nos “25 concelhos que mais reduziram as Taxas de Atraso do 3º ciclo, entre 1991-2011” (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 48) e entre “os que 25 concelhos que mais reduziram as Taxas de Atraso do 3º ciclo” (p. 59), no mesmo período de 20 anos.

• **Articulação dos documentos estruturantes da educação no concelho**

Deverá ser feita uma articulação entre a carta Educativa do Concelho, o Plano de Desenvolvimento Social, o Projeto Educativo do agrupamento de escolas e com os planos de atividades das outras instituições de forma a se elaborar um Integrado Projeto Educativo do Município, com a inclusão de todas as iniciativas onde seriam definidas as finalidades, os objetivos, as estratégias e os recursos necessários.

• **Instituições com potencial educativo**

Levantamento de todas as instituições, locais e atividades com potencial educativo. De seguida, elencamos apenas algumas, que já existem no concelho, a modo exemplificativo.

Instituições Formais: Agrupamento de Escolas; Escolas de Música; IEFP – Polo de Reguengos de Monsaraz; Universidade Aberta; e PHAR-TENER Hotel.

Instituições Não formais¹: Contabilizámos cerca de 40 nas várias áreas.

Espaços e atividades: Museu Aberto; Museu do Fresco; Casa da Inquisição; Exposições; Concertos; Palestras e Colóquios.

Esquemáticamente, podemos representar da seguinte forma o Município de Aprendizagem e Aprendizante.

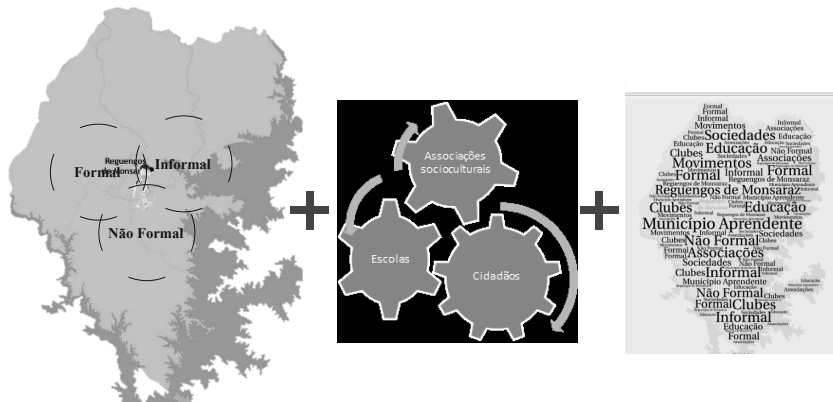


Figura 4 – Município de Reguengos de Monsaraz Aprendizante e Educador

O município de aprendizagem e aprendizante torna-se, então, um território para a construção de conhecimento sendo que os seus membros dependem uns dos outros para obter sucesso nas aprendizagens. Sendo, por isso, fundamental promover a valorização do trabalho individual em torno da cultura de exigência de aprendizagem coletiva.

Assim, as comunidades têm o desafio de criarem e promoverem ambientes ricos e inovadores capazes de promoverem as aprendizagens individuais e coletivas, num território organizado nesse sentido (Afonso, 2009).

À semelhança do DLIS, como nos diz Nico (2008), pode ser uma abordagem social inovadora de investimento em capital humano e capital social (...) A abordagem deve ser a de que o desenvolvimento local se constrói com os cidadãos e para os cidadãos. Implica esta ideia compreender qual a disponibilidade e o contributo para o envolvimento cívico, para a participação local dos cidadãos numa ótica cultural, económica, desportiva, política, religiosa e social, indispensável à construção do desenvolvimento de uma atitude não limitada pelo envolvimento político. (p. 446)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho desenvolvido chegaríamos a um território educativo no sentido que Senge (1990) defende de comunidade aprendente, teríamos um Município aprendente, onde todas as instituições do concelho, todos os agentes, toda a população participasse ativamente na educação de todos, com todos e para todos.

De acordo com Freitas (2010) “uma comunidade de aprendizagem é uma organização social de pessoas que trabalham em conjunto, partilhando conhecimentos, atitudes e valores, para alcançar objetivos mútuos” (p. 15). Assim, como defendemos, o conceito de comunidade surge associado à proximidade, portanto ao lugar, ao território local, um espaço, de partilha de interesses e objetivos, de troca de informações e opiniões, de colaboração e de cooperação entre todos os atores e agentes.

Não se deve dissociar a educação formal das restantes. O ser humano aprende sempre e em todo o lado, assim os nossos alunos também o fazem! É muito errado falarmos apenas em aprendizagens formais. É um equívoco, pois devemos interligar todas as aprendizagens. Não se pode dissociar o que o aluno aprende fora da escola, pelo contrário, devemos é trazer para a escola e partir daí, cada aluno deverá ter o seu projeto educativo.

No mundo de hoje, como sempre, os desafios futuros são muitos, num mundo cada vez mais global, tecnologicamente desafiante, colocam-se variadíssimas questões: Como conciliar o local com o mundial? Como diminuir as desigualdades entre países e dentro de cada um dos países? Como conseguiremos resolver conflitos territoriais, étnicos, religiosos e económicos? A resposta a estas e muitas outras questões é que, para problemas globais, as soluções também terão de ser globais e para

problemas locais as soluções terão de ser locais, regionais, nacionais e globais. Atualmente, as mudanças de escala são uma realidade e uma necessidade se queremos progredir e ser melhores.

Como nos diz Freire (1997)

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.(p. 85)

Devemos resolver os problemas, promover uma cultura de meritocrática e “como prevenir é melhor que remediar”, devemos privilegiar uma intervenção preventiva, o seu foco deve incidir prioritariamente sobre a qualidade das aprendizagens, em especial no primeiro ciclo do ensino básico. A retenção e a repetência nos primeiros quatro anos de escolaridade são factores de insucesso e de abandono que vão refletir-se nos anos seguintes. De um sistema de ensino em que cerca de 35% dos alunos têm, pelo menos, um ano de atraso em relação à idade normal de conclusão do ciclo de ensino, teremos de concluir que não está concebido para promover o sucesso e a equidade. Existe uma cultura de retenção e de abandono que é necessário modificar de forma a atenuar o carácter seletivo desse sistema. (Justino, Pascueiro, Luísa Franco, Almeida, & Batista, 2014, p. 90)

Terminamos com as palavras sábias de um provérbio Chinês (Albardeiro, 2015) “quando planeares para um ano, semeia milho, quando planeares para uma década, planta árvores, quando planeares para a vida inteira, forma e educa os homens”.

O caminho a trilhar é a coresponsabilidade de todos na educação dos cidadãos de um território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Afonso, A. (2009). *A Gestão das Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de Contextos de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Albardeiro, M. L. (2015). *Avaliação Externa de Escolas: Que contributos para a melhoria? O estudo de uma escola secundária*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

- Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Benavente, A., & Rosa, A. (1995). Literacia e cidadania. Em L. Salgado, *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita* (pp. 21-22). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bernet, J. T. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Bracelona: Ariel.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2007). *Educação Popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Delors, J. (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Ferrão, J. (2002). Portugal, três geografias em recombinação. Espacialidades, mapas cognitivos e identidades territoriais. *Lusotopie*, 151-158.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. P. (2010). *Freitas, M. P. G. (2010). Interação e utilização de serviços de comunicação em comunidades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Justino, D., Franco, L., Santos, R., & Batista, S. (2015). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência.
- Justino, D., Pascueiro, L., Luísa Franco, R. S., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação - Contexto sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal 1991-2012*. Lisboa: CESNOVA.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, M. J. (2004). *Governo e Administração Local*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nico, J. B. (2008). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, J. B., & Nico, L. P. (2011). Educação e Território: O (des)encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. Em M. d. Alvarenga, *Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem* (pp. 33-43). Rio de Janeiro: Editora Rovella.
- Patrício, M. (2004). Aprender na Escola do Alentejo. Em J. N. al., *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo* (pp. 13-16). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação da democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. (1985). *Espaço e método*. São Paulo: Nobel.
- Santos, M. (1994). *Território globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec.

- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3-20.
- Simões, A. (2007). O que é a Educação? . Em M. S.-S. A. Fonseca, *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Vygostky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Resumo: A Educação é o caminho para o desenvolvimento e é através dele que o ser humano “aprende a ser melhor” (Simões, 1989, p. 6).

O Município é o território por excelência à escala local, visto existir um sentimento de pertença por parte das populações.

Num mundo cada vez mais interligado, a escola é, cada vez menos, a única fonte de conhecimento. Como tal, se quisermos ajudar as nossas crianças, teremos de fazer um esforço de, em cada território, articularmos, de forma eficaz e inteligente, os vários tipos de educação: a formal, a não formal e a informal.

Propomos, após um levantamento sumário do *Estado da Educação* no Município, que todas as instituições com potencial educativo se articulem e formem um Município Aprendizente e Educador, através do desenvolvimento de uma cultura meritocrática assente na participação e coresponsabilização de todos os atores e agentes educativos.

Palavras-chave: educação, território, município aprendizente e educador.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DE MACHEDE

Maria de Fátima Buchas¹

1. BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

O presente trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular de Políticas Educativas, Territórios e Instituições do Mestrado em Administração, Regulação e Políticas Educativas.

O tema abordado teve por base uma abordagem sobre a educação não formal na freguesia de Nossa Senhora de Machede, concelho de Évora. Inicialmente, foi “desenhada” a cartografia educativa desta freguesia através de um levantamento das instituições mais relevantes que contribuem para o desenvolvimento educativo na região a vários níveis: local, regional, nacional e internacional e quais as saídas profissionais que cada uma disponibiliza.

Numa segunda fase, procurei enquadrar cada uma das instituições nas diversas áreas de desenvolvimento, quer as instituições de educação formal quer não formal.

A fase final foi eleger uma área de desenvolvimento e efetuar uma pesquisa mais pormenorizada da mesma, sempre tendo em conta a freguesia. A escolha não foi fácil, pois enquanto habitante desta freguesia interessava-me explorar todas as áreas e tentar perceber o que poderia ser feito para melhorar a qualidade de vida de toda a população e de cada habitante em concreto, uma vez que estamos perante uma freguesia heterogénea e com necessidades e interesses distintos. Após ponderar sobre as diversas áreas decidi escolher a que, atualmente, me parece a de maior importância: a educação para a saúde.

¹ Mestrado em Administração, Regulação e Políticas Educativas/Universidade de Évora; maria.fatima.buchas@gmail.com

2. ENTIDADES QUE PRESTAM SERVIÇO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Como estamos perante uma freguesia que dista cerca de 12km do seu concelho são poucas as entidades a fornecer serviços de saúde. Os cuidados prestados são os básicos, pois para situações mais específicas os habitantes terão que se deslocar a Évora.

Em Nossa Senhora de Machede temos disponíveis duas entidades, às quais se pode recorrer para situações relacionadas com a saúde: a Unidade de Saúde Familiar da Administração Regional de Saúde do Alentejo e a Farmácia Planície, as quais apresento, em seguida, e descrevo os serviços disponibilizados por cada uma.

2.1. Unidade de Saúde Familiar

Este serviço é prestado por duas médicas da unidade de saúde familiar Planície e por um grupo de enfermeiros da mesma unidade. Inicialmente, havia um médico e um enfermeiro disponível todas as manhãs, atualmente tem uma médica à segunda e outra à quinta-feira e os cuidados de enfermagem são prestados nos mesmos dias com a particularidade de semanalmente alterar o horário, isto é, uma semana estes cuidados são prestados da parte da manhã e na semana seguinte são prestados da parte da tarde, sempre às segundas e quintas-feiras.

De salientar que, quer as médicas, quer os cuidados de enfermagem, para além de serem prestados nas instalações previstas para o efeito, também, podem ser prestados ao domicílio, em situações em que o utente não se possa deslocar.

Na unidade de saúde são realizadas as consultas de rotina e também estão definidos uns horários para a “consulta aberta”, estas são consultas que funcionam por pedido e por ordem de chegada e têm como objetivo atender a pedidos de urgência.

Quando é necessário fora do horário os utentes podem recorrer às consultas e tratamentos de enfermagem na unidade de saúde em Évora que está disponível num horário mais alargado, mas ainda assim não dispõe de atendimento 24h, funciona das 8h00 às 20h00, no caso de ser necessária uma consulta de urgência o doente deverá recorrer ao serviço de urgência do hospital de Évora.

2.2. Farmácia Planície

2.2.1. Breve apresentação

A freguesia de Nossa Senhora de Machede dispõe de uma farmácia que se distingue pela qualidade e variedade de serviços prestados da direção técnica de Nélia de Jesus Lanzana Pardal Amaro. É um local onde qualquer cidadão pode aceder e encontrar todas as respostas para as suas questões relacionadas com saúde e bem-estar físico, emocional,

social, que procura satisfazer todas as necessidades daqueles que se deslocam às suas instalações. Para além do ato comercial disponibiliza aos utentes produtos, informação, serviços e não menos importante, o tempo e o sorriso com que atendem toda a população, é no fundo uma partilha de momentos e como refere a diretora técnica “Ouvimos e guardamos sem julgar.”.

2.2.2. Localização e disponibilidade

A farmácia está estrategicamente localizada (à entrada da freguesia), é de fácil acesso, dispõe de estacionamento próximo, está a uma rua de distância do Centro de Dia e no centro de um bairro densamente povoado.

Para quem deseje visitar a farmácia informo a morada completa: Rua José Isidro Tanganho, n.º 26, 7005-687 Nossa Senhora de Machede, Évora.

Em termos de horário posso afirmar que é uma farmácia disponível 24 horas, pois está aberta ao público no horário de expediente: segunda a sexta 9h00 - 19h00, sábados 9h00-13h00 e domingos encerra para descanso. Contudo, fora destes horários tem o atendimento telefónico sempre disponível.

2.2.3. Serviços disponíveis

Em entrevista à Diretora Técnica fiquei surpreendida pela quantidade e qualidade dos serviços prestados, os quais descrevo em seguida.

O mais recorrente e também mais visível é atendimento ao público subjacente à atividade, serviço comum em todas as farmácias, mas que nesta se distingue pela disponibilidade e amabilidade que demonstra para com os utentes, tal como havia referido anteriormente.

Presta aconselhamento e encaminhamento para outros profissionais na área da saúde em situações acima das suas competências, isto é, transparência, pois não tentam ludibriar o utente com vista à aquisição de produtos desnecessários, quando não dominam determinados temas ou não se sentem confortáveis para fornecer uma solução remetem o utente para um profissional especializado na área.

Na farmácia Planície também é possível a obtenção de parâmetros bioquímicos (glicémia, colesterol) e medição da tensão arterial, que tendo em conta a sua proximidade com o centro de dia é de extrema importância a determinação destes parâmetros, uma vez que existem utentes que necessitam de ser acompanhados através da medição frequente destes parâmetros, pois uma pequena alteração nos valores pode ser de extrema importância.

A preparação de blisteres é um serviço que desconhecia, quer a sua existência, quer o facto de ser disponibilizado pela farmácia. O Blister é um *“Invólucro fino, com pequenos compartimentos em forma de bolha, onde são acondicionados comprimidos, cápsulas ou outros objectos pequenos, cuja superfície*

é *depois revestida para proteger o conteúdo*” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013, <https://priberam.pt/dlpo/bl%C3%ADsteres> [consultado em 15-03-2017]). São preparados, mensalmente, mediante o receituário médico, atualmente a farmácia procede à elaboração dos blisters para utentes que recorrem à farmácia mas também para instituições que assim o solicitem. Foi interessante ver a forma de como são minuciosos com a elaboração deste produto: cada blister é identificado com a informação do utente, o mais detalhada possível e ainda tem uma fotografia do próprio. Nas situações em que o medicamento não tem as características necessárias (tamanho, por exemplo) para fazer parte do blister é acondicionado numa bolsa específica que acompanha o produto anteriormente preparado.

Em parceria com a *Valormed* procede à recolha de medicamentos já não utilizados, tendo disponível um contentor para o efeito na farmácia, aqui podem ser depositados: medicamentos fora de prazo ou que já não sejam utilizados; materiais utilizados no acondicionamento e embalagem de produtos adquiridos, mesmo conteúdo restos de medicamentos e acessórios utilizados para o auxílio na administração de medicamentos.

Associou-se à campanha de recolha de radiografias da *AMI*, apelando à população pelo seu contributo na entrega de radiografias com 5 ou mais anos, sem relatórios, envelopes ou outros documentos que as costumam acompanhar. Também desconhecia qual a finalidade desta recolha: a sua reciclagem é convertida em prata (cada tonelada de radiografias converte-se em aproximadamente 15 quilograma de prata) que depois é vendida e o valor obtido permitirá que a *AMI* possa continuar a desenvolver a ajuda comunitária a grandes catástrofes em todo o mundo.

A entrega de medicamentos e o apoio domiciliário são outros dois serviços que a distinguem das demais, uma vez que estamos a falar de uma população envelhecida, com pouca mobilidade e muitas vezes sem familiares ou vizinhos que possam gentilmente levar os medicamentos que tanta falta fazem. Sempre que necessário basta um telefonema e a farmácia entrega tão breve quanto possível a medicação solicitada.

Tendo em conta a questão da mobilidade condicionada, não só dentro da freguesia como também para fora desta, a farmácia formalizou um acordo com um laboratório de análises clínicas prevenindo desta forma que os utentes que não tenham disponibilidade para se deslocar a Évora possam realizar as análises prescritas.

Para além do aconselhamento disponibilizado e referido anteriormente, há cerca de um ano, a farmácia decidiu trazer até junto da população da freguesia especialistas na área de podologia e nutrição. Esta escolha não foi em vão, mais uma vez antes de tomar esta decisão a direção técnica da farmácia procedeu a um levantamento das necessidades da população, que tem tido um agradável retorno, não só pela afluência

como pela qualidade e satisfação para com os serviços prestados por estes profissionais. Note-se que quer as consultas de podologia, quer de nutrição não estão disponíveis todos os dias, é necessária uma marcação prévia tendo em conta o dia da semana em que o serviço está disponível. Este é o funcionamento “normal” e atual, nada inválida que não possa ser ajustado tendo em conta a afluência e as necessidades dos utentes.

A Farmácia Planície também disponibiliza rastreios em diversas áreas, tais como cardiovascular, osteocutilar e circulação periférica (varizes).

Os serviços da farmácia não estão “fechados dentro das suas quatro paredes”, sempre que solicitados deslocam-se onde for necessário. No seguimento da parceria com a escola básica da freguesia desenvolvem ações de formação para os alunos em diversos temas, sempre tendo em conta as necessidades identificadas pela escola e/ou sugeridas pela direção técnica da farmácia. Dois temas já abordados e de extrema importância foram: “A proteção solar” e “A higiene oral”, tendo outros temas em vista e também outras escolas fora da freguesia.

A farmácia torna-se ainda mais próxima dos seus utentes quando tem contacto direto com outros profissionais de saúde (exemplo médico de família) sempre que se justifique, desta forma o utente não necessita de ser intermediário entre a farmácia e o centro de saúde, pois muitas vezes também não consegue transmitir o que lhe é solicitado ou o reproduzir o que lhe foi transmitido.

Posso afirmar que, num espaço, aparentemente comercial, os utentes têm uma diversidade de serviços extraordinária que - juntamente com a qualidade do serviço prestado, simpatia e disponibilidade dos profissionais, - tornam a farmácia num espaço comunitário com um serviço de excelência.

3. CONCLUSÃO

Estamos perante uma pequena freguesia do distrito de Évora, com um reduzido número de habitantes (1123, de acordo com os últimos censos), mas que, comparativamente, com outras freguesias com um maior número de habitantes, oferece um número considerável de serviços. Posso, inclusive, afirmar que, direta ou indiretamente, temos disponíveis a maior parte das áreas de desenvolvimento, principalmente a nível informal.

É interessante residir na freguesia desde sempre e só agora ter a perceção da diversidade que temos disponível e que, muitas vezes, é desvalorizada ou desconhecida.

Após realizar todos os trabalhos para esta unidade curricular posso concluir que foi muito interessante e gratificante poder “explorar” a questão da educação na freguesia da qual faço parte e compreender. Embora

haja muita oferta, há sempre a possibilidade de se poder disponibilizar mais, melhorar e rentabilizar os recursos e instituições já existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.

Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedago.

WEBGRAFIA

<https://www.priberam.pt/dlpo/> (consultado em 16 de Abril de 2017)

<https://ami.org.pt/>(consultado em 16 de Abril de 2017)

www.valormed.pt/(consultado em 16 de Abril de 2017)

MONTES NO CONCELHO DE FRONTEIRA

José Joaquim Letras Pinheiro¹

INTRODUÇÃO

Monte, em sentido geomorfológico, significa elevação de terreno. No Alentejo, adquire também um sentido relacionado com a atividade agrícola e afins e o povoamento: tanto pode significar a herdade como a construção que é o centro de toda a exploração. “O monte agrícola é como o quartel-general de todas as actividades concernentes: residência do dono ou seu feitor; estância do pessoal permanente; arrecadações, estábulos, depósitos, etc. Está num alto dominante da área agrícola, como castelo rouqueiro de vigia e centro de acção, centrípeta e centrífuga”. Aborda-se aqui o “monte” segundo este último significado.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas (tecnológicas, económicas, sociais...) provocaram a perda de muitas das funções que mantiveram viva essa realidade que chamamos montes, provocando rápida e progressiva de muito deste património.

O presente trabalho pretende, modestamente, contribuir para chamar a atenção deste património tão característico da nossa região. Caracterizam-se, aqui, alguns dos seus aspectos arquiteturais e descrevem-se espaços (interiores e exteriores), procurando não descurar estudos relacionados com a arquitetura tradicional portuguesa, nomeadamente os de Orlando Ribeiro, Ernesto Veiga de Oliveira, Fernando Galhano e José Manuel Fernandes.

Metodologicamente, para além da pesquisa bibliográfica e de pesquisa cartográfica e iconográfica, este trabalho incluiu trabalho de campo, incidindo o estudo em cerca de duas dezenas de montes, no concelho de Fronteira, distrito de Portalegre. Os montes que serviram de base para este trabalho foram: Corujeira, Meloeiro, Reboredo, Chaminé, Mortágua, João Luís, Lobatos, Canejos, Pego da Pedra, Palhinha, Herdade Grande,

¹ Agrupamento de Escolas de Fronteira; jjletraspinheiro@sapo.pt

Samarruda, Aroeirais, Atoleiros, Porto do Melões, Burraz, Beringelo, Vale da Amoreira, Dordem, Vergandeiras, Sobral e Antas.

Um agradecimento especial ao senhor Joaquim Machado pela colaboração dada no trabalho de campo.

Por limitações de espaço, não se publicam as imagens (fotos e peças cartográficas) apresentadas na comunicação. O texto segue a atual grafia do Português, excetuando as citações e títulos bibliográficos.

NOTA HISTÓRICA

O Alentejo é pouco povoado, por razões históricas e geográficas.

À medida que o processo da reconquista se desenrolava, os reis doavam grandes parcelas de terra, desabitadas ou fracamente povoadas. Essas doações eram dirigidas quer a senhores particulares, quer a instituições religiosas, quer mesmo a comunidades de povoadores. A “(...) maioria das herdades alentejanas são restos de latifúndios que se constituíram durante a reconquista em enormes áreas desertas. Antes do povoamento, fixaram-se os limites da propriedade (...)”. No entanto, a estrutura da propriedade típica da região alentejana, o latifúndio, pode remeter-nos também para a época do domínio romano, com a tão característica *villæ* (de que a *villæ* de Torre de Palma é um bom exemplo).

Na documentação da Idade Média encontram-se muitas referências a montes. No entanto, foi no séc. XIX, a partir da segunda metade de novecentos, que se constituiu o essencial da divisão fundiária no Alentejo, bem como os *terratenedentes*, cujos descendentes ainda hoje, grosso modo, persistem. O liberalismo vai provocar a entrada no circuito capitalista da actividade agrícola, inclusive de inúmeras terras na posse da Igreja, “bens de mão morta”, que não eram alienáveis. O monte terá atingido então o seu apogeu como unidade económica e como forma de povoamento.

Os novos proprietários promoveram o arroteamento das terras em larga escala. Já na década de 30 do séc. XX esse trabalho prosseguiu, ainda impulsionado com a “Campanha do trigo”, generalizando-se a utilização de adubos químicos. A produção aumentou, mas a redução do coberto vegetal, num regime de monocultura extensiva, provocou a erosão e o cansaço dos solos.

Com a mecanização da agricultura, em grande medida causa e efeito da emigração, o interior do país despovoou-se. Com as facilidades de transporte, os montes deixam de constituir um elemento importante no povoamento.

1. ALGUNS ASPECTOS DE MORFOLOGIA ARQUITECTÓNICA

1.1. Coberturas

Os telhados são predominantemente de uma ou duas águas, sempre com pouca inclinação. Das observações realizadas, concluímos que estes telhados de duas águas, na parte destinada a habitação, são na prática dois telhados de uma água, adjacentes na parte superior, onde repousam numa parede alta, que atravessa o edifício. Cobertura “estrutural”, com “madre”

ou “em asna”, encontramos-la em dependências não destinadas a habitação, por exemplo nas quadras ou cavalariças. Veja-se o caso dos Montes dos Lobatos, Herdade Grande e Atoleiros. Neste caso, julgo que se explica pela necessidade de mais espaço, de maior liberdade de movimentos.

De referir também como possível resquício de tradição ancestral, a “pombinha”: um curioso prolongamento cerâmico na ponta do beiral, com diversas variantes, e que Leite de Ataíde defendeu corresponder a mito fálico petrificado.

Ainda no monte da Dordem, o pombal apresenta um telhado que é muito característico na casa salaia. Trata-se de telhado que faz lembrar uma lona de tenda, que parece ter origem mourisca.

1.2. Chaminés e lareiras

Na arquitectura tradicional alentejana, as chaminés constituem algo de emblemático, tanto na casa do povoado como no monte. Os vários autores que têm trabalhado esta temática, não poupam elogios às suas qualidades cenográficas e intenção decorativa. Mello de Matos estabeleceu uma classificação que, exteriormente, as divide quanto à base, em retangulares, quadradas e circulares e, quanto à forma, em prismáticas, cilíndricas e piramidais. Interiormente, podem ser ao correr de uma parede ou, menos frequentemente, de canto (como observámos no monte ou cabanas de João Luís).

1.3. Pavimentos

O chão da casa de habitação é, por norma, lajeado a xisto ou revestido a tijolo. Nas dependências do gado muar ou cavalar, de terra batida ou calcetada (Fig. 10). Pavimento em soalho, só nos raros casos em que o monte apresenta andar superior e aplicado a esse andar: como no monte Reboredo de Baixo.

Exteriormente, a “rua” ou pátio do monte é de terra batida, calcetada, em pedra viva, ou lajeado de xisto. Por vezes, o gosto artístico próprio do alentejano está patente até na calçada!.

1.4. Janelas e portas

Por regra, poucas aberturas. Tal deve-se à técnica construtiva, mas também às características climáticas.

Os alçados, na maior parte das vezes, são cegos, isto é, sem qualquer abertura. A frontaria chega a ter como única abertura a porta, neste caso necessariamente munida de postigo.

2. ARQUITETURA DE TERRA

Já Orlando Ribeiro referia uma “civilização do granito”, a norte; e uma “civilização do barro”, típica do sul, que possibilita “uma luminosidade ligada ao uso de materiais ‘macios’, tratados a fogo e revestidos a cal”.

A habitação tradicional utiliza materiais que estão à mão, muitas vezes não comprados, em bruto ou com um ligeiro afeiçoamento.

No entanto, as características da casa tradicional não se explicam unicamente por factores físicos, geográficos ou climáticos. Naturais, portanto. A herança cultural é igualmente determinante. Julgo poder concluir-se que a casa é fundamentalmente um produto cultural, onde se conjugam todos os outros factores de adaptação ao meio. Episódio bastante elucidativo do que acabamos de referir foi o que se passou em França, após a I Guerra Mundial. Quando se procedeu à reconstrução, constatou-se a resistência por toda a parte da população rural quanto à intenção de renovar a arquitectura: queriam apenas “a sua casa”, eventualmente com pequenas alterações. Outros exemplos se poderiam dar, que ilustram o apego à cultura arquitetónica herdada: verificamos frequentemente que, a par da cozinha de acordo com os padrões atuais, a existência de uma segunda cozinha, de acordo com os modelos tradicionais e que se torna o centro da vida doméstica.

A casa do sul, e também o monte, utilizava tradicionalmente os chamados materiais macios ou dóceis: a alvenaria ordinária de pedra, que por vezes se combina com a taipa ou adobe, oferecendo condições construtivas surpreendentes. O tijolo maciço é utilizado sobretudo nos pontos mais sensíveis da construção: chaminés, ombreiras, vãos, cunhais, abóbadas.

Esta técnica construtiva, com a sua enorme plasticidade, vantagens ecológicas e qualidades de isolamento térmico, faz com que ainda se perspetive com potencialidades futuras: vantagens energéticas (cerca de 50% para a climatização), redução da energia necessária à produção industrial do aço, do cimento e do tijolo cozido, bem como do seu transporte até aos locais de construção.

Segundo o que nos foi relatado, a alvenaria ordinária de pedra era realizada em simultâneo por dois pedreiros (também designados por alvanéus), dispostos um de cada lado da parede a construir, utilizando

pedra solta e barro. Todo o conjunto era rebocado dos dois lados e depois caiado.

Por vezes, as paredes são reforçadas exteriormente com gigantes ou contrafortes, aquando da construção ou em momento posterior, verificando-se a necessidade desse reforço estrutural.

A taipa é uma técnica antiga, de que os árabes eram exímios praticantes, em que se utiliza painéis de madeira desmontáveis, os quais vão sendo deslocados verticalmente, à medida que se enchem de areia, pedra solta e barro, a que por vezes se junta palha. Posteriormente, as paredes são rebocadas e caiadas interior e exteriormente. A caiação representa operação importantíssima na sua preservação e tem de ser realizada periodicamente. A cor usada é sempre o branco, o que reforça as características isolantes térmicas. Os rodapés, molduras de portas e janelas e, por vezes, os cunhais e beirados são caiados em cores vivas, geralmente ocre ou azul. De acordo com a recolha oral que realizámos, acredita-se que estes elementos têm a finalidade de afugentar os insectos...

3. TIPOLOGIAS, ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR

Já referimos os dois grandes modelos de ocupação de espaço do território que é Portugal Continental, tal como foram definidos por Orlando Ribeiro. “Esta leitura, que remete para dois grandes universos geoclimáticos, o do Atlântico (granito) e o do Mediterrâneo (barro), mas também histórico-culturais (o Portugal celto-suevo ‘cristão’; e o Portugal romanizado e o moçárabe) completa-se e complexiza-se com inúmeras leituras de pormenor e desenvolvimento” Entres estes estão outros modelos como os das casas redondas”, estudadas por Veiga de Oliveira, e que se encontram tanto a Norte como a Sul do território português. Este modelo não terá vingado, pelo menos como espaço de habitação, talvez devido – entre outras - às dificuldades inerentes ao desenvolvimento modular. A planta quadrangular/rectangular foi pois o modelo adotado genericamente para a tipologia da casa, incluindo a casa de campo.

Em termos gerais, podemos afirmar que o Monte é geralmente uma construção térrea, em que as instalações para animais e de apoio à actividade agrícola são independentes da parte correspondente à habitação (diferente, portanto, da casa do Norte). Mostram frequentemente uma planta em que as divisões se sucedem umas às outras, com poucos corredores próprios para a circulação.

3.1. Fornos

Os fornos são um elemento que se aproxima da ‘casa redonda’, Apresentam-se separados da habitação. No Monte da Dordem surge acoplado a uma chaminé de uma cozinha independente. Esta tipologia (forno/

chaminé/cozinha) é comum noutras regiões, nomeadamente na casa saloia.

Em todos os casos observados, o forno é uma construção independente. Por norma apresenta um alpendre ou sala, com um poial de cada lado, para colocar os tabuleiros do pão. Por cima da abóbada está o telhado e todos os alçados são caiados e rebocados, à semelhança das restantes construções do Monte. Interiormente, a abóbada não é rebocada (tijolo-burro à vista). Foi-nos descrito que esta abóbada semiesférica é construída com o auxílio de um fio fixado no centro do “solo” e a outra extremidade do fio conduz a colocação das fiadas de tijolos em círculos cada vez mais estreitos e com a inclinação adequada.

3.2. Cozinha

A cozinha, divisão ampla, pode considerar-se o centro nevrálgico do Monte, como aliás também se constata na habitação tradicional de povoado. Com acesso direto para a rua do monte, através duma “casa de fora” ou corredor (neste caso, temos o exemplo do Monte dos Lobatos).

As lareiras estão ao nível do solo e sempre encimadas por chaminé, apresentando interiormente o pano da chaminé, que se apoia num pilar ou parede lateral. No pano da chaminé é frequente, na sua parte inferior, correr um friso – que por vezes se prolonga nas paredes laterais, como acontece no Monte da Dordem.

Em todas as chaminés, por detrás de onde arde ‘o lume’ existe uma proteção da parede, de contornos geométricos, em granito, xisto ou tijolo maciço a que se dá o nome de “boneca”. Em especial nos Montes desabitados, verificámos que a boneca foi arrancada, possivelmente por furto e/ou para reutilização noutra local. Por vezes assume uma configuração antropomórfica, o que parece filiar-se nas divindades caseiras romanas, e com origens ainda mais remotas .

A falta de recursos ou a busca de funcionalidade provoca uma verdadeira integração ou simbiose entre arquitetura e mobiliário: pilheiras ‘metidas’ nas grossas paredes, armários de canto, poiais (ou piaais), cantareiras...

3.3. Casa dos ganhões

Por casa dos ganhões, ou casa da malta, entende-se as instalações dos moços da lavoura. Segundo Silva Picão, a desarrumação e a falta de higiene eram a tónica deste espaço, já que “o arranjo, a compostura e o asseio compete às mulheres”. Este espaço apresenta em regra uma chaminé. Por vezes, tem os locais das tarimbas, em alvenaria e tijolo (caso do Monte dos Aroeirais). Mas como informa Silva Picão, qualquer outra estrutura mais simples servia de tarimba: leitos de carros velhos, portas inutilizadas, tábuas, etc.

3.4. Rua do Monte e Pátio do Monte

Na sua forma mais simples, a rua do Monte, ou seja o espaço em frente ao Monte, tende a evoluir para a configuração de pátio, aberto ou fechado, à medida que se vão construindo mais dependências. No entanto, o Monte das Antas foi construído na década de 40, já com a forma em U.

Entre estes dois modelos, há uma diversidade de modelos intermédios, que se aproximam mais de um ou de outro. “A casa-pátio em geral (...) pode certamente relacionar-se com regiões planas e com agricultura em regime extensivo, onde o problema de espaço se dilui: tal como pode ser o caso casa-pátio do Alentejo, que não é estranha ao sistema de grande propriedade e da economia agrícola quantificada.”

3.5. Monte térreos e de andar

Outra divisão que se pode estabelecer é entre os montes térreos (a maioria) e os de andar. No Monte da Dordem, curiosamente, o andar superior serve (ou servia) de celeiro, o que foge à tipologia habitual. O carregamento do cereal era feito por uma escada lateral, exterior. O Monte do Beringelo tem, igualmente um piso superior, utilizado como arrecadação. Esta disposição, em andar superior não destinado a habitação, parece indiciar um instinto de defesa e de posse.

A arquitetura dos montes corresponde por noma ao gosto popular, de que o Monte dos Atoleiros é um bom exemplo. Outros, revelam influências eruditas, se não no todo, pelo menos em partes da sua construção. Veja-se a galilé ou alpendre da entrada principal do Monte da Dordem.

Um monte que não se enquadra em qualquer tipologia é o Monte de João Luís, também conhecido por Cabanas de João Luís. Julgamos que tal se deve ao facto desta estrutura ter sido construída com vista à exploração pecuária e não à habitação, tendo sido depois em parte adaptada a esta função. O Monte do João Luís invoca o mundo dos criadores de gado, que por vezes se opôs ao dos agricultores. Trata-se de um espaço amplo, com duas manjedouras a todo o comprimento. A chaminé, de canto, ocupa pouco espaço. A cobertura de asnas, própria de espaços mais amplos, como os destinados ao gado (ver ponto 1.1.). Os alçados são opostos simetricamente, apresentando poderosos portais de arco redondo, em jeito de contrafortes. Neles repousam as ‘madres’ da ampla cobertura de madeira, encimada pelo telhado.

Finalmente, uma distinção óbvia que poderemos constatar é entre montes grandes e pequenos, naturalmente em correlação com a importância da respetiva herdade. Entre os primeiros temos, por exemplo, o Monte da Dordem e da Grande; entre os segundos, o da Corujeira, Beringelo e Burráz.

CONCLUSÕES

Algumas conclusões podem ser retiradas do presente trabalho, deixando ao leitor a liberdade de formulação de outras:

- Os montes mais inacessíveis apresentam, em geral, características mais acentuadas de arquitectura popular;
- Revelam aspectos de marcada simplicidade e funcionalidade (a centralidade da cozinha e lareira, a simbiose entre arquitetura e mobiliário, os diferentes tipos de cobertura...);
- Pela utilização da bússola e por simples observação empírica, constata-se que - genericamente - a fachada dos montes está voltada, grosso modo, a nascente. Julgamos que se apresenta deste modo, para que a sombra beneficie a rua do monte, na parte da tarde, quando o sol mais aperta;
- No decorrer do trabalho de campo constatámos o abandono em que se encontram muitos montes. Tirando algumas exceções de montes de mais fácil acesso, a maioria encontra-se desabitada e mesmo em condições de degradação;
- O que se afirmava de Lisboa em relação à zona ribeirinha (“viver de costas voltadas”), pode aplicar-se aqui à população urbanizada (neste Alentejo de população concentrada) em relação aos montes circundantes;
- Os poderes públicos deveriam proceder a um levantamento exaustivo deste património, perspetivando a sua valorização através de programas específicos (Não poderia haver um aproveitamento deste património para fins turísticos?).

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Carlos de – Portugal, Arquitectura e Sociedade, Lisboa, Terra Livre, 1978
- COELHO, António Matias – Casa Rural Tradicional do Concelho da Chamusca, Câmara Municipal da Chamusca, 1986
- 7ª Conferência Internacional sobre o Estudo e Conservação da Arquitectura de Terra – Actas, Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, s.d.
- ELIADE, Mircea – História das Ideias e Crenças Religiosas, II vol., Porto, Rés Editora, s.d.
- FERNANDES, José Manuel – A Arquitectura, Lisboa, Comissariado para a Europália, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991
- FERNANDES, José Manuel e JANEIRO, Maria de Lurdes – Arquitectura Vernácula da Região Saloia – Enquadramento e Área Atlântica, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1991
- MOUTINHO, Mário – A Arquitectura Popular Portuguesa, Imprensa Universitária, Lisboa, Editorial Estampa, 1979

- OLIVEIRA, Ernesto Veiga de; GALHANO, Fernando – Arquitectura Tradicional Portuguesa, 2ª ed., Publicações Dom Quixote, 1994
- PICÃO, José da Silva – Através dos Campos. Usos e Costumes Alentejanos (Concelho de Elvas), Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1983
- RIBEIRO, Orlando e LAUTENSACH, Hermann – Geografia de Portugal, Vol. III, Lisboa, Edições Sá da Costa, 1989
- RIBEIRO, Orlando – Povoamento, in Joel Serrão (dir.), “Dicionário de História de Portugal”, Porto, Livraria Figueirinhas, s.d.
- VASCONCELOS, J. Leite de – Etnografia Portuguesa. Tentâme de Sistematização, ed. Fac-simil., vol. II, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1980

CARTOGRAFIA

- Carta militar de Portugal, nºs 370, 371, 383, 384, 397 e 398, esc. 1:25.000, 1967
- Diversas plantas, alçados e outras peças de levantamento de montes facultados por proprietários e Divisão Técnica da C. M. Fronteira.

**DIDÁTICAS
DE EDUCAÇÃO
DE ADULTOS
PROMOVIDAS NA
UNIVERSIDADE DE
ÉVORA**

**(CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO)**

POSSÍVEIS PERCURSOS EDUCATIVOS PARA PROLONGAR A FORMAÇÃO DE UM JOVEM ADULTO

Ana Coelho, André Rebelo, Mafalda Alegria & Rita Clérigo¹

1. INTRODUÇÃO

Para dar resposta ao objetivo fulcral deste trabalho (prolongar a formação do jovem adulto), foi desenvolvido, primeiramente, o percurso pessoal e escolar do entrevistado. Foi construído um guião de entrevista, devidamente validado, com o objetivo de se obter resposta a várias questões que nos iriam ajudar a delinear o seu perfil e, em seguida, deu-se início ao estudo dos possíveis percursos educativos.

Para o estudo do território, foi necessário desenvolver um trabalho mais a nível teórico e de investigação, no qual procedemos, como referido anteriormente, ao levantamento de instituições com interesse relevante para o nosso entrevistado. Este foi feito, essencialmente, através da consulta de plataformas digitais com informações sobre o território e também do contacto com a Junta de Freguesia de São Miguel de Machede.

2. CARATERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO (SÃO MIGUEL DE MACHEDE)

São Miguel de Machede é uma freguesia do concelho de Évora, da qual dista 17 km. Atualmente, este território de 82 Km² de área e tem 794 habitantes (INE, 2012). O seu Presidente da Junta de Freguesia é o Sr. Luís Miguel Caeiro Nico Ramalho.

Dentre as instituições que têm algum interesse para o nosso entrevistado (um jovem adulto de 20 anos de idade), destacámos três:

- (i) A SUÃO é uma Associação de Desenvolvimento Comunitário de São Miguel de Machede que tem como objetivo essencial promover a aprendizagem não formal e informal na comunidade.

¹ Estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

A Suão é uma escola comunitária e foi fundada em Março de 1998. A Presidente da Direção é a Prof.^a Lurdes Pratas Nico e o seu Diretor Executivo, o Prof. Bravo Nico.

O modelo de aprendizagem desta escola encontra as suas raízes no Programa de Auxílio ao Desenvolvimento da Capacidade de Aprender (PADÉCA), de Jean Berbaum (1992).

A escola comunitária considera quatro características básicas essenciais para estimular as aprendizagens das pessoas e da comunidade:

- Deve organizar-se algo que à partida proporcione à comunidade o prazer de aprender;
- Deve contruir-se uma aprendizagem que seja concretizável por todas as gerações;
- Deve ter-se em atenção os gostos pessoais da comunidade;
- Ter como objetivo concluir a aprendizagem com um sentimento de efeito positivo na sua vida.

A SUÃO possui diversas atividades/projetos de aprendizagem. Neste momento, as que se encontram em funcionamento são as seguintes:

- A Biblioteca Comunitária
- O Serão do Sermão na Suão
- Visitas de estudo
- Gabinete da Papelada
- Janela do Coração
- Jornal Comunitário “Menino da Bica”
- Curso de Educação Comunitária (Artes, Atividade física, Hidroginástica, Dinâmicas de Grupo e Informática)

(ii) **A Casa Agrícola Alexandre Relvas**, esta tem como objetivo principal a produção e venda de vinhos de alta qualidade e rigor e, por essa razão, no início, não nos pareceu uma instituição com interesse para o nosso entrevistado, porém, depois de alguma reflexão, chegámos à conclusão que o o jovem poderia desempenhar funções similares às desempenhadas na Suão, com a particularidade de que, ainda, poderia gerir a venda dos produtos através do site da empresa, de modo a que esta pudesse oferecer a máxima satisfação ao cliente maximizando, assim, o volume de vendas da empresa.

(iii) **Associação Filarmónica “24 de Junho” de São Miguel de Machede**. Esta entidade tem uma Banda formada em janeiro de 1981, por iniciativa da direção que dirigia, na altura, a Casa do Povo de São Miguel de Machede. Apurámos que esta é uma banda com diversas atuações pelo país. O entrevistado poderia dar um contributo nas filmagens, recolha de fotografias e respetiva edição, bem como na organização das suas atuações.

3. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA

O guião da entrevista era constituído por vários blocos/questões.

O nosso entrevistado é um jovem adulto, de 20 anos de idade, solteiro, vive com os pais, irmão e avós, em São Miguel de Machede. Atualmente, está desempregado, mas ocupa o seu tempo a produzir os telejornais da Suão, em regime de voluntariado.

Passa, grande parte do seu tempo, na Suão, colaborando, como voluntário nas atividades da instituição e na dinamização do SuãoTV (telejornais com notícias sobre a comunidade).

Assim, para garantir que podíamos contar com a sua colaboração no nosso trabalho, contactámos, num primeiro momento, os Professores Lurdes Pratas Nico e o Bravo Nico; num segundo momento, com a Psicóloga Patrícia Ramalho. O primeiro encontro ocorreu no dia 24/03/2017, na Suão. Foi neste dia e local que se realizou a conversa exploratória e, posteriormente, a entrevista.

O jovem revela interesse na realização dos telejornais da SuãoTV e um dos seus hobbies favoritos é auxiliar o irmão a colecionar bidões de ciclismo, tendo criado uma plataforma online na qual se pode consultar os bidões repetidos para possíveis trocas dos interessados.

Contou-nos que, relativamente, à coleção dos bidões, é uma área que envolve toda a família, chegando a fazer vários quilómetros para conquistar os bidões que, ainda, não tem.

Relativamente ao percurso escolar, o jovem frequentou a Escola Primária em São Miguel de Machede, a Escola Conde de Vilalva em Évora e, posteriormente, a Escola André de Gouveia, em Évora, onde concluiu o 12º ano através do curso profissional Técnico de Audiovisuais. Nos três anos do ensino secundário, a disciplina em que teve menos sucesso foi a Matemática e aquelas de que mais gostava eram as Técnicas Multimédia e Português. Quando lhe perguntámos se gostaria de voltar a estudar, ele respondeu-nos que “Não”.

O entrevistado é um jovem adulto com capacidades ao nível das TIC e Audiovisuais podendo, facilmente, progredir a nível educativo. No entanto, percebemos, também, que manifesta pouca vontade em prosseguir o seu percurso educativo, pois disse-nos que não queria voltar a estudar, a curto prazo.

Sabendo que o seu projeto final, a PAP (Prova de Aptidão Profissional), foi bastante importante para o seu processo educativo, como também para o seu desenvolvimento individual, fizemos questão de abordar o assunto. O jovem referiu que a realização da PAP só foi possível com a ajuda de muitos colegas e professores e que a Suão foi quem lhe deu o maior apoio, pois propôs que o mesmo desenvolvesse lá o seu projeto. Inicialmente, a ideia era apenas produzir a história da Suão, mas depois

compreendeu que faria mais sentido e seria mais útil, a realização de um “Telejornal”, com as notícias da terra.

Procurámos compreender a importância da Suão na vida do sujeito e concluímos que, a nível social não tem tanta importância, mas é muito importante a nível pessoal (a participação nas atividades alivia-lhe o stress, uma vez que está desempregado). Na Suão realiza os telejornais e participa em algumas atividades.

Procurámos saber se já teria equacionado a possibilidade de fazer formação especializada na sua área, ao que respondeu que já teria ouvido falar em algumas formações, mas que não tem grande vontade de voltar a estudar, conforme já referido. Relativamente a uma possível oportunidade para voltar a estudar, por exemplo frequentar uma universidade, respondeu; “teria que pensar muito bem.” –

Assim, iremos indicar as melhores propostas adequadas ao nosso jovem para que este possa optar por prosseguir os estudos e escolher a que melhor se encaixa no seu perfil e que vai mais de encontro aos seus interesses.

Tendo como ponto de partida o perfil do sujeito, os seus interesses e expectativas, fomos à procura de algumas propostas que lhe permitam, mais tarde, aumentar a sua qualificação escolar e profissional.

4. PROPOSTAS EDUCATIVAS

Neste ponto, descreveremos cada uma das propostas educativas identificadas.

A primeira proposta: na Universidade de Évora, que se encontra a poucos quilómetros da terra onde o jovem reside. Após pesquisa, constatámos que o curso de *Artes Visuais - Multimédia* seria uma opção adequada, ao entrevistado. Este curso proporciona uma preparação artística teórica, teórico-prática e prática laboratorial nas Artes Visuais. Tem uma duração de 6 semestres e as suas provas de ingresso são: (03) Desenho; (03) Desenho e (10) Geometria Descritiva; ou (03) Desenho e (12) História e Cultura das Artes.

A segunda proposta: no Instituto Politécnico de Beja, A licenciatura em *Artes Plásticas e Multimédia*, tem como objetivo formar profissionais para trabalhar de forma multidisciplinar, no domínio das indústrias criativas (como cinema de animação, ilustração, vídeo mapping, artes digitais, character e game design.) Tem uma duração de 6 semestres e as suas provas de ingresso são: (03) Desenho; (18) Português; ou (12) História e Cultura das Artes.

A terceira proposta: também no Instituto Politécnico de Beja, no *Curso Técnico Superior Profissional de Som e Imagem* (CTSP). Esta formação

é mais direcionada para o curso de audiovisuais que o entrevistado concluiu no ensino secundário, pois poderá desenvolver atividades de interseção das tecnologias de som e imagem, ao nível da pré-produção, produção e pós-produção. Este curso tem uma duração mais reduzida que os anteriores, apenas 4 semestres. É possível aceder a esta formação através de um curso de ensino secundário ou habilitações legalmente equivalentes.

A quarta proposta: *formação profissional*, em Lisboa, no curso de Multimédia e Webmarketing. Neste, os participantes adquirem competências como a captação de vídeo e a sua edição áudio em plataforma digital, utilizando o software de captura e edição de som; criação de animações, conteúdos interativos, jogos e aplicações para a Web e criação de conteúdos para divulgação em redes sociais. É uma formação de 200 horas, destinada a jovens adultos em situação de desemprego. As habilitações necessárias para o seu acesso são o 9º ano de escolaridade completo.

A quinta proposta: um Estágio Profissional financiado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, que se poderia realizar na Suão. Estes estágios têm uma duração de 9 meses e o seu objetivo é promover a inserção de jovens no mercado de trabalho. Os estágios são destinados a desempregados inscritos nos serviços de emprego, que reúnam algumas condições como “Jovens com idade entre os 18 e os 30 anos, inclusive, e com uma qualificação de nível 3, 4, 5, 6, 7 ou 8 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)”.

Após uma análise de cada uma das cinco propostas, na nossa opinião, a que melhor se enquadra no perfil do entrevistado é a terceira proposta (um CTSP nas áreas do som e da imagem no Instituto Politécnico de Beja).

Esperamos que o entrevistado opte por uma destas propostas, pois seria um sinal de que conseguimos despertar nele uma vontade de continuar o seu percurso educativo.

CONCLUSÃO

Este trabalho, na nossa opinião, superou as nossas expectativas. No início, estávamos um pouco confusas serem duas as unidades curriculares envolvidas no desenvolvimento e avaliação do trabalho.

Concluimos, com sucesso, a identificação e delimitação do território, a pesquisa de instituições relevantes na área, a identificação de percursos/propostas educativas que possam ajudar o entrevistado no prosseguimento dos seus estudos e da formação ao longo da vida. Conseguimos, assim, dar resposta aos objetivos propostos pelos docentes.

Resta-nos referir que resultado da nossa pesquisa foi entregue ao jovem, para que o mesmo esteja informado e, dessa forma, possa decidir, de forma consciente, o seu futuro percurso educativo, a curto/médio prazos.

BIBLIOGRAFIA

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus,
Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos - Resultados Definitivos. Portugal – 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Webgrafia

Oferta Formativa da Universidade de Évora, acessado em 30 março, 2017. Disponível em <http://www.oferta.uevora.pt/>

Oferta Formativa 2017 CINEL, acessado a 30 março, 2017. Disponível em: <http://www.cinel.pt/appv2/Oferta-Formativa/Plano-de-Formacao>

Licenciaturas (1º Ciclo de Bolonha) IP Beja, acessado a 30 de março, 2017. Disponível em: <https://www.ipbeja.pt/cursos/Paginas/Licenciatura-s1oCicloBolonha.aspx>

SUÃO, acessado a 03 de maio, 2017. Disponível em: <http://www.suao.pt/>

Instituto do Emprego e Formação Profissional, acessado em 30 março, 2017. Disponível em: <https://www.iefp.pt/>

São Miguel de Machede, acessado a 03 de maio, 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Miguel_de_Machede

Junta de Freguesia de São Miguel de Machede, acessado a 03 de maio, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/JuntaDeFreguesiaDeSaoMiguelDeMachede>

Casa Agrícola Alexandre Relvas, acessado a 03 de junho, 2017. Disponível em: <http://www.herdadesaomiguel.com/>

Resumo: O presente trabalho é o resultado de um objeto de avaliação conjunta das unidades curriculares: “Educação, Território e Desenvolvimento Local” e “Educação de adultos”, lecionadas pelos Professores Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico, respetivamente.

Os objetivos principais do presente trabalho centraram-se na definição de possíveis percursos educativos que pudessem vir a prolongar a formação de um jovem adulto, bem como no estudo aprofundado do seu território neste processo, efectuando-se um levantamento de empresas locais, instituições de educação formal, não formal ou informal que pudessem presente ou futuramente vir a ter algum interesse para este jovem adulto.

COMO CONSTRUIR UM PROCESSO EDUCATIVO PARA UM ADULTO A PARTIR DE UM TERRITÓRIO?

Julia Santos Silva¹, Nayara Sant'Anna de Souza¹, Rúben Neves² & Sofia Isabel Dias²

INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) do Brasil todos têm o direito à Educação e à Cultura. Considerando estes princípios de Direito à Educação e Igualdade de Oportunidades, construiu-se um projeto educativo para possibilitar uma aprendizagem a uma adulta.

Com base nas teorias pedagógicas de Paulo Freire que afirma “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2002, p. 12), elaborou-se uma proposta educativa tendo em consideração o projeto de aprendizagem que a adulta gostaria de concretizar. Este enquadra-se na área da saúde, mais concretamente em Primeiros Socorros, para que possa utilizar esses conhecimentos no seu trabalho atual. O interesse nesta área surgiu, no entanto, durante a sua juventude, quando teve contacto com profissionais da área da saúde. A partir dessa vivência, a adulta sempre manifestou vontade de prosseguir os estudos na área da Enfermagem.

Considerando o território de residência da adulta (União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras), foi efectuada uma pesquisa sobre as ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelas instituições daquele território.

METODOLOGIA

1. O processo iniciou-se com uma conversa informal com a adulta, para apresentação dos objetivos do trabalho e verificação da sua disponibilidade em participar no mesmo.

¹ Estudante de Mobilidade Internacional /Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

² Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

2. A seguir, construiu e aplicou-se um guião de uma entrevista semi-estruturada, em dois momentos. No primeiro momento, procurou-se traçar o perfil da adulta, conhecer o seu percurso de vida escolar e profissional e identificar as aprendizagens que gostaria de concretizar, no futuro. Num segundo momento, o foco incidiu na área de aprendizagem identificada pela adulta (a saúde), delimitando-se aquilo que adulta gostaria de aprender, especificamente.
3. Iniciou-se a pesquisa pelas instituições sediadas no território correspondente à União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras, onde a adulta reside e trabalha. Posteriormente, classificaram-se as instituições em três categorias tratadas nas aulas: Redes de Educação Formal, Não Formal e Informal. Desta forma, conseguimos ter uma visão geral da influência das instituições no território. Com base nessas informações, conseguimos destacar as instituições com potencial para a concretização do projeto educativo. Então, a partir do percurso de vida, do seu desejo de aprendizagem e do território em que se insere, construímos um projeto com potencial educativo.

RESULTADOS OBTIDOS (ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA)

Quando foi proposto a organização de um projeto educativo para um adulto, identificou-se a adulta participante pela proximidade com um dos elementos do grupo de trabalho. A adulta é a D. Adelaide, de 64 anos de idade, 6.º ano de escolaridade, reformada, embora colabore, ainda, no negócio de sua família (snack-bar).

Durante o semestre, ocorreram algumas reuniões, tendo em vista a recolha de informação.

Num primeiro momento, ocorreu uma conversa informal, realizada no dia 21 de fevereiro de 2017. Um mês depois, no dia 22 de março de 2017, procedeu-se à aplicação da primeira parte do guião da entrevista semi-estruturada.

Num último momento, no dia 07 de Abril de 2017, aplicou-se a segunda parte do guião da entrevista. Aqui chegados, as questões foram direcionadas ao percurso de aprendizagem que a adulta fez e aquele que gostaria de fazer.



Figura 1 - O grupo de trabalho reunido com a D.Adelaide

Durante o processo, fomos realizando o levantamento de toda a rede educativa existente no território da União de freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras, trabalho esse, que foi interligado com os conteúdos lecionados na unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local.

Houve alguns constrangimentos no levantamento dos dados devido à pouca informação disponível. Esta foi uma das primeiras conclusões a que chegámos: a informação não está disponível a todos, por isso, para uma pessoa adulta, com poucas competências ao nível da literacia digital, torna-se uma tarefa difícil.

No gráfico 1 apresentado em baixo é possível observar, de uma forma geral, a quantidade de instituições que existem (fisicamente) de cariz educacional, no território estudado:

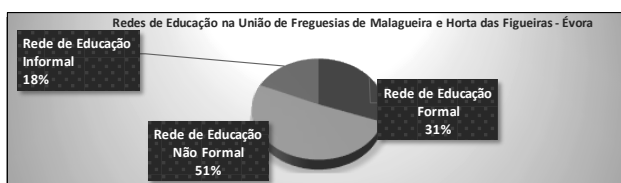


Gráfico 1 - Representação gráfica das Redes de Educação na União de Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras – (i) Com a ressalva de que apenas incluímos as instituições das quais encontramos algum tipo de informação; (ii) Na rede de Educação Informal apenas incluímos associações em contexto de convivalidade

Verificou-se um número superior de instituições da rede de educação não formal, face à rede formal. Na segunda, estão incluídas todas as creches, jardins-de-infância, escolas de todos os ciclos, estabelecimentos de ensino privado, escolas profissionais e o Pólo da Universidade de Évora – Colégio Pedro da Fonseca, empresas de formação (esta última seria uma opção, mas o custo da formação foi um impedimento para que prosseguíssemos a construção do percurso educativo). Na rede de educação formal não se identificou uma opção/resposta/oferta que fosse ao encontro das necessidades de aprendizagem da D. Adelaide.

Na rede de educação não formal, constituída por associações várias (desportivas, prevenção rodoviária, religiosas,...) identificaram-se

algumas opções para a construção da proposta educativa para a D. Adelaide:

(i) a Cruz Vermelha de Évora, estão disponíveis cursos na área da saúde, inclusive em Primeiros Socorros. Esta localiza-se próximo do snack-bar onde a D. Adelaide colabora, vários dias, por semana.

(ii) a Universidade Popular Túlio Espanca (UPTE), com sede no Colégio Pedro da Fonseca – Universidade de Évora.

Existe uma parceira entre a UPTE e os alunos de Ciências da Educação. Nesta Universidade Popular há vários alunos que participam, em regime de voluntariado, o que contribui para a construção de competências várias. Desta forma, contactou-se a equipa da UPTE para compreender se seria possível a D. Adelaide concretizar a aprendizagem na área dos Primeiros Socorros.

A Universidade Popular Túlio Espanca foi a instituição que mais interesse despertou na D. Adelaide, devido ao seu público-alvo e à gratuitidade da formação.

Discutiu-se ainda a possibilidade de organização de uma aula aberta (no próximo ano letivo) sobre a temática dos primeiros socorros, na Universidade de Évora, aberta à comunidade.

Sabendo de antemão que a adulta passa o seu tempo livre a explorar as suas capacidades na área tecnológica, a partir das redes sociais - e sendo o nosso grupo de trabalho também constituído por duas alunas de mobilidade - propôs-se à D. Adelaide um intercâmbio de experiências entre ela e a avó de uma das alunas de mobilidade (Enfermeira que tirou o seu curso já em adulta). Tal como entre nós (numa experiência de intercâmbio) entre alunos das Ciências da Educação e de Pedagogia), tentou-se transpôr para a vida da adulta um pouco dessa experiência, levando, até si, uma história, contada na primeira pessoa, de alguém já adulto que não deixou de realizar o seu sonho de ser Enfermeira. Sonho este comum à D. Aparecida (avó da aluna) e à D. Adelaide.

CONCLUSÃO

É possível construir um percurso educativo para todas as pessoas, sejam elas mais novas, adultas, com necessidades especiais ou com qualquer outra característica, a partir de um determinado território.

No território em análise – União de Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras -, existem diversas instituições com variadas oportunidades de aprendizagem. Das disponíveis, o foco centrou-se em duas instituições, promotoras de educação não formal, a Cruz Vermelha de Évora e a Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora.

Optou-se, em conjunto com a D. Adelaide, construir a sua aprendizagem junto Universidade Popular Túlio Espanca (uma aula aberta com a

temática de Primeiros Socorros, na Universidade de Évora) atendendo, desta forma, a todas as características pessoais da adulta, sendo das mais importantes para a mesma: *'aprender sem parecer que aprende'*, ou seja, estar num ambiente em que não sinta a formalidade de uma aprendizagem.

Como última conclusão, considera-se que temos o dever, enquanto sociedade e futuros profissionais da área da educação, de ajudar a que o Direito à Educação chegue a todos!

BIBLIOGRAFIA

- NICO, B. & NICO, L. (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

- <http://www.cruzvermelha.pt/contacto/delegacoes-locais/93-estruturas-locais/67-evora.html>;
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm; <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>;
- <http://www.salsus.pt/>;
- <http://www.utulioespanca.uevora.pt/Conheca-a-escola/Organizacao>;

Resumo: Enquanto alunos da Licenciatura das Ciências da Educação da Universidade de Évora e alunas de mobilidade do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de São Paulo, desenvolvemos no âmbito das Unidades Curriculares de Educação de Adultos e Educação, Território e Desenvolvimento Local, um projeto que possibilitará à adulta Adelaide adquirir novas competências com base no seu percurso de vida.

Para a construção deste processo educativo utilizámos como instrumento de recolha de informação, a entrevista semiestruturada, aplicada em dois momentos.

Após a análise da informação, prosseguimos para a exploração da oferta educativa existente nas instituições sediadas no território da União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras da cidade de Évora, local de residência e de trabalho da adulta. Face a essa realidade, concluímos que é possível construir um processo educativo na área de interesse do adulto, relacionada à saúde, a partir das ofertas das instituições do território.

Palavras-chave: percurso de vida, projeto educativo, aprendizagens, território.

IMPACTOS DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE APRENDIZAGEM PARA ADULTOS

Maira Martins Trentin¹

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos é uma saída profissional com vastos horizontes para o licenciado em Ciências da Educação. Não somente por ser um campo do mercado de trabalho que necessita de profissionais, mas principalmente pela necessidade de profissionais qualificados para desenvolver projetos educativos fora do contexto escolar, nomeadamente na educação de adultos, como será ilustrado no corrente texto.

Com o olhar voltado para a concretização das necessidades e desejos das pessoas o licenciado em Ciências da Educação é capaz, a partir de sua formação, de proporcionar um futuro melhor e mais feliz a adultos que estão a trilhar um caminho educacional ao longo da vida. O aprender constante permeado por conteúdos com significados permitem que as pessoas pensem de maneira cada vez mais autónoma e possam guiar a vida conforme os próprios desejos e convicções.

Ivana, 48 anos, brasileira a residir em Évora, manifestou o desejo de capacitar-se em um curso de entendimento bíblico transcultural. Enquanto futura Cientista da Educação empenhei-me em fazer pesquisa no território e em instituições que oferecem o curso, elaborar um plano educativo e mostrar à adulta que o seu desejo poderia ser concretizado, trazendo-lhe realização e felicidade.

1.1 Enquadramento geral

O trabalho foi realizado num intenso processo de aprendizagem visto que eu estava em período de mobilidade internacional. A minha universidade de origem é a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - Brasil) no curso de pedagogia e por dois semestre estive na Universidade de Évora a cursar Ciências da Educação. Apesar de subtil,

¹ Estudante de Mobilidade Internacional /Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

a diferença entre os dois cursos é suficiente para que eu tivesse grande crescimento enquanto profissional da Educação.

Frequentar a unidade curricular de Educação de Adultos contribuiu imenso para ampliar as possibilidades de atuação na profissão. No Brasil classificamos a área como ‘Educação de Jovens e Adultos’, devido ao caráter sócio-cultural-económico que requer um olhar atencioso aos jovens desde os 15 anos que precisam de acompanhamento especial ao processo educacional e escolar. Já em Portugal, o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ indica o movimento de aprender sempre, tanto quanto possível, por toda a vida.

1.2 Objetivos do trabalho

Em síntese, o objetivo do presente trabalho é desenvolver um plano educativo a um adulto, de acordo com seu desejo de aprendizagem de forma a concretizar a sua realização pessoal. Ao longo do processo de pesquisa e efetivação do trabalho outros aspetos foram consolidados e assumiram grande importância no resultado final.

Ao realizar a entrevista autobiográfica, a adulta pôde refletir sobre aspetos da vida que o tempo decorrido ou os afazeres diários pouco permitem serem acessados e, assim, pode identificar interesses de aprendizagem que ficaram por acontecer na vida e, até então, não tinham sido evidenciados.

Houve, sobretudo, imensa aprendizagem por parte da licencianda em Ciências da Educação, tanto no trabalho com adultos e na elaboração de plano educativo, como no envolvimento com a profissão fora do ambiente escolar, com a produção do presente texto e com o registo científico das experiências vividas no campo da educação.

2. PLANO DE AÇÃO

Orientada pela Prof^a Lurdes Pratas Nico, havia um cronograma a cumprir e fases obrigatórias, pelas quais o trabalho teria de passar para corresponder aos critérios de avaliação. Apesar das orientações comuns, cada projeto de pesquisa seguiu o seu curso específico e apresentou particularidades no momento de ser colocado em prática.

De início, seria preciso escolher o adulto com o qual trabalhar, conhecer suas informações básicas e a partir destas primeiras informações elaborar um guião para entrevista autobiográfica. Este guião seria revisto pela professora, com indicação de possíveis adequações, antes da aplicação da entrevista.

A partir das respostas sintetizadas e codificadas, seria possível identificar interesses de aprendizagens da adulta Ivana e, posteriormente, apresentar à adulta as possibilidades educativas a concretizar. A seguir,

seria preciso decidir, juntas, qual desejo educativo seguir, realizar pesquisa no território para mapear as instituições que ofereciam a formação na área de interesse em questão e, então, finalmente, montar o plano educativo para que ela pudesse concretizar seu objetivo educacional.

Como pequenas adequações e inversão entre algumas etapas, este plano de ação foi cumprido e de forma bastante orgânica o trabalho pôde ser realizado.

3. EDUCAÇÃO IDENTITÁRIA

Não estamos aqui a falar sobre uma sala de aula com 50 alunos onde o professor se vê inclinado a usar um plano de aulas padrão para cumprir um conteúdo curricular e dar andamento à matéria para que os alunos possam prestar os exames nacionais (frequente realidade brasileira). Estamos a olhar nos olhos do adulto a ser impactado pelo trabalho realizado e a questionar/ conhecer os seus projetos e sonhos. E este é um processo muito diferente.

Ivana trabalhava na área de Contabilidade no Brasil. Quando ela e a sua família passaram a residir em Portugal, a oferta de trabalho na área era escassa e o fato da sua formação ser fora do país representava um grande desafio. Para continuar a exercer a profissão, ela precisaria de validação e reconhecimento de diploma. Por este motivo, desde que reside em Évora está afastada de sua atividade laboral.

Em paralelo a esta situação, Ivana demonstra grande encanto pelas aprendizagens da vida e reconhece, inclusive, o grande aprender enquanto 'mãe'. Procura oferecer à filha as oportunidades que, apenas depois de trilhar o longo percurso da juventude, descobriu. Faz ótimos pratos na cozinha e tem mãos muito habilidosas na máquina de costura.

É dessa pessoa que estamos a falar. Uma pessoa de carne e osso, com uma história, com sonhos. Uma pessoa que além da profissão que escolheu seguir e do caminho profissional que realizou, nutre dons, talentos e paixões. Nutre características que podem (e devem) continuar em constante aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da vida.

Ao iniciar um trabalho com este caráter, é imprescindível que o Cientista da Educação conheça, verdadeiramente, o adulto com quem está a lidar, e que de forma alguma ele seja resumido a um número de cadastro ou uma ficha de inscrição. Uma das formas de se reconhecer e valorizar a identidade deste indivíduo é a realização de uma entrevista autobiográfica, a qual será descrita em detalhes no tópico a seguir.

4. ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA

Para elaborar o plano educativo foi realizado uma entrevista autobiográfica. O guião para a entrevista semiestruturada foi elaborado de acordo

com informações prévias da adulta, como o facto de ela ser estrangeira, imigrante do Brasil, formação profissional na área de contabilidade e outras informações que forneciam um panorama inicial da história de vida desta pessoa.

Com uma salada de frutas e um chá refrescante a entrevista durou cerca de duas horas e gerou muito mais que registos escritos dos relatos. Gerou reflexões quanto aos tempos passados, nutriu novos sonhos e ampliou as perspectivas para o futuro. Conforme as perguntas iam sendo feitas, outras questões eram levantadas e a entrevista acabou por virar conversa, possibilitando informações para o trabalho e aprendizagens para a vida.

O registo escrito auxiliou a posterior recapitulação dos diversos pontos conversados, facilitou a organização dos assuntos e a consequente identificação dos desejos de aprendizagem. Enquanto entrevistadora, eu fazia perguntas geradoras e permitia à adulta discorrer livremente pelas memórias que eram desencadeadas a partir dali.

A entrevista autobiográfica gerou material bastante importante para desenvolver o projeto e, principalmente, grande aprendizagem quanto ao processo de entrevista. Com a trajetória de vida da Ivana aprendi imenso e percebi o quanto o licenciado em Ciências da Educação ganha em ouvir as experiências vividas por outras pessoas, principalmente as mais velhas.

5. IDENTIFICAÇÃO DOS DESEJOS DE APRENDIZAGEM

Dentre outros desejos apontados pela Ivana foram identificados os dois, a seguir, como os de maior significado, no atual momento de vida da adulta:

- Validação de diploma para atividade laboral
- Formação bíblica transcultural

O primeiro desejo decorre do contexto que já foi anteriormente citado, com relação ao fato de que Ivana trabalhava na área de contabilidade quando residia no Brasil e ao mudar-se para Portugal não conseguiu possibilidades profissionais na área devido à diferença do reconhecimento de sua formação. Para que pudesse ser inserida no mercado de trabalho em sua área seria preciso passar pelo processo de validação do seu diploma.

Durante o processo de realização do trabalho, Ivana sentiu-se motivada a pesquisar a validação do diploma e chegou a ir até a Universidade do Porto requerer informações para a instituição. Munida de todas as informações necessárias para a validação do currículo ponderou em família e em conjunto resolveram que o período atual não seria adequado

para a realização do processo, visto que seria necessário se mudarem de cidade, e outras questões que tangenciam e organização familiar.

Ao saber deste tipo de ponderação, percebi, quão diferente é desenvolver trabalhos na área da educação com crianças e com adultos. O segundo grupo faz parte de um conjunto de situações mais complexo que o primeiro e é preciso que o profissional de Ciências da Educação considere isso ao desenvolver seu trabalho.

O segundo desejo identificado decorre do facto de Ivana ser cristã e procurar, sempre, a capacitação e o entendimento acerca da sua fé. O interesse na formação bíblica transcultural seria pelo motivo de estar envolvida em missões de evangelização e por se sentir motivada e compreender a verdade bíblica à luz de diversas culturas.

A concretização deste desejo seria adequada ao momento que Ivana vive. Ela mostrou-se feliz ao dedicar-se a esta aprendizagem e, portanto, seguimos a montagem do plano educativo neste interesse.

6. PESQUISA DO TERRITÓRIO

O território de Évora, no Alentejo - Portugal, é composto por diversas instituições educacionais, tais como escolas, associações, a Universidade de Évora, centros de formação e qualificação profissional, juntas de freguesias, grupos escoteiros, organizações religiosas e outros. Além destas, há o próprio convívio social e familiar, ambos com grande carácter educativo.

Para a realização da aprendizagem identificada para Ivana seria preciso mapear instituições com carácter religioso cristão protestante. Foi feito o levantamento das Igrejas Evangélicas locais e foram encontradas sete igrejas evangélicas na cidade de Évora. Entretanto, nem todas representavam potencial para a realização do processo educacional, visto que, quanto ao âmbito religioso, é preciso avaliar se a denominação da Igreja ou sua organização é coerente com os princípios e crenças de quem a procura. No caso, seria preciso que Ivana se identificasse e sentisse confiança na instituição.

Devido a este desafio transferimos nossa busca por instituições no território local para uma busca por instituições que oferecem cursos a distância, via internet. Os cursos EAD têm conquistado estudantes por todo o mundo por representar maior facilidade para capacitação e aprimoramento conciliando estudos e trabalho. As aulas não presenciais permitem que o estudante faça as aulas e provas da sua casa, revertendo o tempo de deslocamento em tempo de estudo. As aulas via internet estimulam o carácter pesquisador, uma vez que apostilas e sites de buscas ficam disponíveis ao aluno e que professores estão à disposição para sanar as dúvidas e questionamentos que possam surgir. A flexibilidade

de horários e adequação do plano de estudos à disponibilidade do aluno representa grande vantagem, além do conforto de ter as aulas em sua própria casa. Identificou-se que a melhor possibilidade, ao ponderar as circunstâncias, seria Ivana fazer um curso à distância.

7. INSTITUIÇÕES QUE PROMOVEM CURSO DE ENTENDIMENTO BÍBLICO TRANSCULTURAL A DISTÂNCIA

Após a pesquisa de instituições evangélicas que oferecem o curso de entendimento bíblico transcultural foi montada uma lista com cinco instituições para apresentar para Ivana, nomeadamente as instituições Igreja Maná, Centro Cristão Vida Abundante, Missão Evangélica Intercultural, Novo Tempo e SETEAD.

Após leitura de todas as informações disponíveis nos sites das instituições foi identificado que SETEAD (Seminário de Educação Teológica Kerigma Didache) seria o mais adequado às necessidades e desejos da adulta Ivana e, então, a elaboração do plano de estudos deu-se a partir da oferta formativa desta instituição.

8. ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCATIVO

A elaboração do plano educativo deu-se a partir das informações recolhidas na entrevista autobiográfica. Um dos critérios mais significativos a se considerar quando se trata de um plano para a idade adulta é o contexto familiar do adulto em questão. As responsabilidades com marido e filha fazem com que Ivana alinhe seu desejo de aprendizagem com a organização e atividades familiares.

Desta forma, aspectos como período de início da formação, organização financeira para custear o curso e horários dos estudos foram delineados de acordo com as possibilidades e ponderações da família. A disponibilidade para cumprir o cronograma de estudos e realizar as provas de avaliação foi determinada a partir da realidade específica da Ivana. O plano educativo foi desenvolvido e planejado para ser concluído no período de três anos, para que estivesse de acordo com a realidade familiar da adulta.

9. APRESENTAÇÃO DO PLANO EDUCATIVO

Com o plano elaborado e aprovado pela Prof^a Lurdes Pratas Nico, havia chegado o momento de apresentá-lo para Ivana. Neste momento, experimentei uma sensação nova enquanto educadora: tudo o que eu havia produzido não era um mero exercício acadêmico, mas um passo importante e decisivo na trajetória de vida de uma pessoa concreta, com sentimentos, desejos e sonhos.

Após revisto, diversas vezes, para que estivesse realmente coerente e adequado às necessidades e desejos da adulta, o plano educativo passou das minhas mãos para as dela. Apesar de desenvolvido no âmbito de um trabalho universitário, o plano educativo teve, a todo tempo, seriedade e comprometimento, para que fosse aplicado na vida real. E, com a finalização do trabalho acadêmico, marcou-se o início do processo de realização do desejo de aprendizagem.

10. REVERBERAÇÕES NA VIDA DA ADULTA E NA VIDA DA INVESTIGADORA

Após todo o processo de elaboração do plano educativo e entrega do mesmo à Ivana, perguntei-lhe como se sentiu durante a realização de cada uma das etapas e, principalmente, como tinha sido recordar as experiências ao longo da vida e a identificação de desejos de aprendizagem. Não ousou trocar uma só palavra do que ela proferiu. Segue, na íntegra, sua fala:

Sempre considerei relembrar situações da minha vida, um aprendizado. Por isso, cada lembrança que foi trazida a memória foi algo gratificante. Foi muito especial para mim poder compartilhar a história da minha vida com você e poder fazer parte deste projeto.

Muitas coisas foram e serão impulsionadas em razão de ter sido recordado alguns sonhos. Sonhos realizáveis. E outros que pude entender que são mesmo para se sonhar. Pois para todas as coisas existe um tempo determinado a se realizar.

Após refletir sobre estas palavras percebo que, ao passo em que me dediquei em realizar um processo de aprendizagem à Ivana, adentrei um grande processo de aprendizagem profissional e pessoal. Enquanto Cientista da Educação, irei empenhar-me a cada dia em realizar o sonho das pessoas e, no âmbito pessoal, irei empenhar-me em realizar os meus próprios sonhos em todos os momentos da vida.

11. REFLEXÕES...

11.1 Profissional da Educação

Quando entreguei à Ivana o plano educativo percebi qual é o trabalho do Cientista da Educação. Não nos cabe todos os dias pela manhã ir à casa das pessoas e levantá-las da cama. Nos cabe, antes disso, manter as pessoas motivadas a fazê-lo. Ampliar perspectivas e mostrar que há diversos caminhos possíveis para se percorrer além daquele que se está

a trilhar, que a qualquer momento é possível tomar a decisão de mudar o curso da vida e concretizar o sonho há muito esquecido.

O trabalho do cientista da educação é, portanto, essencial, mas não é completo por si só. Não seria suficiente ter o plano elaborado, era preciso que a pessoa sentisse vontade de colocá-lo em prática e felicidade ao fazê-lo. Se não houver o ‘querer’ das pessoas com quem e para quem se trabalha de nada ou muito pouco será útil o empenho do Cientista da Educação.

11.2 Trabalho com crianças e adultos

Enquanto estudante de pedagogia no Brasil, a minha formação é voltada quase em totalidade para lidar com crianças em idade e contexto escolar. Há no currículo do curso e como saída profissional o trabalho com Jovens e Adultos, entretanto eu ainda não havia chegado a esta unidade curricular quando fui para o período de mobilidade na Universidade de Évora. Este foi, portanto, o primeiro contacto que tive com o trabalho do educador especificamente para adultos.

As diferenças são subtis, entretanto, significativas. O facto de lidar com uma pessoa que já viveu diversas experiências, algumas positivas e outras negativas, proporciona incontáveis possibilidades de aprendizagens. De forma intencional e organizada o educador pode proporcionar muitas aprendizagens ao adulto, mas a esta altura a vida já o ensinou imensas coisas e todas devem ser reconhecidas e valorizadas para a constituição daquela pessoa tal como ela é.

Cada história vivida, cada marca na mão ou no rosto, cada pessoa que conheceu ao longo da vida proporcionou uma experiência a este adulto e todas podem (e devem) auxiliar os processos de aprendizagem futuros.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é constituída por diversos âmbitos e, dentre eles, a Educação de Adultos tem grande importância por proporcionar a educação ao longo da vida. Quando adulto, o indivíduo já percorreu uma longa trajetória de vida e esta pode auxiliar nas aprendizagens futuras.

Em todos os âmbitos da Educação é preciso organização para que haja desenvolvimento e, nomeadamente na Educação de Adultos, é essencial o trabalho do Cientista da Educação a pensar e indicar caminhos para se realizarem os sonhos de aprendizagem que atravessaram vidas e, ainda, não foram concretizados.

O Cientista da Educação tem a possibilidade de, com o seu trabalho, impactar a vida das pessoas e mostrar-lhes perspectivas de seguir um novo caminho, proporcionando a realização e a felicidade.

BIBLIOGRAFIA

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

AOVIVONAWEB. Disponível em: <https://aovivonaweb.tv/blog/ead-auxilia-comunidades-isoladas> Acesso em: 19 maio 2017

CENTRO CRISTÃO VIDA EM ABUNDÂNCIA. Disponível em: <http://www.ccva.org/> Acesso em: 12 abril 2017

CIMAC. Disponível em: <http://www.cimac.pt/pt/alentejo-central> Acesso em: 19 maio 2017

MANÁ IGREJA CRISTÃ. Disponível em: http://www.igrejamana.com/int/inicial3_linguas.php?p=26664&post=1 Acesso em: 12 abril 2017

MISÃO EVANGÉLICA INTERCULTURAL. Disponível em: <http://www.mevic.pt/ir/>

<http://teofilos.org/> Acesso em: 12 abril 2017

NOVO TEMPO. Disponível em: <http://novotempo.com/estaescrito/categoria/curso-biblico/> Acesso em: 12 abril 2017

SEMINÁRIO DE TEOLOGIA. Disponível em: <http://www.setead.org/> Acesso em: 18 abril 2017

Resumo: No âmbito da Unidade Curricular de Educação de Adultos do Curso de Ciências da Educação da Universidade de Évora, orientada pela Prof^a Lurdes Pratas Nico, foi realizado um trabalho que pretendia a elaboração de um plano de ação com dimensão educativa, de acordo com a necessidade e desejo pessoal de um adulto. Identificado o adulto participante (Ivana, 48 anos, brasileira a residir em Évora) foi elaborado um guião para a entrevista autobiográfica e, a seguir, houve a aplicação da entrevista (para conhecer o perfil da adulta) e, em seguida, a elaboração do plano de formação na área teológica (curso bíblico transcultural), além da validação de currículo para atividade laboral.

A estudante a realizar o trabalho é brasileira, frequenta o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e esteve como ERASMUS na Universidade de Évora de agosto/2016 a junho/2017. Durante todo o trabalho confrontou-se com semelhanças e diferenças entre o Brasil e Portugal, na área da Educação de Adultos. Na presente comunicação, apresentar-se-á o processo de aproximação com a adulta Ivana, a elaboração e aplicação da entrevista com abordagem biográfica, o desenvolvimento do plano de ação, a proposição do plano para o adulto e reflexões acerca a experiência dos contatos iniciais de uma estudante de Ciências da Educação com a Educação de Adultos em Portugal.

Palavras-chave: abordagem biográfica, plano de aprendizagem, educação de adultos.

UM PROJETO DE APRENDIZAGEM PARA ADULTOS NA ÁREA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nadine Charrua & Sara Gomes¹

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação resulta do trabalho realizado para duas unidades curriculares da Licenciatura em Ciências da Educação.

Na unidade curricular de Educação de Adultos fez-se o planeamento de um projeto de educativo para um adulto, através do qual o mesmo pudesse concretizar uma aprendizagem.

Na unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local (ETDL) foi feita a identificação das instituições existentes num determinado território (área de residência do adulto).

O objetivo foi conhecer as redes de educação e formação existentes e aferir se a aprendizagens que a adulta gostaria de realizar estariam disponíveis naquele território.

O território estudado foi o Centro Histórico de Évora, uma vez que a adulta identificada residia no mesmo.

2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para a elaboração deste trabalho foi necessário identificar um adulto, disponível em participar no nosso trabalho.

Para a recolha de informação foi construído um guião de entrevista, com blocos e questões específicas, tendo em conta os objetivos do trabalho:

- i) Identificar os contextos e oportunidades de aprendizagem disponíveis num território;
- ii) Definir um plano/projeto de aprendizagem para um adulto.

¹ Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

2.1 A entrevista/guião de entrevista

A entrevista consiste numa técnica de interação social, ou seja, é um instrumento de trabalho, uma conversa entre duas ou mais pessoas onde são feitas perguntas pelo entrevistador de modo a obter informação necessária por parte do entrevistado. Uma entrevista para atingir os objetivos a que se propõe envolve técnicas e habilidades, como por exemplo, o desenvolvimento de diversas etapas.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa). Inclui uma indicação da entidade e/ou pessoa, data, local e título. Um texto inicial apresenta a entrevista e os seus objetivos. O guião ainda pode conter notações que auxiliam a condução da entrevista.

2.2. Etapas de realização da entrevista

Planeamento

Elaboração de um guião de entrevista que consiste num texto onde formamos as perguntas de vocabulário claro e acessível, que iriam ser feitas no momento da entrevista. A entrevista para ser bem-sucedida tem de ser bem planeada, de forma a poder recolher informação pertinente e evitar as dispersões. O planeamento pressupõe a organização e estabelecimento de diretrizes que permitirão conduzir a entrevista. Deve determinar a finalidade da entrevista, assim como os objetivos que pretende concretizar e que instrumento de recolha de dados deve utilizar. Por fim, deve determinar qual o horário e local onde poderá ser concretizada a entrevista.

A entrevista foi realizada dia 28 de março de 2017, na casa da entrevistada, e durou aproximadamente 1 hora. A sua principal finalidade era conhecer o percurso de vida da mesma nas várias dimensões da sua vida e identificar aprendizagens concretizadas e por realizar.

Execução

É levada a cabo através de variados recursos, cada um deles visando determinados objetivos. Deste modo, procede-se à recolha de dados, pois quanto mais pertinentes forem as informações recolhidas, mais eficazes serão as soluções que iremos encontrar para o adulto.

Convém ter sempre presente, a importância do saber escutar e de observar as reações do entrevistado.

As perguntas são feitas oralmente e há, em seguida, um registo escrito das respostas dadas pelo adulto.

Registo da entrevista

O registo das entrevistas também visa contribuir para a integralidade do atendimento e para compartilhar o conhecimento. O registo deve conter apenas a informação pertinente, sem perder a profundidade exatamente para que não se diluam os aspetos subjetivos ou emocionais, que dizem respeito à profundidade do relato das situações.

3. A ADULTA PARTICIPANTE

- Nome: Clotilde Maria
- Idade: 82 anos
- Estado civil: Viúva
- Escolaridade: 4.^a classe
- Participa nos Cantares Alentejanos (ARPIE)
- Frequenta o teatro
- Faz renda e malha
- Trabalhou na Quinta Horta da Porta (adquiriu conhecimentos relacionados com o trabalho no campo)
- Gostava de realizar aprendizagens na área das TIC.

4. IDENTIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO

- Centro Histórico de Évora (Rua do Raimundo)

Dentro do Centro Histórico a entrevistada, D. Clotilde, desenvolveu a sua aprendizagem da área do canto no grupo coral na ARPIE, do qual ainda faz parte. Desenvolveu também aprendizagens na área da dança, atividade desenvolvida nos antigos celeiros da EPAC em Évora.

5. ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA

A D. Clotilde tem 82 anos e é residente no Centro Histórico de Évora, desde 1963.

Ao longo da sua vida, a D. Clotilde, aprendeu tudo o que estava relacionado com o trabalho do campo; adquiriu, também, competências na área da costura com a sua irmã, algo que, atualmente, ainda pratica nos seus tempos livres. Possui o 4.^o ano de escolaridade. Gostaria de ter dado continuidade aos estudos e ter tirado o curso de enfermagem, algo que foi referido ao longo de toda a entrevista, uma vez que a D. Clotilde se preocupa com o bem-estar das pessoas, manifestando interesse particular pela área da saúde.

A D. Clotilde valoriza a importância da aprendizagem dos adultos ao longo da vida, afirmando que “toda a idade é idade para aprender”.

Com este trabalho procurámos identificar uma aprendizagem que, ainda, gostasse de realizar. A nossa entrevistada mostrou-se bastante

interesse pela área da computadorização (TIC - a utilização dos computadores e das redes sociais). O passo seguinte foi planificar um projeto de aprendizagem para D. Clotilde na área por ela identificada

A Dona Clotilde tem um filho que é professor universitário e está, muitas vezes, ausente do país, em conferências e reuniões de trabalho. O computador é uma ferramenta essencial para comunicar com ele, de forma frequente e economicamente, mais favorável.

6. O PROJETO DE APRENDIZAGEM

No território estudado, as oportunidades e soluções de aprendizagem na área das TIC identificadas são as seguintes:

6.1. Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

→ O que é?

O Instituto do Emprego e Formação Profissional é um organismo do Estado Português, que atua em todo o território continental e tem como missão além de gerir a oferta de emprego, constituindo um elo entre trabalhadores e entidades empregadoras, também promove e disponibiliza formação profissional.

→ Qual a missão?

Tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional.

→ Que soluções têm disponível?

Tem cursos disponíveis na área da computadorização. Estes cursos de aprendizagem permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos de nível superior.

6.2. Universidade de Évora

→ O que é?

É uma instituição de ensino superior pluridisciplinar e de formação de quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

→ Qual a sua missão?

- A produção de conhecimento através da investigação científica e artística, a experimentação e o desenvolvimento tecnológico e humanístico;
- A socialização do conhecimento;

- A qualificação académica através de cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento;
- A transmissão do conhecimento à comunidade com vista à inovação e competitividade;
- Modernização dos serviços públicos e ao desenvolvimento social e cultural da comunidade.

→ Quais os seus valores?

- O respeito pela dignidade humana;
- A liberdade académica;
- O mérito individual;
- O rigor na execução de quaisquer tarefas;
- A democraticidade subjacente à decisão;
- A ausência de discriminação social, étnica ou confessional.

→ **Que soluções têm disponíveis?**

- i) Através da colaboração dos professores e alunos voluntários da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (UPE), a adulta poderia iniciar as aprendizagens básicas.
- ii) Através de nós próprias, enquanto alunas da Universidade de Évora, também residentes no Centro Histórico, através de um processo de aprendizagem, acompanhado e concretizado no domicílio da adulta. Esta solução pareceu-nos mais adequada, uma vez que a adulta possui pouca mobilidade derivado aos seus problemas de saúde.

CONCLUSÃO

Com a elaboração deste trabalho conseguimos compreender os processos e os percursos de qualificação de um indivíduo adulto, numa dimensão integrada e sistémica que abrange os campos de aprendizagem formal, informal e não formal de um dado território, associando esse processo de aprendizagem a processos de desenvolvimento local e comunitário.

UMA VIAGEM PELAS REDES SOCIAIS

Ana Carriço, Ana Pimentel & Sara Cardeira¹

INTRODUÇÃO

No âmbito das unidades curriculares *Educação, Território e Desenvolvimento Local* e *Educação de Adultos*, foi-nos proposto a realização de um trabalho de grupo. Este consistiu em identificar um adulto, caracterizar o seu percurso académico e profissional e o território onde o mesmo reside, e definir, com o mesmo, um projeto de aprendizagem futuro.

Na primeira unidade curricular referida caracterizou-se o território (aquele onde o adulto reside); na segunda unidade curricular descreveu-se o perfil do adulto, o seu percurso de aprendizagem, passado e futuro.

1. CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

A adulta participante é a D. Lurdes e reside no Centro Histórico de Évora.

Évora é uma cidade portuguesa e a capital do Distrito de Évora, situada na região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central. Esta cidade é a única cidade portuguesa membro da Rede de Cidades Europeias mais antigas.

Évora é a sede do quinto município mais largo de Portugal, com 1 307,08 km² de área e 56 596 habitantes, registados em 2011. Está subdividida em 12 freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Arraiolos, a nordeste por Estremoz, a leste por Redondo, a sueste por Reguengos de Monsaraz, a sul por Portel, a sudoeste por Viana do Alentejo e a oeste por Montemor-o-Novo.

O Centro Histórico bem-preservedo é um dos mais abundantes em monumentos, o que lhe vale o apelido de Cidade-Museu. Em 1986, o centro histórico da cidade foi declarado Património Mundial pela UNESCO. Alguns dos seus monumentos são:

¹ Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

- **Templo romano de Évora:** monumento romano, muito importantes em Portugal. Encontra-se no ponto mais alto da cidade e foi parte do fórum romano. Acha-se que este foi produzido por volta do século I para homenagear o Imperador Augusto.
- **Sé Catedral:** feita entre os séculos XIII e XIV no estilo gótico, é uma das catedrais medievais mais importantes do país, com plano inspirado na Sé de Lisboa românica.
- **Igreja de São Francisco:** reedificada a partir do reinado de D. João II e terminada na época de D. Manuel. A arquitetura e decoração engloba os estilos gótico, mudéjar e manuelino. A nave única, coberta por uma imensa abóbada de pedra, é uma obra-prima da arquitetura gótica portuguesa.
- **Capela dos Ossos:** situa-se na Igreja de São Francisco e foi produzida no século XVIII e é completamente forrada com ossos humanos. É conhecida pela famosa frase escrita à entrada *“Nós ossos que aqui estamos pelos vossos esperamos”*.

A cidade-museu de Évora tem origens que erguem ao tempo do Império Romano. A cidade preserva ainda, em grande parte no seu núcleo central, vestígios de diversas civilizações e culturas: Celtas, Romanos, Árabes, Judeus e Cristãos que influenciaram a cultura eborense.

Abrangeu a sua época dourada no século XV, quando se tornou a habitação dos reis de Portugal. A particularidade arquitetónica e artística do casario branco ou decorado com azulejos e varandas de ferro forjado, datadas dos séculos XVI a XVIII, são únicas. Os monumentos da cidade tiveram também uma grande influência na arquitetura portuguesa no Brasil.

O Centro Histórico de Évora é formado por ruas estreitas e travessas, pátios e largos, tem uma área de 107 hectares e é visivelmente definido pelas muralhas medievais, com dimensão de mais de 3 km.

Por fim, do lado sul da antiga Cerca encontra-se a Praça do Giraldo, da qual divergem as vias principais em estrutura radial.

O Centro Histórico de Évora, para além da sua elegância e diversidade, é um local cheio de oportunidades, de novos conhecimentos e com imensas novas oportunidades para a população.

2. METODOLOGIA

O método que utilizámos para recolher informação pretendida foi a entrevista semiestruturada, aplicada em duas fases.

Na primeira fase, utilizou-se uma breve abordagem, no sentido de conhecer a sua disponibilidade para participar neste trabalho e recolher alguma informação sobre o percurso de vida e de aprendizagem. Na

segunda fase, aprofundou-se a aprendizagem que a adulta gostaria de concretizar.

Após a recolha e análise de informação, delineámos um plano individual de aprendizagem para a adulta, no âmbito da utilização das redes sociais, nomeadamente a rede social Facebook.

3. PERFIL DA ADULTA

A adulta em questão, a D. Lurdes, tem 66 anos e reside no Centro Histórico de Évora. É divorciada, vive sozinha, sendo que, dois dos quartos dessa habitação, são alugados a estudantes universitárias. Atualmente, encontra-se reformada.

No que diz respeito ao seu percurso académico, frequentou a escola até ao quinto ano, na Escola Industrial e Comercial em Évora, que é onde, atualmente, se encontra a Escola Secundária Gabriel Pereira.

Em relação ao seu percurso profissional, sempre trabalhou como contabilista, trabalho de que gostava bastante.

A D. Lurdes trabalhou em duas entidades empregadoras, ambas, atualmente fechadas (Sociedade de Materiais de Construção do Alto Alentejo e um gabinete de contabilidade em nome individual).

Para além da escola que frequentou até ao 5.º ano, a D. Lurdes referiu que não realizou outras aprendizagens formais.

4. APRENDIZAGENS FUTURAS

Depois de sabermos o que a adulta gostaria de aprender, fizemos uma pesquisa sobre as instituições onde a Dona Lurdes poderia concretizar a aprendizagem (formação para aprender a utilizar as redes sociais).

Uma das razões para querer aprender a utilizar as redes sociais, nomeadamente o Facebook, deve-se ao facto dessa ferramenta poder facilitar o contacto e a comunicação com os seus três filhos e a atualização de saberes sobre vários assuntos.

5. INSTITUIÇÕES DISPONÍVEIS NO TERRITÓRIO ESTUDADO

As instituições que podem disponibilizar uma oportunidade de aprender a utilizar as redes sociais, no território estudado são as seguintes:

(i) Fundação Eugénio de Almeida. Criada por Vasco Maria Eugénio de Almeida, nascido no dia 30 de agosto de 1913. Este senhor, no início da década de 60, transformou um projeto pessoal de serviço aos outros num projeto institucional duradouro, e foi assim que criou a Fundação Eugénio de Almeida, à qual foi deixado um legado de valores e uma missão.

A Fundação Eugénio de Almeida é uma instituição privada e de uso público, com sede em Évora, cujos fins regulamentares se concretizam nos domínios cultural e educativo, social, e espiritual, visando o desenvolvimento humano pleno, absoluto e sustentável da região de Évora. Ao longo dos anos, esta instituição tem oferecido uma programação regular de iniciativas em roda da divulgação da arte contemporânea e da música, da promoção do conhecimento, da reflexão e do debate de ideias, e da formação. A preservação e valorização do Património, bem como a qualificação do voluntariado têm sido áreas preferenciais do trabalho da Fundação ao serviço da comunidade.

A instituição promove e dinamiza um grupo assimilado de iniciativas e programas próprios, em exclusivo ou em parceria, e apoia projetos de outras entidades públicas e privadas abrangendo um largo espectro de atividades nos diferentes domínios do seu campo de atuação.

Nesta instituição, já se tinha realizado, em novembro de 2016, um Workshop designado por “Redes Sociais, Comunicação e Sustentabilidade”. Este workshop tinha como objetivo dar a conhecer as diferentes ferramentas de comunicação *online* (redes sociais), as suas vantagens, como se deveria utilizar e a sua gestão para a comunicação organizacional e contributos para a sustentabilidade.

Decidimos contactar a instituição com o objetivo de obter respostas sobre eventuais iniciativas futuras, na área da formação das TIC.

Junto da Fundação Eugénio Almeida pudémos recolher o nome do responsável pelos cursos/workshops na Fundação Eugénio de Almeida. Contactámos a instituição, explicámos o objetivo do projeto e o porquê de escolhermos a Fundação. A resposta obtida foi a seguinte:

“Olá. Terminou este domingo um conjunto de oportunidades de voluntariado de proximidade, uma das quais sobre tutoria em informática para seniores ativos e por isso, em contexto de voluntariado talvez possamos apoiar a D. Lurdes. Gostava de falar melhor consigo, envie o seu contacto de telemóvel para agendarmos uma breve conversa sobre este assunto. Obrigada”
(16 de maio de 2017)

(ii) Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.

Esta instituição, que já promoveu um curso de informática dirigido a pessoas idosas, em 2015, mostrou-se disponível em colaborar na organização de outra iniciativa semelhante.

A Universidade Popular Túlio Espanca é uma instituição que pretende contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos Alentejanos, progredindo a sua participação em mecanismos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem o gosto e o prazer de aprender.

Esta instituição tem como principal missão contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos da região do Alentejo, através do acesso destes a modalidades de formação ao longo da vida. E como primeiro e principal objetivo, garantir, aos cidadãos da região do Alentejo, oportunidades de participar em atividades de formação ao longo da vida.

Decidimos procurar a colaboração da Universidade Popular Túlio Espanca, pelo aconselhamento dos professores, após várias conversas em relação aos projetos já lá realizados e, também, por conhecermos a instituição e os projetos que tem desenvolvido para e com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho reconhecemos que, diante da rápida globalização em que vivemos, é necessário estar em constante evolução, aquisição e atualização de conhecimentos, recorrendo a diferentes e mais eficientes meios de comunicação.

Este trabalho ajudou-nos a compreender melhor o conceito de *aprendizagem*, permitiu-nos explorar e conhecer o Centro Histórico de Évora, as instituições e oportunidades educativas aí existentes.

Foi uma experiência enriquecedora para cada uma de nós, pelas aprendizagens adquiridas ao longo do processo e por termos a oportunidade de auxiliar a D.Lurdes a concretizar um projeto de aprendizagem na sua zona de residência.

BIBLIOGRAFIA

Nico, B. & Nico, L. (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário.* Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

<http://www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/>

<http://www.utulioespanca.uevora.pt/>

QUERO SABER VOTAR COM CONSCIÊNCIA

Elena Laplace, Inês Silva, Rute Guedelha & Vânia Pires¹

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Território

Para realizar este projecto, o grupo estudou o território onde a D. Maria reside, neste caso, a freguesia da Horta das Figueiras, em Évora.

A D. Maria é uma senhora interessada em aprender mais sobre a política e, por isso, procurámos identificar um local onde fosse possível concretizar essa aprendizagem.



Figura 1 – Localização de Évora

¹ Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/Universidade de Évora

Horta das Figueiras é uma freguesia portuguesa da cidade de Évora, do concelho de Évora, com 45,38 km² de área e 10 006 habitantes (2011). Densidade: 220,5 hab/km². Esta freguesia foi criada por Decreto da Assembleia da República em 1997, tendo o seu território sido desmembrado da parte extramuros da antiga freguesia da Sé. Foi extinta em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, para, em conjunto com Malagueira, formar uma nova freguesia denominada União das Freguesias de Malagueira e Horta das Figueira.

É uma freguesia apoiada pelas instituições autárquicas: Câmara Municipal de Évora e a própria Junta de Freguesia. De momento, esta freguesia tem 22 379 habitantes.

1.2. Contexto Educativo

Na **freguesia da Horta das Figueiras** existem várias instituições integradas em contextos educativos diversificados: formal, não Formal, informal.

Formal: a educação formal caracteriza-se por ser bastante estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição.

Não formal: a educação não formal acontece fora do âmbito escolar e é veiculada por instituições como museus, meios de comunicação e outras instituições.

Informal: a educação informal ocorre de forma espontânea na vida quotidiana de cada um, através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e outras pessoas.

QUADRO 1 - CONTEXTOS EDUCATIVOS NA FREGUESIA DA HORTA DAS FIGUEIRAS

Formais	Escolas Públicas (Parlamento de Jovens), EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo, Centro de Emprego e Formação Profissional de Évora (IEFP).
Não-Formais	Universidade Sénior de Évora
Informais	Ginásio, Igreja, Lar de Idosos

1.3. Plano de Aprendizagem

Na freguesia da Horta das Figueiras, os locais/respostas que encontramos para a D. Maria poder concretizar aquela aprendizagem foram as seguintes:

- i) Na EPRAL: formação modular certificada;
- ii) Na Escola Secundária Severim de Faria: projeto Parlamento dos Jovens;

iii) Na Universidade Sénior de Évora: palestra ou sessão informativa.

O objetivo seria organizar e convidar a D. Maria a assistir a uma palestra, de forma a criar uma oportunidade de aprendizagem e de partilha com outras pessoas. O plano de aprendizagem seria dirigido à D. Maria e a outras pessoas que tivessem interesse em participar (formato de aula aberta).

3. METODOLOGIA

Como instrumento de recolha dos dados, recorreremos à construção de um guião de entrevista estruturada, com perguntas várias acerca do percurso pessoal, escolar e profissional da adulta. Também recorreremos a esquemas e exemplos que os professores nos forneceram nas aulas, como apoio no estudo do território de residência da entrevistada.

4. O TRABALHO DE CAMPO

4.1. A recolha de informação no território

Ao longo do trabalho, tivemos aulas práticas nas duas unidades curriculares. Essas aulas serviram para partir para o território, recolher a informação necessária e, principalmente, para conhecer as instituições com potencial educativo, que pudessem disponibilizar as oportunidades de aprendizagem à D. Maria.

4.2. A entrevistada

Este projeto é destinado à D. Maria, de 63 anos, casada, residente no Bairro de Almeirim, freguesia da Horta das Figueiras.

A D. Maria trabalhou na Fábrica da Siemens, em Évora, na Escola Aeronáutica em Évora e na Universidade de Évora, na parte da cozinha. Frequentou o quarto ano de escolaridade e frequentou uma formação no âmbito da Higiene e Segurança no Trabalho. Gosta de fazer voluntariado no Hospital de Évora, de ler, passear, conviver, fazer natação, ginástica e dançar.

Gostaria de adquirir mais conhecimentos na área da Política, mais propriamente sobre o funcionamento do Parlamento. A D. Maria gostaria de fazer essa aprendizagem para poder compreender melhor o que vê e ouve nos jornais e exercer o seu direito de voto em consciência. Já conhece alguns dos partidos existentes e os seus representantes.

4.3. A proposta

Propusemos à D. Maria a sua participação numa palestra sobre Política, convidando-se, para o efeito, um, ou mais, Deputados.

A palestra ou sessão informativa poderia ser dinamizada num espaço como a Universidade Sénior de Évora. Esta instituição promove, também, a Educação de Adultos e não é indiferente a quem queira aprender e alargar os seus conhecimentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho é de salientar a ajuda e disponibilidade dos Profs. Lurdes Pratas Nico e o Bravo Nico.

Em relação à D. Maria, também, agradecemos a sua disponibilidade e participação neste projeto.

A realização deste trabalho permitiu-nos conhecer as instituições educativas de um determinado territórios, as atividades que promovem e a forma como se pode organizar um plano educativo para um adulto.

BIBLIOGRAFIA

NICO, Bravo & NICO, Lurdes (2016). *Didáticas do Alentejo*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade de Évora / (BN.L.23) / ISBN 978-989-8655-73-8 / (<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18918>)

Resumo: No âmbito do curso de Ciências de Educação, nas unidades curriculares do 4º semestre, “Educação, Território e Desenvolvimento Local” (lecionada pelo professor José Bravo Nico) e “Educação para Adultos” (lecionada pela professora Lurdes Pratas Nico, foi nos proposto um projeto em comum.

Na unidade Curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, desenvolvemos um estudo do território na Freguesia da Horta das Figueiras, com mais incidência no Bairro de Almeirim, no qual identificamos diferentes redes de Educação em contextos Territoriais e comunitários.

Na unidade curricular de Educação de Adultos, procuramos ajudar a D. Maria, de 63 anos de idade, residente do Bairro de Almeirim, a concretizar um projeto de aprendizagem na área da política, mais concretamente sobre funcionamento do Parlamento, de modo a compreender melhor o que a rodeia, hoje em dia, e poder concretizar o sufrágio, de forma consciente e responsável.

O instrumento de recolha de informação selecionado foi a entrevista, aplicada em dois momentos. Elaborou-se um guião da entrevista, constituído por vários blocos/objetivos/questões.

Palavras-chave: território local, plano de aprendizagem, educação comunitária.

**DIDÁTICAS DE
EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO AO
LONGO DA VIDA**

“O EU E O OUTRO” NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ADULTOS COM BAIXAS QUALIFICAÇÕES ESCOLARES DA REGIÃO ALENTEJO

António Calha¹

INTRODUÇÃO

A aprendizagem que decorre nos mais variados contextos da vida quotidiana, de forma muitas vezes não planeada, baseia-se na relação do aprendente com outros “diferentes de si”. Esta relação com o outro, constitui uma tensão entre civilidade e distância que, na condição moderna, deriva da instauração da ditadura do saber-comunicar (Martuccelli, 2006). Trata-se de uma relação tensa que complexifica a ligação com os outros. De um lado, o conjunto de regras e códigos de civilidade que regulam as relações conhece importantes transformações. De outro lado, à medida que a civilidade se modifica, a reflexividade, tomando mais peso, organiza-se em torno da exigência de controlar a distância relativamente aos outros. É através desta dialética entre civilidade e distância que se desenha, hoje, o labirinto da alteridade (Martuccelli, 2006: 279) e que se plasma na identidade biográfica dos sujeitos.

Neste texto procuramos analisar os modos de representação do outro na narrativa autobiográfica dos adultos que frequentaram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Procuramos perceber como a apresentação de si se sustenta na descrição de processos de identificação, onde se realça a integração dos candidatos em grupos de pertença ou de referência.

Na base do processo RVCC está a avaliação da forma como os candidatos se assemelham a uma imagem idealizada de adulto autoproduzido e detentor de um conjunto de qualidades. O processo de validação de competências consiste na aferição da capacidade de ser competente dos candidatos numa sociedade onde ocorre um desmantelamento das instituições disciplinadoras da “modernidade organizada” (Wagner, 2002). São destacadas competências mobilizáveis em diferentes situações e de diferente natureza: profissionais, sociais, familiares e relacionadas

¹ Instituto Politécnico de Portalegre; antoniocalha@hotmail.com

com o, saber-ser, o saber-estar e o relacionamento interpessoal. Trata-se de competências valorizadas como importantes critérios de integração social amplamente divulgados, entre os quais se incluem o saber apresentar-se, estabelecer laços ou resolver conflitos.

Pressupõe-se que estas competências resultam de um trabalho do candidato sobre si mesmo ao longo da vida. Cada adulto é um artífice de si mesmo, responsável pelo seu êxito e pelo seu destino. Admite-se que na configuração social emergente, da modernidade liberal alargada (Wagner, 2002), se disponibilizam novos modos de acesso aos meios de autorrealização. O acesso aos modos de autocriação individual depende da capacidade dos indivíduos em se munirem dos meios materiais, culturais e intelectuais necessários. Nesta visão da atual configuração da condição social moderna, a aprendizagem ao longo da vida reveste-se de particular importância no modo como se afirma enquanto condição de sobrevivência dos indivíduos no contexto do alargamento do leque de possibilidades de escolhas, proporcionado pelo desvanecer das convenções que marcaram a modernidade organizada. No cerne da autonomia do indivíduo está, pois, a sua capacidade de escolha no planeamento do seu percurso biográfico e das suas relações sociais.

METODOLOGIA

Face ao nosso objetivo recorreremos a um conjunto de cem documentos elaborados no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) entre 2006 e 2012. Trata-se de narrativas pessoais baseadas em discursos com maior ou menor sofisticação e diferenciadas no estilo mas indubitavelmente genuínas e autênticas na forma como revelam os fundamentos da existência individual e a relação dos seus autores com o mundo. O nosso objetivo é identificar os argumentos em que se alicerça a alteridade analisando o jogo autobiográfico de permanente ocultação e exposição em que se engendram ficções pessoais ilustradas em factos e acontecimentos de vida.

O *corpus analítico* em que se baseia a nossa análise é um produto eminentemente escolar elaborado com o propósito específico de fundamentar a validação e certificação de competências adquiridas em contextos não escolares. Ainda assim, estas narrativas são reveladoras da relação do autor com o seu passado e o seu presente, aí se tecem representações de si e dos Outros. É através da descrição narrativa do percurso de vida que os candidatos à certificação de competências evidenciam as aprendizagens que realizaram ao longo da vida e as competências que delas decorreram. Da metodologia adotada no processo RVCC sobressaem dois pressupostos: um corresponde ao

valor didático atribuído à vida e à pedagogia da experiência; o outro consiste na convicção da capacidade reflexiva do adulto tornada visível através da narrativa. Num contexto eminentemente avaliativo, como é o processo RVCC, a produção narrativa decorre, necessariamente, de 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*. Parece-nos legítimo admitir a possibilidade de a reflexividade presente na narrativa autobiográfica derivar da necessidade de evidenciar elementos que permitam, à equipa técnico-pedagógica, a validação de competências, no entanto ela não se esgota aí. A reflexividade do processo de escrita faz emergir a subjetividade do seu autor, as ruturas e descontinuidades, as contingências, o fortuito e mesmo o banal surgem como aspetos determinantes da experiência individual. 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.

“O EU E O OUTRO” NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

O alargamento, na modernidade tardia, dos contextos de interação potencia o contacto com universos de referência dissonantes do património referencial dos indivíduos. A diversificação das unidades passageiras, como refere Kaufmann (2003: 296), oferece ao indivíduo papéis cada vez mais numerosos, de que resultam combinações imprevistas de fragmentos identitários.

A importância da diversidade de contextos no processo de aprendizagem do adulto não é indiferente ao sistema RVCC. Ela encontra-se inscrita na própria ideia de aprendizagem ao longo da vida vincada nos documentos orientadores: “[...] o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica como processo ‘contínuo ininterrupto’ que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem” (Gomes *et al.*, 2006: 15).

Não apenas a diversidade mas também a heterogeneidade dos contextos é valorizada como fonte de aquisição de experiências, encontrando-se espelhada na própria noção de adulto: “O adulto é alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação

activa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si” (Gomes *et al.*, 2006: 20).

A aprendizagem que decorre da vida quotidiana, de forma por vezes incidental, nos mais variados contextos baseia-se na relação do aprendente com outros “diferentes de si”. Esta relação com o outro, constitui, também uma prova, assente na tensão entre civilidade e distância que, na condição moderna, deriva da instauração da ditadura do saber-comunicar (Martuccelli, 2006). Esta relação tensa complexifica a relação com os outros. De um lado, o conjunto de regras e códigos de civilidade que regulam as relações conhece importantes transformações. De outro lado, à medida que a civilidade se modifica, a reflexividade, tomando mais peso, organiza-se em torno da exigência de controlar a distância relativamente aos outros. É através desta dialética entre civilidade e distância que se desenha, hoje, o labirinto da alteridade (Martuccelli, 2006: 279).

Tome-se como exemplo a forma como Berta se apresenta em conformidade com a imagem idealizada de indivíduo competente contida nos *Referenciais* e que contempla, no perfil de competências na área de Cidadania e Profissionalidade, a capacidade para “entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável”:

Gostávamos imenso do sítio, dos vizinhos, apesar de ser um bairro social havia várias etnias, várias diferenças sociais e culturais, na minha própria rua. Presenciei algumas vezes certas discussões entre eles, simplesmente porque uns eram ciganos, outros negros. Nunca interferi porque não me dizia respeito e sempre os tratei com simpatia, cumprimentando quando passava. Efectivamente nem todas as pessoas têm o mesmo estilo de vida nem os mesmos interesses, nem a mesma cultura por isso existe o racismo, ouvindo-se muitas vezes a frase “vai para a tua terra”, presentemente ainda não se admite a diferença de cor e de raça. (Berta, 54 anos, Secundário)

No discurso, a candidata apresenta-se como sensível e tolerante face às diferenças étnicas, no entanto, estabelece, simultaneamente, uma distinção entre “ela” e “eles”. Os afastamentos relativamente ao modelo de civilidade implícito nos *Referenciais* manifesta-se, sobretudo, na descrição de modos de distanciamentos na relação com os outros. Os estereótipos são um dos modos de tipificação dos outros que surge com particular visibilidade na narrativa de muitos candidatos:

[...] Depois, vim a Portugal com a minha mulher e a minha filha Natália e com um marroquino que era servente, no carro dele, um Opel Cadete, mas vim eu a conduzir e outras

vezes a minha mulher porque os marroquinos todos têm carro mas nenhum tem carta. O pior é se batem nalgum, têm logo a policia à perna. (Paulo, 47 anos, nível B3)

Os estrangeiros são tipicamente os alvos das imagens estereotipadas, mas não os únicos. Os jovens constituem um grupo sujeito a diversas críticas e que surge de forma recorrente nas narrativas analisadas, em particular nos casos de candidatos mais velhos. O excesso de liberdade e o desrespeito constituem as principais características de incivilidade atribuídas aos jovens e que contrastam com as características do narrador:

Os jovens hoje em dia começam a sair muito cedo, vão aos bares discotecas e por vezes cometem exageros. Começam também a beber ainda muito jovens. Muitos ultrapassam os limites da liberdade que os pais lhe dão. Ter liberdade, também significa ser responsável, ter respeito pelos outros, mas especialmente por si próprio. (Berta, 54 anos, nível Secundário)

O respeito que tinha pelos meus pais, não era respeito de medo, mas sim aquele que eu via através da relação que tinham para com os meus avós, onde pairava um respeito mútuo de ambas as partes. No fundo, era esta a relação que eu queria ter com os meus pais. A relação de respeito era uma coisa muito importante naquela altura, coisa que se tem vindo a perder actualmente na relação entre pais e filhos. Actualmente, há muitos casos de desrespeito dos filhos para com os pais, com agressões verbais de um nível inaceitável, fruto de uma geração, que não tem tido dificuldades em ter tudo o que quer ter (ex: mais liberdade). (Nicolau, 40 anos, nível B3).

As situações em que a demarcação com o outro se faz por via da discriminação de que foram alvo tendem a ser mais desenvolvidas. Nestes casos, os candidatos investem mais na descrição pormenorizada das situações. Cesário descreve pormenorizadamente a forma como, na Alemanha, foi “vítima” de discriminação:

No ano de 2001, tive outra partida para o estrangeiro, desta vez para a Alemanha, mais concretamente para Espelkamp, a 50 km de Hannover. [...] Deparei-me com um país com pessoas muito reservadas, muito discriminatórios e muito donos do seu território. Foi muito difícil trabalhar na Alemanha, porque nós, os portugueses, somos muito parecidos com os turcos (dado a nossa pele e cabelos escuros), então em cada estabelecimento que íamos era-nos pedida a identificação. Na fábrica estávamos avisados para não darmos

confiança aos turcos, mas surpreendentemente foram as pessoas que nos trataram melhor, dentro e fora das instalações fabris. Mais uma vez, constatei que não devemos dar ouvidos a tudo o que nos dizem e há coisas que temos de descobrir e aprender por nós mesmos. Tivemos uma formação para a [...], daí que os nossos colegas alemães não nos recebessem muito bem, pensávamos nós, inicialmente, que era disso, mas mesmo no dia-a-dia nos restaurantes e hipermercados eram pessoas muito bruscas, duras e sem sentimentos.

Aos fins-de-semana íamos para Hannover para a comunidade portuguesa, aqui sim estávamos em casa, a comunidade portuguesa falava muito connosco. Indicaram-nos os monumentos que devíamos visitar e até nos convidavam para as festas deles, eram festas todos os fins-de-semana. Quando chegava a segunda-feira era a desilusão, pois íamos entrar naquele ambiente e regime alemão, pesado, frio e contrariado, um regime militar. Até na própria produção os formadores a falar para nós, era de uma maneira agressiva, foi um mês e meio muito difícil de passar. Tudo nos marcava, atitudes, costumes. Era triste como pessoas que tinham tudo para serem felizes e andavam sempre contrariados e tristes, dentro e fora do trabalho. Na comunidade tinha-nos sido explicado que o alemão não gosta de ser invadido é muito dono do seu País e do seu nariz. Não gostei da atitude xenófoba que encontrei e da qual, também, considero que fui vítima. (Cesário, 32 anos, nível Secundário)

O relevo dos estereótipos na narrativa autobiográfica, enquanto promotora dos modos de apresentação de si no âmbito do processo RVCC, reside na forma como nega a singularidade a determinados grupos sociais, variando em função das histórias de vida. Este modo de distanciamento face ao outro é um recurso de afirmação da especificidade de si na narrativa. No entanto, como vimos, a descrição estereotipada do outro afasta-se da imagem de civilidade promovida no *Referencial*, que visa a desconstrução de estereótipos. Encontramos, igualmente, casos em que o outro é exibido na narrativa como pretexto de valorização da narrativa à luz do *Referencial*, realçando o que se aprende com esses relacionamentos:

No meu anterior local de trabalho, contactei com pessoas de outras nacionalidades, como por exemplo, alguns trabalhadores que eram ucranianos. Eram pessoas simples, inteligentes, organizadas e trabalhadoras [...] Como colegas

foram sempre óptimos, sempre dispostos a ajudar. [...]. Esta convivência mostrou-me a importância de respeitar as diferenças, pois eles tinham formas diferentes de estar na vida. Mas com respeito podemos entender-nos. (Ismael, 40 anos, nível B3)

O discurso tende a valorizar a diferença, a transformar a relação com os “outros diferentes” numa forma de aprendizagem cultural exótica. O interesse pelo outro é justificado pela sua diversidade:

Na área da construção civil, conheci várias pessoas, de outras culturas, com as quais aprendi muito, tal como a gastronomia, geografia, outras tradições e religiões (ortodoxos). (Gregório, 45 anos, nível B3)

Mesmo a situação de guerra constitui palco de aprendizagem com o outro, surgindo como contexto privilegiado de contacto com a diferença e o exotismo que o outro representa:

Foram tempos difíceis, dos quais não gosto muito de falar. Apesar de todas as explicações que possam existir para justificar aquela guerra, não há nenhuma que apague da memória o sofrimento, as privações, os horrores que se vivem numa luta que perde toda a razão no disparar de uma arma [...] No entanto, nem tudo foi mau. Também aprendi muito nesses 23 meses e, também cresci muito como ser humano. Desde então, a minha visão do mundo, das pessoas, terá mudado irreversivelmente. [...] Tínhamos os nossos momentos de descontração, de convívio... o convívio com outras gentes, outras línguas, outras mentalidades, outras culturas ... tão diferentes da nossa ... ao mesmo tempo que causava a nossa perplexidade, também nos deixava curiosos! (Eduardo, 65 anos, nível B3).

A descrição da relação com o outro constitui uma importante dimensão da validação de si na narrativa autobiográfica. A aprendizagem que molda a construção da imagem de si ao longo da narrativa traduz-se numa geografia de distanciamentos variáveis perante o outro. Trata-se de um jogo duplo de proximidades e afastamentos face à imagem vinculada nos *Referenciais* e face à alteridade relativamente aos outros. Por um lado, o sucesso no processo de reconhecimento de competências depende, em última instância, da apresentação de si com recurso a uma linguagem de civilidade vinculada a uma conceção de cidadania que pressupõe um sentido do bem comum e do compromisso entre cidadãos:

No meu ponto de vista creio ser benéfico a inserção de outras culturas. O intercâmbio e a troca de conhecimentos, tem

benefícios para ambas as partes que num futuro vão traduzir-se quer em benefícios económicos, quer numa melhor forma de ver e compreender outras culturas. (Damião, 52 anos, nível Secundário)

Por outro lado, em alguns casos a narrativa deixa transparecer, como vimos, os distanciamentos sociais e culturais que sustentam a identidade dos candidatos. Como alerta Kaufmann (2005: 125), apesar de os indivíduos serem colocados no centro da definição do sentido da sua vida, as identidades coletivas mantêm-se como um recurso no processo de fabricação de si. O indivíduo constrói a sua singularidade, não apenas através das pertenças mas também das não pertenças.

CONCLUSÃO

Apesar de todos os constrangimentos impostos pela natureza e pela configuração do processo RVCC, as narrativas autobiográficas que integram os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens não são meros documentos padronizados. Elas variam em função da história individual dos candidatos e da interpretação que fazem dos documentos que orientam o seu processo RVCC, i.e., das disposições e representações dos Referenciais e de si mesmos. Reconhecendo que não se pode resumir a narrativa a uma mera estratégia dos candidatos, os elementos apresentados ao longo deste trabalho permitem, no entanto, identificar a existência de tato social (na aceção de Goffmann, 1993) na apresentação de si. A existência de modos de apresentação de si, conformes ao que se espera que seja o perfil dos candidatos, sugere a existência de uma preocupação predominante com o embelezamento de si. Tato e expressões de polidez na narrativa constituem importantes dispositivos de segurança do candidato na produção de uma imagem autobiográfica de si digna de reconhecimento. Nesta perspetiva, o processo de reconhecimento de competências é, em última instância, um dispositivo social de expressão individual, e de apresentação a outros, através do qual se procura transmitir impressões a respeito de si próprio. Neste processo o modo de apresentação de si, na descrição dos modos de relação com os outros, corresponde à descrição de filiações em grupos sociais de pertença. A pertença social constitui um contexto informal, por excelência, para a identificação de competências de relacionamento com os outros e de respeito pela diferença, com forte presença nos Referenciais de Competências-Chave. As proximidades e os distanciamentos sociais constituem uma dimensão importante na narrativa, balizada entre a aceitação da diferença e o respeito pelo espaço do outro. O contacto com imigrantes e a experiência da emigração constituem episódios especialmente úteis

na descrição de aprendizagens a partir do contacto com a diferença e no desenvolvimento de competências sociais.

BIBLIOGRAFIA

- Gomes, M. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave: Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Kaufmann, J. (2003). *Ego: para uma sociologia do indivíduo*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Kaufmann, J. (2005). *A Invenção de Si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Collin.
- Wagner, P. (2002). *A sociology of modernity: liberty and discipline*. Londres: Routledge.

Resumo: Neste texto propomo-nos analisar os modos de representação de “si” e do “outro” na narrativa autobiográfica. O nosso objetivo é identificar os argumentos em que se alicerça a alteridade, analisando o jogo autobiográfico de permanente ocultação e exposição em que se engendram ficções pessoais ilustradas em factos e acontecimentos de vida.

Para tal, recorremos a um conjunto de cem documentos elaborados no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) entre 2006 e 2012. O corpus analítico em que se baseia a nossa análise é um produto marcadamente escolar elaborado com o propósito específico de fundamentar a validação e certificação de competências adquiridas em contextos não escolares. Ainda assim, estas narrativas são reveladoras da relação do autor com o seu passado e o seu presente, aí se tecendo representações de “si” e dos “outros”.

A reflexividade do processo de escrita faz emergir a subjetividade do seu autor: as ruturas e descontinuidades, as contingências, o fortuito e mesmo o banal surgem como aspetos determinantes da experiência individual. 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-se sentimentos de pertença e envolvimento na superação de dificuldades. A aprendizagem que emana da vida quotidiana, de forma por vezes incidental, nos mais variados contextos, baseia-se na relação do aprendente com outros “diferentes de si”. Esta relação com o outro, constitui uma tensão entre civilidade e distância que, na condição moderna, deriva da instauração da ditadura do saber-comunicar. Esta relação tensa complexifica a relação com os outros. De um lado, o conjunto de regras e códigos de civilidade que regulam as relações conhece importantes transformações. De outro lado, à medida que a civilidade se modifica, a reflexividade, tomando mais peso, organiza-se em torno da exigência de controlar a distância relativamente aos outros. É através desta dialética entre civilidade e distância que se desenha, hoje, o labirinto da alteridade que se plasma nestas narrativas.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SENIORES

Elisa Maria Batista Chinita de Mira¹ & Maria Luísa Fonseca Grácio²

1. INTRODUÇÃO

Há novas condições que devem ser levadas em conta na observação de certos fenómenos, e neste caso, o facto do número de pessoas com mais de 65 anos ter aumentado nos últimos cinquenta anos, numa escala bastante significativa, parece-nos merecedor de um aprofundar do conhecimento sobre esta faixa etária, o seu pensamento, experiências e competências no âmbito da aprendizagem.

Questões emergentes tais como os novos interesses dos cidadãos seniores, podem ser revistos neste tipo de estudo e assim apoiar as práticas de intervenção com esta população. Sendo a universidade sénior um instrumento representante desses novos interesses, a nossa amostra foi colhida desse contexto.

Antes da década de 70 o desenvolvimento cognitivo era essencialmente visto como terminando antes da vida adulta ao considerar-se o estágio operatório formal, como um equilíbrio que seria uma estância terminal, no sentido em que não se modificaria mais durante o resto da vida (Marchand, 2002; Piaget & Inhelder, 1978). No entanto, a partir dos anos setenta defende-se que a cognição continua a desenvolver-se durante a vida adulta e que a complexidade deste processo transcorre da expansão da experiência social e da contínua exigência, e desenvolvimento, de novas competências (Kramer, 1983, 1989, 1990; Labouvie-Vief, 1980, 1992) parecendo inclusive atingir-se aí o auge do potencial cognitivo (Papalia et al., 2006).

Envelhecer é um processo natural do desenvolvimento e sendo a velhice um mundo em si mesmo, existe uma grande variabilidade inter-individual. Embora se possa descrever a velhice, ao nível cognitivo, como uma diminuição da velocidade de processamento da informação

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia da Educação; mariademira@gmail.com

² PHD, Docente da Universidade de Évora/CIEP; mlg@uevora.pt

e um decréscimo de outros componentes da inteligência fluida³ e pela estabilidade da inteligência cristalizada⁴ (Fonseca, 2004; Fontaine, 2000; Vandenplas-Holper, 2000) assiste-se também: i) à existência de um pensamento pós-formal que permite a compreensão da natureza relativista do conhecimento e a aceitação da contradição enquanto parte da realidade, ii) à integração da contradição em sistemas abrangentes, ou seja, num todo dialéctico (Marchand, 2001; 2002), iii) a grande potencial para um maior auto-conhecimento pela existência de condições para a auto-actualização e maturação (Lima, 2004).

Dependente do envelhecimento parece surgir uma diminuição na capacidade de resposta, associada à velocidade e não aos conteúdos. Assim, se o tempo necessário para realizar novas aprendizagens é maior, os seniores continuam a ser capazes de as fazer sendo o sucesso das mesmas tanto maior quanto maior a relação destas com conhecimentos previamente adquiridos (Fonseca, 2004). Paralelamente, encontramos estudos mostrando que quando as pessoas continuam intelectualmente activas, até idades bastante avançadas, o declínio das suas funções cognitivas é menor e acontece mais tardiamente (Férrandez-Ballesteros, 1999; Simões, 2006).

Segundo alguns autores (e.g., Papalia et al., 2006), em termos cognitivos, pessoas de meia-idade estão no apogeu da vida, como constata o Estudo Longitudinal de Seattle de Inteligência Adulta, realizado por Schaie et al. (1996, 2005). Ao que parece, o desenvolvimento cognitivo é irregular durante a idade adulta, envolvendo ganhos e perdas nas diversas capacidades em épocas diferentes. Embora a rapidez perceptiva diminua a partir dos 25 anos e a capacidade numérica comece a diminuir em torno dos 40, o desempenho máximo em quatro das seis capacidades – raciocínio indutivo, orientação espacial, vocabulário e memória verbal – ocorre aproximadamente num ponto intermédio da idade adulta. Na meia-idade a dimensão subjectiva e relativista do pensamento pós-formal ressalta também outro aspecto, i.e., “embora não seja limitado a qualquer período específico da idade adulta, o pensamento pós-formal parece adequado para as tarefas complexas, para os múltiplos papéis e para as escolhas e os desafios desorientadores da meia-idade” (Sinnott, 1998, *cit in*, Papalia et al., 2006, p. 611). A integração é uma das características associadas ao pensamento pós-formal, usando-se a experiência pessoal, a lógica, a emoção e a intuição para responder a problemas complexos.

³ Tipo de inteligência que apela a capacidades básicas como a atenção e a memória, uma vez que é mais abstracta e não sistematizada.

⁴ Tipo de inteligência “usada” para informações mais concretas e sistematizadas, normalmente relacionadas com a escolaridade ou profissão.

Se nos questionarmos sobre os ganhos e perdas na cognição adulta, quer tomando como base uma perspectiva quantitativa e contextual da inteligência, quer adoptando uma posição qualitativa e de processo, verificamos que a meia-idade está predominantemente associada a ganhos nas capacidades cognitivas.

Erikson (1963,1976) afirmava já que o desenvolvimento da personalidade, continua ao longo da vida quando cada uma das etapas, ou estádios, se “relaciona sistematicamente com todos os outros e que todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item” (Erikson, 1976, p. 93). Cada uma destas fases é caracterizada por uma crise psicossocial baseada no crescimento fisiológico, e nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros “cada um chega ao seu ponto de ascendência, enfrenta a sua crise e encontra a sua solução duradoura...” (Erikson, 1976, p. 93). A interacção social parece ser uma fonte dominante de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, social e profissional (Vygotsky, 1996).

Os vários modelos e teorias dos diversos campos de investigação, estão agora orientados para a multidimensionalidade e multidireccionalidade do processo de envelhecer e para compreensão das implicações desse processo nas dimensões da vida prática como as do trabalho, lazer, relações sociais e familiares (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006).

Uma das abordagens que nos permitem compreender o processo de envelhecimento é a teoria SOC proposta por Baltes e Baltes (1990). Esta teoria representa uma concepção do envelhecimento positivo considerando-o complexo e diferenciado. Os autores afirmam ser possível conferir novas capacidades e aumentar a qualidade de vida nesta fase através de mecanismos de adaptação interactivos que diminuam as perdas e promovam ganhos. Tais mecanismos reportam-se a: “Seleção” (definição de objectivos face aos condicionamentos e à diminuição da amplitude de alternativas permitidas pela plasticidade individual); “Optimização” (procura e gestão dos recursos pretendendo alcançar níveis mais apurados de funcionamento) e “Compensação” (aquisição e adopção de meios e novas alternativas para manter o funcionamento e alcançar objectivos). Desta forma as pessoas podem organizar os seus recursos internos e externos por meio desses três processos procurando maximizar ganhos e minimizar as perdas ao longo do tempo. A teoria SOC pode ser utilizada, por diferentes perspectivas teóricas e diferentes processos como memória, funcionamento físico, assim como domínios do bem-estar tanto no desenvolvimento, como envelhecimento normal ou patológico. Esta teoria é considerada extremamente importante na compreensão do desenvolvimento humano, influenciando o aparecimento de outras como a Selectividade Sócio Emocional desenvolvida por Carstensen *et al*, na década de 1990 (Carstensen & Turk-Charles,

1994), e que procura explicar o declínio nas interações sociais e as mudanças no comportamento emocional dos seniores, referindo que a redução na amplitude da rede de relações sociais e na participação social na velhice, reflecte a redistribuição de recursos sócio emocionais pelos idosos, na medida em que há mudança na percepção de tempo futuro, por haver consciência de que este é limitado (Fischer, Lundman e Norbergand, 2008). De forma adaptativa, na velhice passam a ser mais relevantes os envolvimentos selectivos com relacionamentos sociais próximos que ofereçam maior retorno emocional. Neste sentido, o facto de um crescente número de seniores recorrer à Universidade Sénior, exprime significativamente esta perspectiva.

Para conseguirmos compreender as concepções de aprendizagem de seniores alfabetizados, recorreremos à teoria fenomenográfica. A interpretação do fenómeno feita pelos sujeitos, que ancora esta teoria, surgiu no fim da década de 70 a partir de um estudo realizado na universidade de Gothemburgo por Marton e Säljö (1976) centrando-se na variação e diferença entendidas como reflectindo aspectos da experiência humana ou seja, compreender os fenómenos a partir do ponto de vista de quem os vivencia (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Freire, 2006; Grácio, 2007). O fenómeno da aprendizagem pode ser representado de duas formas: uma *concepção quantitativa* que se traduz na actividade de aquisição, recolha e acumulação mecânica de conhecimentos e uma *concepção qualitativa*, baseada na compreensão, na construção de significados e na transformação (Grácio, 2002; Grácio, 2006; Grácio & Chaleta 2005; Grácio et al. 2007; Freire, 2006).

Ao vermos as concepções de aprendizagem como o significado que o fenómeno da aprendizagem possui para os sujeitos, encontramos ainda três dimensões: a *referencial* que aponta o que é a aprendizagem; a dimensão *processual*, que se relaciona com a maneira como a aprendizagem se desenvolve e ocorre; a *contextual* que se refere ao lugar onde ela ocorre. Estes três aspectos referem-se ao quê, como e onde se aprende (Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Grácio, 2002, Duarte, 2004).

As concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia, pois cada uma delas engloba a anterior, acrescentando mais aspectos. Existe assim uma espécie de desenvolvimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem. As concepções do aprender não são propriamente construções individuais, na medida em que são influenciadas pelos aspectos contextuais embora representem ideias mais ou menos estáveis que pré-dispõem o sujeito para a acção.

Em 1979, **Säljö identificou cinco concepções de aprendizagem: aumento de conhecimentos; memorização; aplicação, compreensão e ver algo de forma diferente.** Em 1993, Marton, Dall’Alba e Beaty,

identificam pela primeira vez uma sexta concepção: mudar enquanto pessoa.

Dentro das concepções mencionadas anteriormente, também Grácio (2002) as encontrou, igualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton et al., 1993):

- Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.
- Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Grácio (2002) identificou, ainda, pela primeira vez, as concepções “processo individual”, “processo social”, “processo experiencial” e “processo não limitado pelo tempo ou contexto”, esta última também encontrada em Purdie, Hattie e Douglas (1996).

As diferentes concepções de aprendizagem exprimem-se e tomam forma em diferentes situações de aprendizagem conduzindo a resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. A concepção de aprendizagem do indivíduo afecta a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976, 1997) e, por sua vez, a abordagem à aprendizagem influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem, quer ao nível geral de compreensão do sujeito. A distinção entre os dois grupos de concepções de aprendizagem (aprender como reprodução/aprender como procura de significado) é semelhante à diferença descrita entre as abordagens superficial e profunda.

Num estudo anterior, em que foram exploradas as concepções de aprendizagem de estudante japoneses e australianos, Purdie, Hattie e Douglas (1996), identificaram as seguintes nove categorias de concepções de aprendizagem: Aprender é (a) aumento de conhecimento (b) memorizar e reproduzir informação; (c) usar a informação como um meio para um fim, (d) compreensão, (e) ver algo de uma maneira diferente; (f) a realização pessoal; (g) um dever; (h) um processo não limitado pelo tempo ou contexto; e (i) desenvolver a competência social.

As seis primeiras dessas concepções são, como já vimos antes, similares às identificadas em estudos anteriores (e.g. Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993). As novas concepções identificadas foram: aprendizagem como um dever, tendo as duas últimas características em comum com duas concepções do processo identificado por Tynjala (1997), como um processo de desenvolvimento que é tanto involuntário como inevitável. A concepção final, a aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais, é semelhante à concepção de aprendizagem como um processo interativo que ocorre entre as pessoas.

Assim, as evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas constatando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adoptada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem desembocam numa aprendizagem de maior qualidade (Van Rossum & Schenk, 1984; Marton & Säljö, 1997; Rosário, 1999)

Säljö (1987) concluiu que a aprendizagem não existe como um fenómeno geral, sendo que “para o homem aprender é agir em relação com as instituições ao adaptar-se às definições específicas de aprendizagem que são válidos no ambiente educacional em que se encontra” (p. 106).

Relativamente à nossa amostra sénior, e em busca de compreender o que os próprios idosos pensam sobre o aprender ou ainda, o que querem e precisam aprender, é importante referir Kelly (1993) que encontra três tipos de necessidades educacionais desta faixa etária, sendo que o primeiro é o lazer; segundo é profissional e, finalmente, é a educação do eu, ou a transcendência, para se tornar melhor do que se é. A ênfase nas necessidades de transcendência sugere um significado mais profundo que os adultos mais velhos encontram na aprendizagem.

Tal como na nossa amostra, as concepções de aprendizagem revelando que os seniores querem continuar a aprender e para isso sentem ainda vontade e motivação, aparecem também em Fok (2010), tanto no discurso dos sujeitos como na constatação de atitudes proactivas e estratégicas na resolução de problemas da aprendizagem.

Segundo a psicologia evolutiva o que determina a competência cognitiva dos mais velhos não é tanto a idade em si, mas sim uma série de factores de natureza diversa, entre os quais, a saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional, a vitalidade da pessoa, a sua motivação e o seu bem-estar psicológico (Palácios, 1995).

Fok (2010) verificou que existe uma motivação que tem essencialmente a ver com o prazer da aprendizagem, tanto relativamente à actualização dos conhecimentos, como à utilização do próprio tempo (depois das tarefas parentais estarem “arrumadas”, assim como as profissionais) e

à reorganização e integração social que, por exemplo, novos contextos educativos, como neste caso a Universidade Sénior, permitem.

Embora os seniores refiram que a falta de memória pode representar um obstáculo à consolidação de novas aprendizagens Fok (2010), esta nova etapa parece, ainda assim, constituir um factor gerador de novo ânimo, onde a aprendizagem é vista como algo bastante positivo, tanto na manutenção da saúde como das relações sociais.

Podemos dizer que o comportamento emotivo e a acção emocional são fundamentais à aprendizagem assim como ao equilíbrio auto-regulador do sujeito que aprende. O cérebro capta as pulsões, as emoções e os afectos, e por tal acção estes introduzem-lhe modificações. Por sua vez, o cérebro reenvia-os ao organismo de forma facilitada, tanto em qualidade como em quantidade, predispondo o sujeito para o desenvolvimento de novas percepções, estímulos, emoções, motivações, necessidades, desejos e expectativas. O cognitivo, o social e o afectivo interagem sobre as estruturas e os dinamismos neurocerebrais e, a partir dos efeitos dessas interações, emergem novas capacidades e aptidões. Contudo, se houver uma ausência de certas emoções positivas vividas, tanto o potencial de recriação como o de reorganização, podem permanecer semiestáticos e os processos de aprendizagem bloqueados (Fernandes, 2002).

2. OBJECTIVOS

Este estudo pretendeu identificar concepções de aprendizagem em seniores relacionadas com diferentes experiências de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, explorando os seguintes aspectos: O que é aprender; qual a sua função; como se processa; quando ocorre; conteúdos da aprendizagem; aspectos retrospectivos e prospectivos. Pretendemos ainda comparar essas concepções com as encontradas em estudos anteriores.

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes

A amostra é constituída por dezasseis participantes seniores todos a frequentar a Universidade Sénior de Évora. Destes, 6 participantes pertencem ao sexo masculino (44%) e 10 ao feminino (56%). As idades encontram-se compreendidas entre os 65 anos e 86 anos de idade. A sua idade situa-se maioritariamente no intervalo entre os 75 e 80 anos de idade (43.75%). Relativamente às habilitações literárias situam-se entre o primeiro ciclo do ensino Básico e a Licenciatura. Apesar desta dispersão verifica-se que as habilitações se situam maioritariamente no 1º ciclo (25%), 9º ano (25%) e 11º/12º anos (25%).

3.2. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de questionários de resposta aberta propositadamente construído para este efeito. O questionário foi construído após uma primeira versão exploratória tendo na sua forma final ficado constituído por duas partes: Uma relativa a dados sócio-demográficos, outra constituída por nove questões (algumas com sub-questões) relativas a seis temáticas distintas.

Os questionários foram distribuídos e lidos aos participantes para nos reasseguramos da sua compreensibilidade. Foi combinada uma data para a recolha dos mesmos por forma a que os participantes pudessem ter tempo para os preencher de forma mais reflectida.

Os dados assim obtidos foram submetidos a análise de conteúdo, tendo sido criada uma grelha de análise temática e categorial e definidos os respectivos critérios, e de ocorrências.

4. RESULTADOS

Iremos apresentar de forma sucinta os resultados obtidos relativamente às seis temáticas abordadas: Concepção de aprendizagem, Função, Processo, Faceta Temporal, Conteúdos, Retrospectiva e Prospectiva.

4.1. Concepção de aprendizagem

A análise da pergunta “O que é aprender?” permitiu identificar no total seis concepções de aprendizagem: aumento do conhecimento, aplicação, realização, processo de ensino, processo **não limitado pelo tempo ou local e processo experiencial. É a concepção da aprendizagem como “aumento de conhecimento”** (N=12; 63%) que se destaca significativamente como a concepção dominante. Os participantes expressam a ideia do aprender enquanto aumento de conhecimento quer de uma forma geral não especificada quer por relação com a aquisição de algo ainda desconhecido.

“(…) É adquirir conhecimento das coisas” (suj.1)

“(…) Conhecer o que é ainda desconhecido” (suj. 2)

4.2. Função da aprendizagem

No total da amostra identificámos cinco concepções relativas à função do aprender: aumento de conhecimento, desenvolvimento pessoal, aplicação, compreensão e realização.

É neste contexto que emerge uma concepção mais transformativa da aprendizagem, evidenciando a atribuição de significado e transformação da informação (compreender). Tal compreensão não se limita a uma aprendizagem formal e académica, mas também ao mundo em geral.

“(…) termos melhor compreensão em tudo o que nos rodeia” (suj.15)

“(...) Para saber o porquê das coisas e adquirir cultura” (suj.7)

A maior incidência de verbalizações recai nas categorias “Compreender” (N= 6; 30%), “Aumento de conhecimento” e “Aplicar” (cada uma N= 5; 25%) seguidas da categoria “Desenvolvimento Pessoal” (N=3; 15%).

Embora não encontremos aqui, especificamente, concepções transformativas designadas em estudos anteriores (e.g., ver algo de forma diferente e mudar como pessoa), consideramos que a concepção da função do aprender como “desenvolvimento pessoal” é também de tipo transformativo na medida em que implica uma mudança do sujeito. De facto poder-se-ia ter designado esta categoria como mudar como pessoa. Não o fizemos por termos optado por designar as categorias de forma o mais próximo possível dos termos utilizados pelos sujeitos nas suas verbalizações. Assim, consideradas em conjunto as concepções de tipo transformativo (compreender e desenvolvimento pessoal), obtêm uma percentagem de 45% (N=9) das verbalizações. No entanto, as concepções do tipo reprodutivo (i.e., aumento de conhecimento e aplicar) apresentam no seu conjunto um valor superior (N=10; 50%). Tal constatação evidencia que para obtermos dados mais consistentes sobre as concepções de aprendizagem uma única pergunta (O que é aprender) não é suficiente.

4.3. Processo de aprendizagem

Foram encontradas seis concepções processuais do aprender: Processo interactivo/social, de ensino, individual, contínuo e experiencial.

São as concepções de aprendizagem como “Processo interactivo/social” e “Processo de ensino” (cada uma N=10; 38%) as que mais se destacam emergindo as outras de forma praticamente residual. Os outros e o ensino são pois concebidos como as principais formas e fontes do aprender. O maior sistema de produção de conhecimento e aprendizagem é visto como promovido pela rede de relações sociais dos sujeitos tal como propôs Vygotsky e Luria (1996), referindo-se à construção de processos psicológicos cada vez mais complexos. Esta ideia reforça o que apurámos na concepção “Processo interactivo/social” na qual os sujeitos expressam a ideia da diversidade dos agentes através dos quais aprenderam nos contextos familiar, relacional, escolar e profissional, tal como já havia sido indicado em Grácio (2002, pág.332).

*“(...) Aprendi com os demais, com os ensinamentos de outréms”
(suj.8)*

“(...) Na vida escolar aprendendo todo o conjunto de ensinamentos que me foram facultados ao longo da vida escolar em todos os graus que frequentei” (suj.9)

A aprendizagem, apesar de ser uma construção pessoal, é fortemente influenciada por contextos históricos, culturais e sócio relacionais

não sendo uma construção puramente individual. As cognições são, pelo contrário, muito influenciadas pelo tipo de crenças/representações existentes e a própria construção de significado é um processo e produto social (Verkuyten, et al. 1997 *cit in* Chaleta & Grácio, 2000). O conhecimento adquire-se através da mediação social de outra pessoa constituindo um processo de desenvolvimento que se encontra enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

4.4. Faceta temporal: Início e fim da aprendizagem

No que concerne à Faceta temporal do aprender partimos de duas questões uma relativa ao seu início “e outra, sobre o seu término.

No que concerne às concepções acerca do início da aprendizagem identificámos cinco categorias que expressam as ideias de que este é coincidente com o ciclo de vida, que se inicia na gestação, no nascimento, na infância e após o início e, durante a frequência escolar. O nascimento (N=9; 43%), destaca-se fortemente como concepção do início do aprender, seguindo-se a infância (N=5; 24 %) e logo depois a fase de ensino formal (N=3; 14%).

Relativamente ao término da aprendizagem foram identificadas três concepções: fim do ciclo de vida, integridade orgânica e vontade e motivação.

A concepção de que se aprende até ao “Fim do ciclo de vida” (N=12; 57%) é a mais enunciada. Seguindo-se as concepções de que a aprendizagem ocorre enquanto houver “Integridade orgânica” (N=6; 29%) e também enquanto os sujeitos têm “Vontade e motivação” (N=3; 14%).

“(...) Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos.”

(suj.6)

“(...) Quando a saúde e as condições físicas e mentais já não permitem” (suj.3)

“(...) Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos se, claro está, a pessoa pensa que é assim e estiver aberta a isso” (suj.6)

4.5. Retrospectiva de Conteúdos: Aprendizagens mais importantes realizadas

As conceptualizações sobre as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da vida dos participantes traduzem-se em seis categorias que expressam aprendizagens: Desenvolvimentais, Sociais, Académicas iniciais, Familiares, Profissionais, Holísticas e Realização.

As aprendizagens mais destacadas são as de carácter geral “Holísticas” (N=7;39%) seguidas das aprendizagens “Académicas iniciais” (N=4; 22). Esta visão holística surge de forma bastante significativa nas verbalizações dos participantes.

“(...) Foram todas muito importantes. Porque todas no seu tempo e lugar de algum modo estiveram ligadas» (suj.2)
“(...) Na escola primária, porque foi a partir desse ciclo que se iniciou a grande maioria do conhecimento» (suj.1)

A impossibilidade de eleger uma aprendizagem mais significativa do que as outras mostra que as aprendizagens ao longo do ciclo de vida são já o resultado da integração gradual de experiências que vão alargando o leque de respostas às diferentes circunstâncias. O adulto mais velho contém em si todas as aprendizagens que fez enquanto criança, adolescente, jovem adulto e adulto maduro sendo, no entanto, não a soma destas partes, mas um todo maior do que elas. Esta perspectiva não pode ser descurada na compreensão da aprendizagem dos seniores e da sua história de vida, ajudando assim a compreender as concepções de aprendizagem como totalidade, que é o que mais se destaca nesta faixa etária.

Ainda dentro deste tema explorámos especificações relativas às aprendizagens mais importantes realizadas no contexto social, familiar, profissional e escolar.

A questão relativa à vida social evidenciou que as “Relações interpessoais” (N=6; 46%) representam a aprendizagem de maior importância assim como a “Adaptação à diversidade” (N=3; 23%) permitindo aos sujeitos o refinamento das suas competências sociais e, conseqüentemente, o alargamento das redes onde interage, apontando ainda a importância do “Processo” (N=5; 33%) através do qual estas aprendizagens ocorrem. Verificamos que a diversidade assume um duplo papel intimamente relacionado: processo e produto. É processo, porque é através do confronto com a diversidade que se adquirem competências para a vida e, por sua vez, estas competências, são o produto dessa aprendizagem.

“(...) Na vida social fiz muitas aprendizagens, algumas delas positivas e outras negativas que magoaram muito mas que apesar de tudo consegui aprender alguma coisa. É preciso discernimento para fazer uma vida social que não deixe mágoa.” (suj.6)

“(...) O saber conviver com as pessoas dos diferentes estratos sociais” (suj.8)

As aprendizagens realizadas na vida familiar consideradas como mais importantes reportam-se a comportamentos, afectividade, cidadania e processo geral de aprendizagem em contexto familiar. Destas são as categorias “Comportamentais” e “Processo” através do qual se aprende, que mais se destacam (cada uma N=5; 36%).

“(...) O exemplo que os meus pais me deram” (suj.3)

“(...) A família é a melhor escola da vida, aprendemos com o marido e a respectiva família, com os filhos, com os netos (...)” (suj.6)

O ambiente familiar parece assim constituir-se como o núcleo central onde a criança cresce, actua, desenvolve e expõe sentimentos, experimentando as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si e os primeiros modelos de comportamento (Sousa & Filho, 2008). Os seniores demarcam significativamente a aprendizagem realizada através das relações precoces com a família e ao longo de todo o ciclo de vida, numa perspectiva constante da aquisição de aprendizagens, como processo dependente das interações familiares. O conteúdo principal da aprendizagem assume assim um valor igual ao processo, permitindo-nos concluir que as mais importantes aprendizagens familiares remetem para a forma e os conteúdos aprendidos, que servirão de base ao longo do ciclo de vida, estruturando a conduta dos sujeitos e influenciando o seu processo de desenvolvimento.

Relativamente às aprendizagens mais importantes realizadas na vida profissional foram identificadas cinco categorias sendo três relativas ao conteúdo: Competências diversas, Cidadania, Personalidade e duas relativas ao processo Aplicação/Desenvolver e Ensino. Salientam-se as aprendizagens relativas a “Competências diversas” (N=4; 36%) expressando a variedade das aprendizagens adquiridas em contexto profissional. O aspecto processual reporta-se à aplicação/desenvolvimento de competências (N=3; 27%) surgindo também como consequência do “Ensino” (N=2; 18%).

“(…) Pude pôr em prática os meus conhecimentos e desenvolve-os melhor” (suj.5)

“(…) É na vida profissional] que podemos desenvolver [muitas das nossas aptidões]» (suj.7)

“(…) Na vida profissional através do ensino dos mais responsáveis; cursos de formação” (suj.10)

Encontramos concepções não só de desenvolvimento profissional, mas também de desenvolvimento pessoal e referências não só ao aumento de conhecimento, mas a um desenvolvimento que decorre tanto da prática como do ensino e das relações de trabalho indicando aspectos transformativos do sujeito. Esta inferência baseia-se no facto dos seniores referirem que o desenvolvimento de competências profissionais e o desenvolvimento de si enquanto pessoas, seja qual for a dimensão, pressupõe sempre transformação.

No que respeita às aprendizagens mais importantes realizadas na escola foram identificadas nove categorias das quais cinco têm a ver com os conteúdos da aprendizagem traduzidos nas sub-categorias: Académicos, Relacionais, Conhecimentos profissionais, Cidadania e Expressões artísticas; outras duas concepções relacionadas com o processo traduzido em duas sub-categorias: Ensino e Relacional. Por

fim, identificámos concepções ligadas à temporalidade do aprender, traduzidas também em duas sub-categorias: Infância e Ciclo de vida.

No cômputo geral são os conteúdos académicos (N=4;24%) e o processo de ensino (N=4;25%) que mais se destacam

“(...) A mais importante foi aprender a ler e a escrever porque me ajudou muito na minha vida.” (suj.16)

“(...) Na escola, como é óbvio, pelos ensinamentos dos professores, pelo estudo (...)» (suj.10)

No contexto escolar, tanto relativamente aos conteúdos aprendidos como ao processo através dos quais estes são adquiridos, os sujeitos referem a importância das aprendizagens académicas básicas (*ler e escrever*) e das relações formais (*aluno/professor*) inerentes a este contexto.

No leque de aprendizagens em contexto escolar, os seniores fazem referência também a competências relacionais e ainda conhecimentos profissionais e cívicos que, como dizem, adquiridos numa fase precoce da vida são muito importantes para todo o ciclo de vida. Esta conceptualização ao longo do tempo, é recorrente, pois os seniores, como protagonistas da fase final do seu ciclo de vida, têm já a capacidade de somar essa totalidade, aliás, uma tonalidade constante neste estudo, seja qual for o tema a que se referem as aprendizagens, embora essa conceptualização também se encontre em faixas etárias mais jovens, em estudos anteriores (e.g. Marton & Säljö, 1976; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Grácio, 2002).

4.6. A aprendizagem realizada mais importante de todas

No cômputo total são enunciadas como as aprendizagens mais importantes realizadas aprendizagens holísticas, profissionais, relativas a papéis familiares, académicas, relacionais, de realização e de valores e espiritualidade.

As aprendizagens consideradas como as mais importantes de todas que se salientam no grupo dos seniores são as “Holísticas” e as “Competências relacionais” (cada uma N=5; 24%).

“(...) tudo o que sei faz parte da minha vida, daí ter para mim a mesma importância” (suj.8)

“(...) Como o saber é sempre importante não as sei dividir... até porque todos os dias se aprendem coisas importantes» (suj.12)

“(...) Tudo o que sei é importante porque tudo me é útil” (suj.2)

É indiscutível a visão holística da aprendizagem, tanto representando a própria vida dos sujeitos, como sendo útil para a mesma. Por sua vez a importância que os sujeitos conferem às aprendizagens de competências relacionais, como ingredientes que permitem estabelecer relações

positivas e cívicas com os outros e com a sociedade em geral, emerge com valor igual à da visão de totalidade.

“(…) Respeito pelas pessoas e pelas coisas porque todos temos os mesmos direitos. Respeito pela vida.” (suj.5)

“(…) Respeito pelo ambiente onde vivo. Coisa que o mundo de hoje despreza.” (suj.7)

Os seniores referem-se ainda de forma algo acentuada à aprendizagem de “Valores e Espiritualidade” (N=4; 19%) numa perspectiva de respeito por algo superior, impelindo-os à prática da cidadania.

“(…) Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva na vida perante Deus. (suj.9)

“(…) tratar as pessoas como irmãos, de qualquer cor ou religião” (suj.11)

4.7. Desejos e aspirações de aprendizagem: Retrospectiva/Prospectiva

Por fim, ao perscrutarmos a visão retrospectiva sobre quais as aprendizagens que os seniores gostariam de ter realizado verificámos que estas se referem a actividades artísticas, conteúdos académicos e profissionais, competências de ajuda/apoio ao outro e aprendizagens holísticas. Neste contexto são os “Conteúdos académicos e profissionais” (N=8; 50%), que mais se salientam seguindo-se-lhes as “Competências de ajuda/apoio ao outro” (N=4; 25%),

“(…) Gostava de ter tirado um curso superior de matemática porque foi uma disciplina que sempre me encantou» (suj.6)

«Gostava de dar um pouco mais de carinho a quem não o tem. Amor aos mais desprotegidos e aliviar a dor humana dos povos que tanto sofrem e são vítimas da maldade humana.» (suj.11)

Quanto ao que os seniores gostariam de aprender ainda estes referem a aprendizagem de actividades artísticas, de comunicação, instrumentais, personalidade/espiritualidade e expressam também aceitação (Viver com o que aprendeu) e desejo de continuação da aprendizagem (Continuar a aprender).

As aprendizagens mais enunciadas ligam-se à aprendizagem de competências ligadas à “Comunicação” (tal como o domínio da informática e de línguas estrangeiras) e de uma forma geral ao “Continuar a aprender” (cada uma N=5; 31%). Tal subentende o desejo de aumento e actualização de conhecimentos com vista a uma maior comunicação e integração de si na sociedade actual.

5. CONCLUSÕES

Concluimos que os adultos mais velhos sentem, não só a necessidade de se manterem activos, combatendo assim o declínio físico e mental, mas também prazer na aquisição e exploração de novos saberes, que os aproximam enquanto grupo sénior, e ainda enquanto agentes educativos dentro da família e comunidade. Estas evidências poderão contribuir para um planeamento das futuras intervenções no universo gerontológico, baseado numa visão mais pró-activa da terceira idade.

Os diferentes significados do aprender expressos pelos seniores da nossa amostra e, apesar de neste estudo focarmos a nossa atenção nas concepções directamente decorrentes dos temas referidos, encaminhamos para a evidência de que o fenómeno aprender é conceptualizado de modo multidimensional e multifacetado qualquer que seja o aspecto específico em que centre a sua atenção (Grácio, 2002). Existe um núcleo de concepções comum a qualquer idade ou cultura e outras, que parecem ter um traço desenvolvimental, ou seja, no nosso caso, sobretudo a concepção de aprendizagem que acentua o carácter holístico e a espiritualidade.

É interessante perceber a tendência que emerge nesta faixa etária relativamente ao sentido de inter-ajuda, uma questão que pode estar directamente ligada ao conceito da pessoa madura ver a aprendizagem como algo generalizável a um todo fora de si, direccionada a uma visão do colectivo, não egocentrada mas altruísta e conseqüentemente mais voltada para o exercício da cidadania (Maslow, 1970). Parece-nos plausível, mais uma vez assumir aqui, a visão da aprendizagem como um todo, único, indissociável e transcendente, possível na perspectiva do adulto maduro, condição que em geral, não é encontrada no adolescente ou até no jovem adulto. O crer em algo que existe para além de si, visão assente num sentido subjectivo do ser, possível na tomada de consciência da própria maturidade, emergente de um ciclo de vida completo e é uma visão totalmente compatível com a concepção transformativa da aprendizagem baseada na compreensão dos fenómenos subjectivos da realidade que encaminham para “ver algo de forma diferente” ou “mudar como pessoa”.

Por detrás da concepção “Continuar a aprender” sem especificação de conteúdos particulares, parece existir um valor atribuído à aprendizagem que ultrapassa a mera função instrumental. Tal como encontrado em seniores por Fok (2010), aprender é manter o sentido da vida, manter-se activo, aprendendo pelo prazer e desafio que as tarefas representam, não só para a inovação e manutenção de novos papéis sociais como para a manutenção da saúde física e mental.

Tal como no nosso estudo também Fischer, Lundman e Norbergand (2008) descobriram que nos seniores surge uma percepção de tempo

diferente, pois estes estão cientes de que o tempo é limitado e que a vida está a passar mais rapidamente «*não tenho pretensões em aprender ainda algo mais, antes procuro viver, o melhor que sei e posso, nesta já avançada etapa da minha vida, com tudo aquilo que aprendi até agora*» (suj.9). No entanto, o tempo também perpassa a concepção de aprendizagem numa perspectiva de continuidade, sendo que a aprendizagem não pára, tal como o fenómeno de desenvolvimento do Homem. Neste sentido, os seniores referem que se «*aprende sempre. Há sempre algo que desconhecemos. Aprender até morrer.*» (suj.5).

Em conclusão, realçamos o facto de que os seniores expressam um pensamento sobre si enquanto aprendentes que revela uma mudança de mentalidade, emergente das actuais transformações sociais, convergindo numa atitude mais positiva e participativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os nossos participantes seniores parecem já ter um registo diferente relativamente ao envelhecer, buscando uma resposta cada vez mais positiva e distante das tradicionais visões estereotipadas, onde os adultos mais velhos eram percebidos como desligados do aprender e nas palavras de diversos autores entendidos como sendo improdutivos, desocupados, inflexíveis, pobres e senis (e.g., Minichiello, Browne & Kendig, 2000; Kart & Kinney, 2001; Butler, 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. (1979). Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. In P. Baltes & O. Brim Jr (Eds.), *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Duarte, A. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários (as) portuguesas (as). *Revista Portuguesa Psicologia*, XVIII (1), 147-163.
- Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2006). Senior adults perceptions of successful aging. *Educational Gerontology*, 32, p. 423-445.
- Grácio, M. L.F. (2002). Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva Fenomenográfica. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora
- Grácio, L. & Chaleta, E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior. *Ciencia Psicológica*, nº 10, 234-247.
- Grácio, M.L.F. (2006) O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, Vol. IV, nº2 (25-38). Grácio, M.L.F., Chaleta, M.E.R. & Rosário, P. (2007), Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, nº 6 (pp. 197-214). [<http://www.eses.pt/interaccoes>].

- Grácio, M.L.F. (2007). Uma abordagem Fenomenográfica ao que é necessário para aprender. In A. A.Candeias & L.S. Almeida (Coord.), *Inteligência Humana*, vol. I (pp. 321-332). Coimbra: Quarteto. (ISBN 978-989-558-094-1).
- Kelly, T. B. (1993). Educational needs of older adults with mental illness: Are view of the literature. *Educational Gerontology*, 19, 451-464.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91- 105.
- Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Comparisons and applications of adolescent and adult development models*, Vol. 1, (pp. 133-159). Westport: Praeger.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, M. P. (2004). *Posso Participar? – Atividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997) Approaches to learning, In F. Marton, D. Hounsell & Entwistle, N. (Eds.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. (1993) Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F.; Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (ed.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Minichiello, V., Browne, J., & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: Views of older people. *Ageing and Society*, 20, 253-278.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ªed.). Porto Alegre: Artmed
- Palacios, J. (1995) Psicologia evolutiva. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*, I. Madrid: Alianza Editorial. Piaget, J., Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Purdie, J., Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em Alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Simões, A. (2006). *A Nova Velhice: Um novo público a educar*. Porto: Ambar.
- Schaie, K. W. (1996). Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study. New York: Cambridge University Press.

- Sousa, A. P. & Filho M. J. (2008) A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/7. Universidade Estadual Paulista. Brasil.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). *The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome*. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-83.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). O desenvolvimento da inteligência: a abordagem psicométrica. In *Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria)* Porto: Asa Editores. (Original publicado em 1999).
- Vygotsky, L. S. & Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Resumo: Numa abordagem fenomenográfica centrámos o presente estudo na identificação e análise das concepções e experiências de aprendizagem em 16 seniores com idades compreendidas entre os 65 e os 85 anos de idade que se encontravam a frequentar a Universidade Sénior de Évora.

A recolha de dados foi realizada através de questionários de resposta aberta. As questões colocadas reportaram-se a seis temáticas distintas: Conceção de aprendizagem, Função, Processo, Faceta Temporal, Conteúdos, Retrospectiva e Prospectiva. Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo e de ocorrências.

As concepções mais enunciadas são as de que aprender consiste em adquirir conhecimento servindo para compreender, aumentar conhecimentos e aplicar.

O processo de aprendizagem é visto sobretudo como um processo interactivo/social e de ensino que ocorre desde o nascimento até à morte. Das aprendizagens realizadas, consideradas de forma geral como mais importantes, ressalta fortemente o seu carácter holístico. No âmbito social, as aprendizagens consideradas como tendo sido mais importantes, reportam-se ao relacionamento interpessoal. A nível familiar são realçados conteúdos comportamentais e o papel educativo da família. Em termos profissionais, salientam-se as aprendizagens directamente ligadas à profissão exercida e ao processo formativo ocorrido. Em termos escolares, sobressaem os conteúdos académicos e o processo de ensino. A aprendizagem mais importante de todas é vista como holística, de âmbito relacional e ligada a valores e espiritualidade. Por último as aprendizagens que gostariam de ter realizado prendem-se sobretudo com conteúdos académicos e profissionais. É expresso o desejo de continuar a aprender em geral e de realizar aprendizagens específicas.

Palavras-chave: seniores, fenomenografia, concepções de aprendizagem.

CONTRIBUTO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 2 DE ÉVORA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Catarina Sousa Cabral & Luísa Santos Guerreiro¹

Ao longo da história, verificamos que o homem está em constante mudança e evolução, quer a nível geral no que diz respeito à própria raça, quer a nível específico, como indivíduo. Essa mudança reflecte-se pela transmissão/ troca de saberes e vivências marcando uma forma de pensar, estar e agir, próprias da sua cultura e época.

Ao conceito de cultura está inerente o conceito de Educação.

Como refere Gonçalo Ribeiro Telles (in Educação de Adultos: 413), “A educação só terá verdadeiro sentido quando constituir um instrumento de desenvolvimento das culturas, próprias de cada comunidade humana. (...)”

Desenvolvimento e educação têm de estar, portanto, intimamente relacionados porque contribuem decisivamente para a salvação e promoção da cultura a todos os níveis (Gonçalo Ribeiro Telles, in Educação de adultos: 413).

Apesar da infância ser uma fase muito importante para a aprendizagem, é errado pensar que é a única. Todas as fases da vida de um indivíduo são boas para adquirir cultura e educação. É interessante aliás constatar que esta ideia tem estado presente ao longo dos séculos.

Condorcet, em 1792, muito antes de se falar em educação de adultos propriamente dita já dizia: “Constatamos que a instrução não deve abandonar os indivíduos à saída da escola, mas que deve abranger todas as idades, pois não há nenhuma idade em que seja impossível ou inútil aprender”.

Gadotti (2009) vários séculos depois refere igualmente que, o direito ao ensino não deve ser reservado apenas às crianças e jovens, mas a toda a população, independentemente da idade e sexo, pois apenas a

¹ Centro Qualifica da Escola Secundária Gabriel Pereira de Évora; aeevora@centroqualifica.gov.pt

educação permanente nos permitirá funcionar e atuar como cidadãos numa sociedade que se quer do conhecimento.

Também Isabel Loureiro *et al* (Círculo de Estudo) afirma a “Educação é um processo que dura toda a vida, tentando envolver a totalidade do ser e levando-o à participação activa na criação de cultura, da técnica, da ciência, do bem-estar, da riqueza da paz, da cooperação internacional, enfim realizando o indivíduo como pessoa e como membro de uma comunidade mundial”.

Assim, pode dizer-se que a educação de adultos sempre existiu, desde as sessões da recitação dos mitos nos povos primitivos à proclamação das leis nas civilizações antigas, às grandes manifestações desportivas e culturais dos gregos e romanos, às festas religiosas, peregrinações e bíblicas abertas das catedrais da idade média, às diversas manifestações de cultura popular em todos os tempos” (Abílio Marques *et al*, in “Curso de iniciação à Educação de adultos”).

Mas existe um senão: “a progressiva escolarização das sociedades que caracteriza os últimos séculos, torna cada vez mais pesada a herança dos adultos que não partilham dessa mesma escolarização. Cada vez mais profundo o fosso que separa estes adultos da elite letrada, cada vez mais reduzidas as possibilidades de, através da simples cultura popular, atingirem as bases mínimas para poderem comunicar e conviver dentro da sociedade, sem risco de serem submetidos a processos de alienação e exploração” (Ibidem).

Digamos que, o aumento da escolarização ao longo dos tempos, acabou por dividir a sociedade em duas camadas populacionais, de um lado, quem recebeu preparação escolar no seu todo ou em parte considerando-se apto para exercer a sua actividade profissional, não carecendo de mais preparação e, do outro, quem, por uma razão ou por outra, não beneficiou de qualquer preparação escolar ou apenas a recebeu em proporções mínimas, de tal forma que, o tempo dos bancos da escola passou e, com ele, a possibilidade de estudar.

Por outro lado, até meados do século XX os responsáveis da educação preocuparam-se sempre mais com a educação das crianças e jovens em deterioramento da educação de adultos. É a tomada de consciência deste problema que origina os movimentos de educação de adultos que tem vindo a propagar-se um pouco por toda a parte.

Tal como a conhecemos hoje, a Educação de Adultos é um fenómeno recente, sendo que, o seu desenvolvimento está, intrinsecamente ligado aos contextos sócio-históricos em que tem vindo a ser delineada e para os quais tem contribuído. De acordo com Canário (1999), ainda que sofrendo uma acentuada evolução desde o seu desenvolvimento após a revolução francesa, durante o século XIX e primeira metade do século XX, até aos nossos dias, 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.

A reflexão sobre Educação de Adultos, não se esgota pois, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância.

Porém, o conceito de educação de adultos foi evoluindo ao longo dos anos até aos nossos dias, sendo pertinente destacar aqui relatório para a Unesco da Comissão internacional presidida por Jacques Delors em 1996. Este relatório, reconhecido pelo seu papel na introdução de novos conceitos em torno da Educação de adultos e considerada obra de referência obrigatória no plano educativo, reflecte sobre a construção de um novo paradigma – A Educação ao Longo da Vida - entendida como aprender a aprender durante toda a vida (lifelong) e em todos os contextos de vida (lifewide).

A educação ao longo da vida assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Aprender a conhecer, significa não tanto a aquisição de um conjunto de saberes codificados mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Como afirma Romão (2002), aprender a conhecer é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis, no entanto, ensinar a fazer está mais ligado à formação profissional, ou seja, ensinar o adulto a pôr em prática os seus conhecimentos e também como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução. Aprender a fazer abrange igualmente a aquisição de competências comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais e outras, de modo a que os indivíduos estejam habilitados a lidar com novas situações e a trabalhar em equipa.

Aprender a viver, em comum representa, nos dias de hoje, um dos maiores desafios da educação O mundo actual é, muitas vezes, um mundo de violência que carece do aprofundamento dos ideais democráticos e do respeito pelo pluralismo cultural, religioso e ideológico. A educação deve utilizar a descoberta progressiva do outro, ao longo de toda a vida, e a participação em projectos comuns, para evitar ou resolver conflitos latentes.

Aprender a ser, significa que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

De acordo com o exposto anteriormente, uma nova concepção de educação parece emergir o que implica ultrapassar uma visão puramente instrumental da Educação entendida como a via obrigatória para a obtenção de certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica) e considerá-la, antes, na sua plenitude: realização da pessoa, quena sua totalidade, aprende a ser” (Delors, 1996, p. 78).

O Relatório Delors perfilha que a educação para o século XXI deve ter subjacente os valores e os princípios fundamentais e comuns a toda a comunidade internacional: direitos humanos, tolerância, democracia, universalidade, identidade cultural, luta contra a pobreza, erradicação do analfabetismo, etc.

A educação passa assim a ter um papel ativo na construção da coesão social e de uma cidadania activa e participativa ao longo de toda a vida, assentando numa concepção alargada do desenvolvimento humano, capaz de ultrapassar a concepção reducionista dominante até aos anos 70, de pendor exclusivamente económico.

A educação durante toda a vida é, “a chave que abre as portas do século XXI” e deve ser entendida como “um continuum, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade (UNESCO, 1996, p. 89).

O acento tónico é pois colocado na importância da aprendizagem ao longo da vida, englobando esta, todas as atividades que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros, salientando esta ideia permanente de, adaptação, continuidade e crescimento pessoal, reafirmando-se assim, a estreita interligação entre os contextos formais, não formais e informais de educação que se complementam entre si.

Uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorre de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária, e na vida profissional quotidiana.

Esta ideia chama exactamente a atenção para disseminação da aprendizagem que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas e em qualquer fase das mesmas. Neste ponto de vista, está presente a percepção da diversidade de missões e de formas que a educação pode assumir.

A educação de adultos, com diferentes condições e necessidades de formação em função do seu contexto socioeconómico, é hoje uma realidade que nos impulsiona na diferenciação de percursos qualificantes que permitam a estes adultos terem uma maior capacidade de pensar, agir de forma integrada na melhoria das suas aprendizagens e valorizar as suas competências. A formação abre espaço de inserção e promoção da sua cidadania, uma proficiência cada vez mais valorizada.

Pretende-se que os adultos ampliem conhecimentos, ao longo da vida, e não apenas a escolarização, melhor preparando-se para os desafios da dinâmica do mercado de trabalho.

Assim, a necessidade de concretização de uma política de educação de adultos que preparasse respostas mais eficazes relativamente ao passado levou ao desenvolvimento e à divulgação de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica específicos para a educação de adultos bem como a construção gradual de um sistema de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens informais dos adultos visando a certificação escolar e profissional.

Por outras palavras, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e profissionais por via formal, alargou-se a oportunidade a todos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida.

Este serviço passa então a ser prestado por entidades públicas ou privadas através da criação de Centros directamente vocacionados para este efeito que, ao longo dos anos passaram por diferentes designações, hoje designados Centros Qualifica que existem neste momento em vários pontos do País.

A área territorial de Évora, com um baixo nível de qualificação profissional e escolar entre a população adulta (para além de taxas elevadas de abandono escolar precoce) tem de responder aos desafios da sociedade do conhecimento, de forma urgente e prioritária.

Neste contexto, Évora tem um elevado número de pessoas consideradas potencialmente vulneráveis, nomeadamente, desempregados de longa duração, pessoas de baixos níveis de qualificação e escolaridade e jovens NEET.

O Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora surge vocacionado para desenvolver as novas modalidades formativas pois possui um corpo docente com uma vasta experiência, competência técnica e excelentes condições físicas (quer ao nível dos espaços quer dos equipamentos disponíveis). A nossa experiência acumulada, cimentada e alicerçada na região, tem tido a capacidade de dar resposta à procura de formação, não só através da reorganização interna como também da rentabilização dos diversos atores, respondendo às necessidades educativas da população de jovens e adultos.

No cumprimento da nossa missão enquanto Centro Qualifica cabe-nos: mobilizar os adultos na procura de qualificação, reconhecer as competências por eles adquiridas ao longo da vida e definir conjuntamente a trajetória de formação mais adequada às suas necessidades, a fim de

elevantos níveis escolares e de qualificação efectiva da população adulta (através de formação qualificante) e contribuir para a integração destas pessoas na vida activa e profissional.

Aumentar a oferta e a qualidade da educação de adultos, em especial para os adultos pouco qualificados, contribuirá para uma maior produtividade, potenciando uma maior empregabilidade e melhorando a capacidade de adaptação a ambientes de trabalho em permanente mutação. A estes ganhos, acrescentam-se os ganhos em desenvolvimento e satisfação pessoais dos jovens e adultos que não serão de somenos.

“Fazer da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade, uma realidade para todos”

BIBLIOGRAFIA

- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. (1.^a ed.). Lisboa: Educa/ANEFA.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de trabalho dos serviços da Comissão*. Bruxelas: CCE.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V. & Teodoro, A. (2008). A política educativa da União Europeia. O processo de unionização no contexto da globalização. In António Teodoro (Org.). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação*, Brasília: Liber, Livro Editora. pp. 123-160.
- Romão, J. (2002). *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF.

AUTOBIOGRAFIAS DO INSUCESSO – O TERRITÓRIO E A REGULAÇÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO

Manuel Dinis Cabeça¹

1. O CONTEXTO OU ENQUADRAMENTO DO ESTUDO/ TRABALHO

O presente texto surge fruto do serviço letivo que me foi atribuído no início do ano letivo de 2015/2016, trabalhar, no então, designado Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

Contudo, não é da educação de adultos que escrevo. Não é pelo menos na sua consideração enquanto objeto de estudo.

O meu objeto de estudo tem sido, desde há uns anos a esta parte, a ação e o papel de docentes e escolas no processo de escolarização, isto é, na transformação do aluno em cidadão social (Rose, 2007; Cabeça, 2012). Tenho considerado como acesso a esse objeto duas situações. Uma que tem por base a alteração dos comportamentos (que prefiro à designação de indisciplina) (Cabeça, 2014). Uma outra radica nas estratégias adotadas pelas escolas para a promoção do sucesso escolar (Cabeça, 2013, 2014b). Uma e outra têm a sua justificação assente na fuga que implicam à regra escolar (e social), à norma educativa. As medidas que visam os comportamentos ou a promoção do sucesso, assentam em opções locais que dão conta dos modos como o local (re)cria, (re)constrói e (re)interpreta políticas. Políticas aqui entendidas enquanto opções estratégicas (e/ou organizacionais) de ação. A partir das políticas locais e do que elas mostram (entre problemas e soluções, opções e estratégias), é possível analisar modelos, conceções e/ou que ideias se configuram como essenciais (dos papéis sociais, das relações que pressupõem, de um presente como os desafios de futuro).

Essa configuração permite perceber que estratégias de regulação são mobilizadas, com base em que pressupostos e com que objetivos. Regulação aqui entendida, na sequência de Barroso (2006; p. 12) “para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados mas interdependentes:

¹ Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo; email: manuelcabeça@gmail.com

os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”. Processos de regulação local mediados por um contexto (de espaço, tempo e saberes) e pelas suas circunstâncias (sendo estas aqui entendidas na triangulação entre interesses, objetivos e estratégias).

Por intermédio dos registos biográficos de adultos observa-se o resultado dos processos de regulação da ação escolar, o que ficou, o que perdurou dessa ação (Abrantes, 2014). O que está em causa neste processo passa, e muito, por perceber a influência da escola na relação com os sentidos que o adulto vai (re)construindo ao longo da sua vida e de qual o papel da escola e das formas de poder que ela veicula, na construção de cada um. São, para todos os efeitos, as “técnicas de si”, inerentes às estratégias de poder e de governo (de todos e de cada um) que a escola, por intermédio da regra escolar, veicula e determina mediante as formas como é feita a “reconstrução do saber ensinado” (Freire, 2003: p. 26).

1.1. Objetivo(s)

São dois os objetivos que tenho pensados para o presente estudo. Um primeiro dá conta de identificar os elementos de continuidade na base do insucesso e/ou do abandono escolar precoce. É uma dimensão onde, mediante a historicização destas realidades escolares, viso desnaturalizar ideias e conceitos, ir além do que muitos afirmam como sendo um “microclima” propiciador ao insucesso.

Um segundo objetivo e a partir do anterior, consiste em referenciar as estratégias de regulação local entre escola - território - escola. Estratégias decorrentes da relação criada esses elementos, se incentivadoras da permanência, da resistência e/ou da naturalização dos elementos que possam estar na base do insucesso e/ou do abandono.

A relação território / escola é vista por intermédio dos seus indicadores sociais e educativos. A partir deles interrogo a relação estabelecida e coloco em evidência a escola enquanto elemento de mudança ou de prevalência social, instigadora da criação ou da reprodução de modelos e o território enquanto forma de ação e concretização dessa dinâmica.

1.2. Metodologia

A metodologia de trabalho, onde privilegio uma abordagem qualitativa (mas que não é exclusiva) passa por três etapas, dos quais e até ao momento aconteceram duas.

Uma primeira etapa de confronto com os registos autobiográficos que esteve na base da definição das “categorias analíticas”. Uma segunda etapa de relação com o acervo e tendo por base dos dados recolhidos, consistiu na criação de elementos interpretativos que são suporte à escrita e à interpretação dos registos autobiográficos.

Finalmente uma terceira etapa que espero que venha/possa acontecer, passará pela realização de conversas/entrevistas com alguns dos elementos envolvidos. O seu objetivo passa por clarificar e/ou aprofundar ideias ou referências que surgem no contexto dos registos autobiográficos. É das duas primeiras etapas que dou conta, a partir do qual assumo uma dupla dimensão de trabalho. Por um lado, interpretativa. Por outro, uma dimensão assumidamente exploratória.

Antes ainda de avançar para a caracterização do quadro de análise mobilizado, importa caracterizar e descrever aqueles que são o suporte do presente trabalho.

Foi a partir do meu enquadramento no CQEP e no nível secundário, que me levou a definir alguns dos critérios de trabalho que estiveram na base do acervo que constituí. Um primeiro, serem elementos em processo de nível secundário. Um segundo critério, serem elementos com vivência no concelho, isto é, serem locais. Não posso escrever naturais do concelho uma vez que fruto de políticas de saúde, muitos nasceram no hospital distrital e não no concelho de residência.

Entre um e outro dos critérios reuni, até ao momento, um corpus de 33 registos autobiográficos, dos quais analiso 20 - por terem sido aqueles com que, até ao momento, lidei diretamente enquanto formador (Tabela 1).

Do total (20) 16 são do género masculino (correspondendo a 80%) e 4 do feminino (20%). As idades distribuem-se entre os 26 anos (dois dos elementos) e os 57, o mais velho. Globalmente tanto homens como mulheres apresentam uma média etária na casa dos 39 anos. Isto significa que, na generalidade, os registos autobiográficos dão conta da passagem pela escola ao longo das últimas 4 décadas do século passado e já, da primeira deste século.

Intervalos etários			Género			Origens geográfica			Situação		
<25	0		H	13	85%	Sede	16	80%	Inicial	4	25%
26-34	5	25%	M	7	15%	Aldeias	4	20%	Intermedi	6	35%
35-44	10	50%							Avanç.	10	40%
45-54	4	20%									
+ 55	1	5%									

Tabela 1 - caracterização dos indivíduos que compõem a amostra de registos autobiográficos; fonte: registos autobiográficos.

Os registos apresentam alguma diversidade entre si, seja ao nível do processo em que se encontram, seja pela escrita evidenciada.

Ao nível do tipo de escrita que as autobiografias apresentam, os registos foram classificados mediante as orientações do quadro de referência estratégico de nível secundário da área de CLC onde se consideraram três níveis de complexidade, identificação (de características descritivas, relata acontecimento ou situações sem os problematizar, e de base marcadamente pessoal/individual), compreensão (onde existe reflexão e uma apresentação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema/ assunto) e intervenção (ou de reflexão crítica perante o qual mobiliza um quadro referencial e valorativo) (Gomes; p. 67).

2. OS REGISTOS AUTOBIOGRÁFICOS ENQUANTO INQUIRIÇÃO DE RELAÇÕES

Sem pretender entrar na análise detalhada dos registos autobiográficos, há duas notas que destaco. Uma primeira referente ao conceito de reflexividade individual. Entendo reflexividade “como uma propriedade emergente das pessoas que permite aos indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referência as suas circunstâncias sociais” (Caetano, 2011; p. 163). Assim entendida, a reflexividade individual relaciona-se com um contexto (de espaço, de tempo e de saberes) por onde os indivíduos se movimentam e que condiciona o viver e o pensar de cada um. Assumo assim, que “a autobiografia não deixa de constituir um dos produtos mais completos (e complexos) da socialização” (Abrantes, 2014; p. 124) que une um (a pessoa) e outro (o seu contexto).

Segunda nota é relativa ao discurso. Neste campo pretendo ir ao encontro do “problema do sujeito e da verdade” (Foucault, 2017; p. 43). Isto é, até que ponto a regra escolar e os modelos por ela veiculados, condicionam o sujeito e o definem na sua ação? Até que ponto e de que forma a relação entre um tempo e o saber que ele acarreta define o sujeito enquanto elemento de emancipação ou de submissão? Até que ponto as regras escolares e os discursos veiculados pela escola dão conta dos sujeitos, da sua relação com o território ou “com um regime”, uma norma?

Os registos autobiográficos, a escrita na primeira pessoa, em processo de reflexão sobre o que se foi e o que se é, permitem perceber como os discursos (escolares e de poder) num contexto (de espaço, de tempo e de saberes) se entranha em nós, se naturaliza como se fosse nosso, pessoal, privado, individual.

3. O QUADRO DE ANÁLISE - ENTRE A REFLEXIVIDADE E A AÇÃO

O quadro de análise a mobilizar tem, assim, de permitir captar tudo aquilo que se agrega ao discurso e que pode decorrer da reflexividade de cada um. Desde dados factuais a elementos que assumem dimensões

simbólicas (individuais e/ou coletivas), passando pelas ideias, aqui consideradas no cruzamento entre pensamento e ação, entre o saber e regras sociais. A opção pela sociologia da ação pública decorre da possibilidade que esta concede para que se equacionem diferentes escalas de análise, a inter-relação entre diferentes atores, a interdependência entre estratégias e objetivos. Ou seja, a opção pela ação pública permite colocar em evidência as “(...) múltiplas configurações de relações interdependentes e de estratégias interligadas de atores, redes de ação pública e sistemas de ação” (Commaill, 2009; p. 96)

Por intermédio da sociologia da ação pública, permite-se mobilizar conceitos como os de referencial, que mais não é que uma «(...) conceção do lugar e do papel que compete à sociedade» (Muller, 2011; p. 555). É constituído por valores (o que é desejável ou não), normas (enquanto guias de ação), algoritmos (que exprimem as relações causais) e imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) (Muller, 2011). Por ele se cruzam dimensões e perspetivas de análise. A dimensão cognitiva, por onde se permite perspetivar o papel do conhecimento na ação que se institui, no quadro referencial que se mobiliza e pelo qual tanto se define o problema como as soluções. Uma dimensão normativa que define as regras, as normas que se encontram inerentes à situação. A uma dimensão instrumental que define os princípios de ação em função de problemas e dos valores.

Para além das diferentes dimensões, a sociologia da ação pública permite considerar as diferentes escalas de análise. Da escala macro, inerente ao coletivo social, passando por uma escala meso decorrente do território do indivíduo, à micro escala, fruto do indivíduo. Escalas que se cruzam, confluem quando não se interpenetram na definição da ação e do pensar.

Mediante a consideração destas inter-relações percebem-se as formas intangíveis do poder e das relações sociais, como se imiscuem por entre o sujeito condicionando ou estimulando a sua ação, favorecendo ou condicionando a sua intervenção. Nessa ação o que lhe está subjacente refere-se ao poder. Poder de governar o coletivo e de nos governarmos. Poder para assegurar as estratégias de relação entre a escola e o território, ou entre o sujeito e o seu espaço de ação.

4. O TERRITÓRIO

A relação entre o território e a educação não é coisa recente, seguindo de perto o exemplo internacional (Champillon, 2015).

No âmbito da análise ao território, entre caracterização e dados estatísticos, recorri a elementos oficiais. A preocupação passa tão-somente

por perceber que relações e que mecanismos de regulação se podem instituir entre escola e território.

	População ^a		Densidade ^b	Área	População Isolada ^a			Í.E. ^c
Portugal	10341330		121.1	92295				146.5
Alentejo	724 391	7%	22.9	31604	34.2%	43687	6%	191.6
Alentejo Central	157746	21.78%	21.3	7393	23.4%	11419	7.2%	201.8
MoN	16323	10.35%	13.2	1232	16.7%	1936	11.9%	266.6

Tabela 2 - caracterização de indicadores comparativos do território
- Fonte: INE - Anuário Estatístico da Região Alentejo, 2015

a - números absolutos; b - habitantes por km²; c - índice de envelhecimento;

O território educativo que aqui é considerado, situa-se na zona do Alentejo Central, coincidente com o distrito de Évora (tabela 2). É, de acordo com os últimos censos, a segunda cidade do distrito, logo a seguir à capital de distrito. Contudo, apresenta uma densidade populacional (13,2 hab/km²) abaixo dos indicadores regionais (22,9 hab/km²) ou mesmo do distrito da qual faz parte (21,3 hab/km²), dando conta da dispersão do concelho e do isolamento de muita da sua população. Ao nível do isolamento da população refira-se que, de acordo com os dados, 12% da população vive isolada. Pergunto, até que ponto consegue a escola quebrar o isolamento, cumprir o seu papel de socialização e integração de todos numa mesma cultura e nos seus modelos sociais?

Do ponto de vista económico o concelho enquadra-se na estrutura da região onde se afirma uma “economia baseada predominantemente na agricultura, apresentando nos últimos anos uma evolução tendente à supremacia do setor terciário, relegando o setor primário para um plano inferior no conjunto dos três principais setores de atividade” (CIMAC).

Para além de uma sintética descrição geral, importa tomar em consideração dos números referentes à educação. Para o efeito e a partir do Anuário Estatístico da Região Alentejo, 2015, foi elaborada uma síntese onde foram considerados os indicadores de pré escolarização, a taxa bruta de escolarização por ciclo de ensino e as taxas de retenção e desistência por ciclo de ensino (Tabela 3).

	Taxa de Pré escolarização	Taxa bruta de escolarização		Retenção e desistência			
		EB	ES	Total	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB
Portugal	90.9	110.3	117.4	7.9	4.1	8.6	12.3
Alentejo	99.8	113.8	113.6	9.4	5.8	11	13.1
Alentejo Central	101.2	113.6	126	8	4.2	10.9	10.8

	Taxa de Pré escolarização	Taxa bruta de escolarização		Retenção e desistência			
		EB	ES	Total	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB
MoN	98.7	108.6	82.6	13.6	4.6	16.7	24.1

Tabela 3 - Indicadores de Educação e escolarização - Fonte: INE - Anuário Estatístico da Região Alentejo, 2015

Considerando a tabela se excetuarmos as taxas de pré escolarização, em linha com a região e acima dos valores nacionais, nos restantes notam-se as distâncias. Na taxa bruta de escolarização ao nível do ensino básico, ainda próximas mas já com desvantagem percentual relativa ao nacional, regional e distrital, acentua-se significativamente ao nível do ensino secundário, já longe dos valores regionais e, mais longe ainda, do valor nacional.

Por outro lado e considerando os valores referentes à “retenção e desistência”, é visível que o processo de escolarização consome alunos, isto é, cresce a taxa de retenção e desistência à medida que se avança na escolarização. A partir destes dados que formas ou que modos de relação se podem perspetivar entre território e escola? Nomeadamente que estratégias de regulação são definidas, fruto da história e da cultura, no sentido de se incentivar ou constranger papel da pessoa em face do seu contexto?

5. O QUE DIZEM OS REGISTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Enquanto trabalho assumidamente exploratório o questionar os dados serve como elemento de referência, de possível enquadramento para análise. Mostra também a riqueza de que se reveste o acervo.

De modo a fazer um ponto de situação entre a tabela 1 (atrás) e a presente tabela (tabela 4, síntese escolar de dados) alguns elementos. Recordo que o total de indivíduo considerado é de 20, todos frequentam, no âmbito do processo de RVCC, o nível secundário.

	Nível de abandono			Retenções		
	Ano	Nº	%	Ano	Nº	%
1CEB	1	5%		3	2	10%
2CEB	3	15%		5	7	35%
3CEB	12	75%		6	4	20%
SEC	1	5%		7	6	30%
				9	3	15%

Tabela 4 - Síntese escolar de registos autobiográficos - fonte: registos autobiográficos

Do conjunto de indivíduo, 3 frequentaram o pré-escolar. A partir da tabela 4 referências ao insucesso e ao abandono.

5.1. Sobre o insucesso

O insucesso acontece ao nível do 2º CEB onde, dos elementos que reprovaram, aconteceu por 11 vezes neste nível de ensino, correspondendo a 50% do total. No 2º CEB, o 5º ano é o mais marcante, com 7 das retenções (35%) contra 4 no 6º ano (20%). Uma vez que as retenções se distribuem de forma equilibrada entre os dois níveis de ensino (2º e 3º) referência para o facto de, ao nível do 3º CEB, se concentrarem no 7º e no 9º.

Enquanto formas justificativas (ou de racionalização) do insucesso, são apontadas diferentes circunstâncias. Desde as companhias “não era que fossem colegas que andassem a fazer algo de mal, mas diziam-me “vamos ali e não vamos à aula” e eu ia”. Passando pelo desinteresse ou pela falta de gosto, “nunca gostei muito da escola”, pela dificuldade em “encontrar o melhor método de estudo”, até à circunstância geográfica, das origens dos alunos, uma vez que os “mais velhos gozavam com malta que vinha das aldeias”. Até questões mais particulares, mas que são comuns a diferentes elementos, como seja a “separação dos pais”, que provoca desestabilização emocional.

5.2. Sobre o abandono

No contexto do abandono escolar, um dos elementos abandonou a escola ainda na frequência do 1º ciclo do ensino básico (CEB). De igual modo 1 dos adultos abandonou a escola aquando da frequência já do ensino secundário. Dos restantes, 3 abandonaram quando frequentavam o 2º ciclo e 12 ao longo do 3º ciclo (o que faz com que 70% dos abandonos tenham ocorrido neste ciclo de ensino). É possível verificar que nem todos os abandonos foram precedidos por insucesso. Concretamente 6 (dos 17 elementos considerados) não tiveram insucesso antes de abandonar.

As causas mais apontadas para o abandono dividem-se em duas e têm correspondência no tempo. Os mais velhos por necessidade económico-financeiras. Uns afirmam de forma clara, “os (...) pais não tinham possibilidades financeiras para (...) [continuar] a estudar, só fizemos até à escolaridade obrigatória. Outros por opção própria, “Deixei a escola (...) porque queria trabalhar”. Entre uma e outra, entre dificuldades e opções, há quem assuma que saiu para ir “ajudar o (...) pai”.

5.3. A escola “primária”

Assim e tal como hoje, o processo de escolarização cria distâncias, frieza e desconforto ao longo do seu percurso. Praticamente todos os indivíduos referem com algum carinho e ternura o ingresso na escola “primária” (designação que apesar de vivida por poucos todos alimentam enquanto imaginário simbólico).

Todos têm uma referência sobre o início do seu processo de escolarização, ainda que varie na sua extensão e pormenorização. No “primeiro dia de aulas; a minha mãe acompanhou-me nesse dia e a ansiedade era muita pois finalmente ia aprender a ler e a escrever, a **tornar-me responsável**. Estava muito entusiasmado” (sublinhado meu). A responsabilidade surge em contexto escolar. É com a escola, com o início do processo que se afirma esta dimensão de responsabilidade, o “levantar cedo, ter horários para cumprir”. Há quem assuma a “mudança radical na (...) vida, pois tudo era diferente, os hábitos, as responsabilidades”. Para além de referir ser “necessário aprender regras de estar numa sala de aula”, seja por via da ausência do pré-escolar, que apenas um indivíduo frequentou, seja pelas novas regras de comportamento que se encontram inerentes à escola.

5.4. As transições

O processo de transição entre o 1º e o 2º ciclo é um momento fulcral e marcante para a maior parte dos indivíduos cujas autobiografias foram, até ao momento, consideradas. Perante esse momento, afirmam “a seguir à escola primária fui para o 5º ano, com um cenário muito diferente, com muitos alunos, de todas as idades, muitos professores, muitos colegas novos, muitas disciplinas”. Reforçando a ideia “nova escola, novas amizades (...) era tudo diferente para mim.” Nesta diferença alguns assumem a fase delicada que se processou, “foi mesmo uma fase complicada em que eu queria saber de tudo menos da escola (...). Umás vezes ia às aulas, outras faltava (...), como muitas vezes digo, andava lá a passear os livros”.

Não chegando o doloroso processo de transição, havia ainda que contar com alguns elementos fora ou além do contexto escolar. “No primeiro dia de aulas, como tradição, quem entrava para o 2º ciclo sofria as tão esperadas praxes”.

5.5. A distância das aldeias

Uma referência a reter diz respeito não apenas ao *bullying*, aos comportamentos disruptivos entre iguais, mas à troca entre quem é diferente pela sua origem. Primeiro inerente à mudança de escola, mas na relação entre urbano e rural. Na mudança de escola, “tudo mudou para pior, tinha de apanhar o autocarro (...) [onde] os mais velhos gozavam com malta que vinha das aldeias; (...)”;

6. NOTAS FINAIS

Chamo de notas finais mas é, essencialmente, um conjunto de pistas, de possibilidades, de questionamento a desenvolver. São ideias que

decorrem do trabalho desenvolvido. Não apenas da escrita e da análise dos registos autobiográficos, mas também do meu próprio enquadramento enquanto docente. Enquanto docente leio os registos, mas falo com as pessoas, oiço os seus comentários, o dito que não está escrito. Por vezes são complementos, outros simples desabaços, outras ainda formas que permitem compreender o que está escrito, vão além do escrito.

Estas notas finais divido-as em dois contextos, um referente à escola, outro sobre o território.

Relativamente à escola os elementos mostram a persistência de alguns elementos que estão na base do insucesso. Nomeadamente, as referências à indiferença, o alheamento, o desinteresse que, de um modo geral, a escola provoca no aluno. Até que ponto estas referências estarão relacionadas com uma cultura local pouco propiciadora da educação formal? Até que ponto a persistência destas situações não revelam, por si, formas de resistência da cultura local (popular) à cultura e padronização escolar?

Uma outra referência que ainda hoje se faz notar, entre indicadores sociais e escolares, refere-se ao momento de transição particularmente entre ciclos. É um momento de rutura, de assumida tensão entre o aluno e a escola. No momento de transição de ciclo, nem sempre de escola, são os amigos que se perdem, as amizades que se desvanecem. Serão, certamente, o confrontar de novas/outras regras, outros regimes de conformidade.

Por outro lado e numa outra dimensão, o território, entre a conformidade submissão ao destino e a manifesta dificuldade de identificar fatores que permitam contrariar desígnios, situações. O território apresenta elementos de fragilidade que se repercutem na escola e no (in)sucesso dos seus alunos. As distâncias, o isolamento, o desconhecimento do outro, a prevalência de regras informais, o valorizar as dimensões mais práticas e “naturais” do campo em contraponto às culturas de cidade, à massificação e homogeneização das regras, dos comportamentos, dos modelos sociais.

Por último referência ao retorno destes adultos. Afinal por que regressam eles se antes manifestaram o seu desinteresse, a sua indiferença se não mesmo as suas dificuldades de relacionamento com as disciplinas? Se é certo que muitos retornam à escola por via de necessidade de progressão na respetiva carreira profissional, a maioria regressa para reconhecimento e expectativa pessoal. Quem regressa são, na sua maioria, elementos que estão instalados com algum conforto na vida. Emprego estável ou próprio, situação social estabilizada. Regressam assim, para seu auto reconhecimento que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento escolar das suas competências e do seu papel.

Entre as dificuldades expressas e as circunstâncias de retorno à escola, maioritariamente de quem estabilizou na vida, pergunto até que ponto a escola cumpre a missão de compensar diferenças sociais? Até que ponto a escola fomenta a estrutura social existente não permitindo ou, pelo menos, não igualizando, situações de mobilidade?

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2014). De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias. *Educ. Soc., Campinas*, 35 (126), 111-127.
- Anuário Estatístico da Região Alentejo - 2015*. (2016). Lisboa. INE.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Cabeça, M. (2012). *As condutas dos escolares e a construção do cidadão social - uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação (1977-2007)*. (Tese de doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cabeça, M. (2014). De aluno a cidadão social: a (re)configuração normativa e cognitiva de aluno e de cidadão. In B. N. e. L. P. Nico (Ed.), *Educações no Alentejo* (pp. 75-82). Évora.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas* (66), 157-174.
- Champollion, P. (2015). Educationandterritory: a conceptual framework. *SISYPHUS - journalofeducation*, 3(2), 12-27.
- Comaille, J. (2009). O Modelo de Janus da regulação jurídica. O carácter revelador das transformações do estatuto político da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (87), 95/119.
- Foucault, M. (2017 [2015]). *O que é a Crítica*. Lisboa: Texto & Grafias.
- Freire, P. (2003 [1996]). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa* (26ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, M. (2006). *Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos - nível secundário*. Lisboa: DGFV Ed.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself - biomedicine, power and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Resumo: A partir de registos autobiográficos de adultos em processo RVCC, coloco em evidência as estratégias de regulação local na configuração do cidadão.

São dois os objetivos definidos. Identificar elementos locais (de continuidade) na base do insucesso e/ou do abandono escolar precoce. Por outro lado, referenciar as estratégias de regulação local entre escola - território - escola. Entre um e outro dos objetivos, equaciono a relação entre o território e a escola mediante o questionamento se as estratégias de regulação garantem ruturas ou continuidades, promovem a emancipação ou asseguram as dependências.

Em estudo de caso, de características interpretativas e assumidamente exploratório, considero como quadro de análise a sociologia da ação pública. O cruzamento da ação pública com elementos de reflexividade individual ajustam-se à configuração

de elementos interpretativos onde as dimensões simbólicas, cognitiva e normativas dos discursos surgem como dados de análise.

Num estudo que se encontra em processo destacam-se algumas ideias síntese que carecem de aprofundamento e de recusa absoluta de generalização. São elas: i) a permanência de elementos/fatores que promovem o insucesso e o abandono; ii) o peso da história e da cultura local na relação com a escola e iii) que nem sempre insucesso escolar implica insucesso social/pessoal.

Palavras-chave: regulação local, autobiografias, insucesso escolar, território.

O PAPEL DOS CENTROS QUALIFICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE PARCEIROS

Fátima Chaveiro, Maria José Luz & Susana Fragoso¹

Os Centros Qualifica são estruturas especializadas em educação e formação de adultos que estão vocacionadas para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para ofertas de ensino e formação profissional e desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Estes Centros foram criados ao abrigo da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Valorizam as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, mas possibilitam também o aumento e desenvolvimento de competências através de formação qualificante.

O Centro Qualifica do AE2BEJA encontra-se integrado no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja, com sede na Escola Secundária com 3º Ciclo D. Manuel I. Faz parte da rede nacional de centros especializados em Educação e Formação de adultos, cuja área de abrangência é a CIM do Baixo Alentejo, que envolve 12 concelhos (Beja, Aljustrel, Almodôvar, Alvito, Barrancos, Castro Verde, Cuba, Ferreira do Alentejo, Mértola, Ourique, Serpa e Vidigueira).

Tem como base as necessidades reais de qualificação da região onde se integra, assumindo um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

A equipa do Centro Qualifica do AE2BEJA é constituída pela Coordenadora, 2 Técnicas ORVC e 8 Formadores das diferentes Áreas de Competência-Chave.

NO PLANO ESTRATÉGICO, COMPETE À COORDENADORA:

- a. Promover parcerias com entidades relevantes no território no âmbito da qualificação e do emprego, bem como assegurar a sua

¹ Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja; aebeja@centroqualifica.gov.pt

- permanente dinamização e acompanhamento, de forma a maximizar a relevância, eficácia e utilidade social dos serviços prestados pelo Centro;
- b. Potenciar o estabelecimento de parcerias com entidades empregadoras, com vista à promoção da aprendizagem ao longo da vida, incluindo o aperfeiçoamento, a especialização e a reconversão dos seus trabalhadores, bem como dinamizar a recolha de propostas de estágio e de oportunidades de formação em contexto de trabalho;
 - c. Coordenar o plano estratégico de intervenção e elaborar o relatório de atividades, em articulação com as entidades parceiras e com os demais elementos da equipa;
 - d. Proceder à recolha, tratamento e divulgação sistemática da informação sobre o tecido empresarial, as oportunidades de emprego e as ofertas de qualificação para jovens e adultos;
 - e. Disponibilizar toda a informação relevante e colaborar com a ANQEP, I.P. em matéria de estruturação da rede territorial de qualificação e de acompanhamento e monitorização das respetivas ofertas.

Compete às Técnicas de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências:

- a. Promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações;
- b. Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de emprego atual, saídas profissionais emergentes, prospeção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho;
- c. Encaminhar jovens e adultos tendo em conta a informação sobre o mercado de emprego e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras do respetivo território ou, no caso dos adultos, para processo de RVCC sempre que tal se mostrar adequado.

A articulação na rede Centros Qualifica do Baixo Alentejo é feita com regularidade. Os encontros de equipa são momentos importantes para partilhar constrangimentos, atividades planeadas e delinear estratégias de superação. Os locais de itinerância, públicos-alvo, desenvolvimento de atividades conjuntas, transferências, partilha de informação acerca de ofertas de emprego e de formação são permanentes.

Em maio de 2017, realizou-se o *I Encontro de Rede Centros Qualifica do Alentejo*, organizado e dinamizado pela equipa do Centro Qualifica de

Grândola. Neste encontro, mostrou-se, mais uma vez, a importância de momentos presenciais de partilha.

O estabelecimento de parcerias com entidades relevantes do território é fundamental para uma intervenção mais integrada e consistente, quer na identificação de necessidades concretas de qualificação, quer na organização de respostas úteis para as populações no âmbito da educação e formação profissional.

É de salientar a extrema importância das entidades parceiras, públicas e privadas na colaboração para o trabalho articulado com públicos específicos, para a estratégia de desenvolvimento do território e para a identificação de necessidades concretas de qualificação no tecido empresarial.

O Centro Qualifica do AE2BEJA opera em rede e em parceria, de modo flexível, com diversas entidades:

- Com outros Centros Qualifica para transferência por mudança de residência e/ou trabalho e ainda quando o adulto pretende desenvolver reconhecimento de competências profissionais;
- Com empresas para qualificação de empresários e funcionários que têm competências não reconhecidas ou pretendem desenvolver formação;
- Com entidades da Rede Social para delineamento de um projeto de qualificação para os seus utentes e famílias: imigrantes, indivíduos e famílias em situação de grave carência económica (beneficiários/as do RSI), jovens em risco de exclusão social, reclusos, toxicodependentes, potenciando a sua empregabilidade e inclusão social;
- Com Entidades Formadoras (escolas, centros de formação, entidades certificadas) para encaminhamento de jovens e adultos para cursos que conferem habilitação de nível básico ou secundário e ainda para cursos de Formações Modulares.

PARCEIROS:

- Rede social e solidária, presidida pela Câmara Municipal de Beja: Cáritas Diocesana de Beja, Associação Sementes de Vida, Santa Casa da Misericórdia de Beja, Cercibeja, Centro de Paralisia Cerebral de Beja, Segurança Social – Núcleo Local de Inserção (NLI) do Rendimento Social de Inserção (RSI), Municípios, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo de Beja, Centro de Emprego e Formação Profissional de Beja – IEFP, GNR – Equipa de Apoio às Escolas Rurais e Idosos Isolados, Associações de Desenvolvimento Local, Unidade Local de Saúde do Baixo Alentejo – equipa de Saúde Pública, entre outras entidades.

- A articulação com outras instituições, como o Estabelecimento Prisional de Beja, CIMBAL (Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo), Juntas de Freguesia, Comissão para a Dissuasão da Toxicodependência de Beja, Instituto Politécnico de Beja, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Beja, Alentejo XXI, NERBE/AEBAL - Associação Empresarial do Baixo Alentejo e Litoral, Associação Solidariedade Imigrante, Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação de Beja), Associação de Criadores de Ovinos do Sul – ACOS, Empresa de Desenvolvimento e Infra-estruturas do Alqueva- EDIA, Bombeiros Voluntários de Beja, Cuba, Alvito, Vidigueira e Ferreira do Alentejo e Entidades formadoras (escolas, centros de formação, entidades certificadas) permitem captar novo público para realizar ações de informação e divulgação e reforçar sinergias, tendo em vista respostas de qualificação adequadas.

As parcerias desempenham um papel fundamental na consecução dos objetivos do Centro Qualifica, não só no que concerne à divulgação e acompanhamento das ações do mesmo, como na articulação de respostas de educação/formação realistas e consonantes com o perfil e motivações de cada candidato.

LEGISLAÇÃO REFERIDA

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto

Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Sítio de Internet

<http://www.anqep.gov.pt>

<https://www.qualifica.gov.pt/#/>

Resumo: As atividades desenvolvidas pelo Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas n.º2 de Beja (AE2BEJA), nomeadamente, parcerias celebradas, contactos, entidades envolvidas, realização de encontros, sessões informativas, demonstram que as parcerias desempenham um papel fundamental na consecução dos objetivos do Centro Qualifica, não só no que concerne à divulgação e acompanhamento das ações do mesmo, como na articulação de respostas de educação/formação realistas e consonantes com o perfil e motivações de cada candidato.

Palavras-chave: centro qualifica, parceria, divulgação, educação, formação.

A EDUCAÇÃO POPULAR NO POLO DE CANAVIAIS DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA

Margarida Oliveira¹

Nos territórios de pequena dimensão territorial e populacional, tal como freguesias rurais e pequenos bairros de cidades sede de concelho, os únicos meios institucionais são as Escolas Primárias, as Escolas Básicas, os Jardins-de-Infância e as Creches. Deste modo, não existe uma resposta para a educação de adultos nem um complemento à oferta escolar, após o 2º ciclo de educação básica.

A educação, que implica a formação dos indivíduos num todo, é uma realidade social que, por ser um direito adquirido do ser humano, deve ser vista de acordo com as necessidades de cada um, desde que nascemos até que morremos. Esta ideia torna a educação ao longo da vida, um direito ainda mais especial e pertinente.

Consciente de que a Educação Popular deve ser uma responsabilidade social de cada território, Canaviais já promovia este tipo de Educação junto da sua população, através de atividades realizadas pela Junta de Freguesia de Canaviais, a Casa do Povo de Canaviais e, de ambas, em parceria. São exemplo disso, workshops e ações de formação; aulas de informática sénior; passeios anuais com vista a uma temática específica; atividades sociais e de desenvolvimento local que, de certa forma, contribuem para uma Educação Comunitária, como o Mercadinho – Mercado de Produtores Locais; grupos de aprendizagem e demonstração da cultura local, como é o caso da Escolinha de Brincas, em torno de uma cultura carnavalesca do concelho de Évora.

No entanto, existia a necessidade da intensificação da Educação Popular, num meio mais adequado e com um modelo de planificação mais organizado de acordo com as necessidades da população. Eis que surgiu o convite para Canaviais integrar a Universidade Popular Túlio Espanca, contribuindo para a Educação Comunitária no Alentejo.

¹ Polo de Canaviais da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora; margarida.casapovocanaviais@gmail.com

Oferecendo à população, mesmo antes da criação do mesmo, a primeira atividade integrada na UPTE e com a colaboração de alunos do curso de Enfermagem da Universidade de Évora.

Inaugurou-se a sede do Polo de Canaviais a 12 de Março de 2016, nas instalações da Casa do Povo de Canaviais – entidade que albergou, desde sempre, várias associações da freguesia e, em tempos remotos, a Escola Primária de Canaviais. A criação deste Polo conta com um protocolo celebrado entre a Universidade de Évora, Universidade Popular Túlio Espanca, Freguesia de Canaviais (entidade gestora do Polo) e Casa do Povo de Canaviais (entidade coordenadora do Polo). Conscientes dos objetivos da UPTE, pretende-se promover diferentes formas de aprendizagem ao longo da vida, destinadas a toda a população de Canaviais, pelo facto de que ainda existe um número significativo de habitantes sem qualquer nível de escolaridade ou com um nível baixo de escolaridade. Exemplo disso é a taxa de alfabetização de 5,87% num universo de cerca de 3500 habitantes na freguesia, o que é motivo para uma maior consciencialização da população sobre a importância da Educação Popular, direccionada a todas as faixas etárias, fomentando a intergeracionalidade e a partilha de saberes, de forma a contribuir para a não desvalorização do mais velho.

Após a inauguração do Polo de Canaviais, e antes do primeiro ano letivo, realizaram-se, já sobre o conceito de Educação Popular e segundo as coordenadas da Universidade Popular Túlio Espanca, algumas atividades pontuais, tais como: a Fileira do Azeite e a visita de estudo a Badajoz. Participámos, enquanto Polo, em atividades organizadas pela UPTE. Através da participação nestas atividades, conseguimos ter uma noção do público-alvo que poderíamos vir a ter como alunos inscritos no Polo de Canaviais no primeiro ano letivo. No entanto, muito trabalho necessitava de ser realizado, de modo a oferecer à população determinadas áreas temáticas.

Em primeiro lugar, olhou-se para o trabalho desenvolvido nos Polos que já possuíam mais tempo de implementação e de integração na Universidade Popular Túlio Espanca. Contactar com todos os Polos e participar nos Dias Comemorativos de cada um, serviu para perceber, a seu tempo, como implementar o projeto de Educação Popular, identificar e planificar cada área que gostaríamos de desenvolver junto da população da freguesia de Canaviais. A coordenação, gestão e divulgação do Polo foram, também, aspetos que pretendíamos aprofundar junto dos que, há muito tempo, desenvolvem este tipo de educação no Alentejo.

As reuniões de coordenação, em que participam todos os Polos, juntamente com os Diretores da UPTE, também foram, e continuam claramente a ser, um meio onde podemos perceber como trabalhar e interagir, tanto com o público interessado, como com os monitores e formadores do Polo de Canaviais.

Após estarmos cientes do que deveria ser desenvolvido e como colocar em prática o que era pretendido, tornou-se possível a divulgação do Polo de Canaviais junto da população. O “boca a boca” foi o primeiro contacto na fase inicial, que é consideravelmente importante para obter conhecimento da opinião das pessoas sobre o novo projeto da freguesia. Esta expressão é o maior meio divulgação entre os eventuais interessados.

Seguidamente, comunicámos com residentes de Canaviais, através dos contactos da Junta de Freguesia e da Casa do Povo, por serem as entidades que compõem o Polo e por esses contactos participarem, com grande assiduidade, em atividades organizadas por ambas.

Lançaram-se as primeiras inscrições para o Polo de Canaviais, onde cada interessado preencheu um formulário, revelando as áreas de interesse para participação. Seleccionadas as atividades a desenvolver que seriam regulares no ano letivo 2016/2017, divulgaram-se individualmente de forma a que cada interessado se inscrevesse. Mas antes, contactámos possíveis monitores/formadores para as áreas que ponderámos serem possíveis de concretização no primeiro ano de trabalho. Contactámos porque, apesar de se ter constituído uma parceria entre uma associação local (IPSS) e uma autarquia, os recursos humanos são escassos. Assim, e tendo em consideração que os monitores/formadores são papel integrante e pertinente em qualquer atividade, a Junta de Freguesia de Canaviais (entidade gestora), no âmbito do projeto de Educação Popular, considerou necessário contratar recursos humanos externos, recorrendo ao pagamento de um valor simbólico. No entanto, conseguimos que alguns monitores/formadores desenvolvessem as atividades, de forma voluntária.

Primeiro ano letivo delineado, atividades regulares planificadas, monitores/formadores contactados, avançou-se para a concretização do ano letivo 2016/2017, com aulas de informática, de teatro, de alfabetização, de socialização com animais de estimação e um projeto de tuna. Todas estas atividades, que pensámos serem concretizáveis e que revelam grande pertinência, foram realizadas durante todo o período estabelecido, tendo todas elas uma boa adesão por parte dos alunos.

Foram realizadas, também, durante o primeiro ano letivo, atividades pontuais, tais como workshops “Na Cozinha Aprendendo Contigo e Tu Comigo”, “Embelezar o Natal”, “Feng-Shui”, “Auto-Motivação”, e “Gestão de Tempo”; visitas de estudo – a Badajoz, tal como referido anteriormente, ao “Circuito da Aldeia” em São Miguel de Machede e organizado pela SUÃO (Escola Comunitária); fileiras – do Azeite, também referida anteriormente; acções de cultura, tradição e património – “Caminhada com História” e “Vamos à Espiga”.

Perante as atividades regulares e pontuais desenvolvidas ao longo do ano letivo 2016/2017, tendo em conta os alunos inscritos no Polo de

Canaviais, e segundo os dados fornecidos no ato da inscrição, deparamo-nos com um maior público acima dos 61 anos (34 inscritos) que, por sua vez, são pessoas reformadas por anos de trabalho e/ou idade ou reformados por invalidez. Contudo, o público considerado ativo no mercado de trabalho, dos 21 aos 60 anos, também são um número considerável nas inscrições (18 anos), tendo em consideração as condições laborais existentes, actualmente, perante o tempo livre de cada pessoa.

Considera-se que, o número de inscritos por diferentes faixas etárias, está relacionado com o início de cada área de atividade, existindo um maior número de inscritos em outubro de 2016, mês em que iniciou o ano letivo 2016/2017. Considera-se, ainda, que alguns dos alunos apenas se inscreveram para participar nas atividades pontuais realizadas no âmbito do Polo.

No entanto, congratulamo-nos por existir sentido de intergeracionalidade no Polo de Canaviais. Por considerarmos que este conceito contribui para a consciencialização comunitária, perante as relações intergeracionais, entrando em contacto novas formas de viver, de pensar e de agir, Canaviais insiste em realizar atividade com *miúdos e graúdos*. Dessa forma, reunimos indivíduos de diferentes faixas etárias numa área de atividade que, perante modos de vida diferentes, dão o seu contributo para uma partilha de saberes saudável num projeto que é de e para toda a comunidade. Exemplo disso é a realização de ações no âmbito da atividade de Alfabetização, onde os nossos alunos visitam a Escola Básica de Canaviais. Mas também o projeto de Tuna, frequentada por alunos entre os 11 e os 70 anos de idade. Verifica-se, também, a existência de intergeracionalidade perante os monitores/formadores que, por vezes, são mais novos que os alunos.

Nas relações intergeracionais do Polo de Canaviais, ninguém ensina ninguém, todos aprendemos uns com os outros, integrando todas as realidades e saberes diferentes. É importante averiguar o trabalho realizado em torno da Educação Popular no nosso Polo, pois, a cada passo que é dado, enquanto promotores deste tipo de Educação, torna-se necessário avaliar não só os alunos que frequentam cada atividade, mas também todo o trabalho desenvolvido em torno da planificação, do contacto com os monitores/formadores, dos recursos alocados e de toda a abordagem realizada perante a população inscrita no Polo de Canaviais e possíveis interessados.

Desta forma, revendo os contactos estabelecidos com toda a população, a nível da divulgação de cada atividade e do incentivo para que saíssem das suas casas e participassem ativamente, congratulamo-nos por, no primeiro ano letivo de existência do Polo de Canaviais da UPTE, haver 60 alunos inscritos, tanto do sexo feminino como do sexo masculino, existindo uma maioria de mulheres inscritas (44). No entanto, ainda

existe um trabalho a desenvolver junto das faixas etárias mais novas, por se verificar uma maior incidência de alunos nas pessoas reformadas.

Avaliando as atividades realizadas: foram planificadas e concretizadas catorze (14) atividades nas mais diversas áreas, momentos de aprendizagem, na forma de educação não-formal. Nas atividades regulares (5), obtivemos um total de trinta e três (33) inscritos.

Face a esta avaliação, constatamos que qualquer atividade realizada no ano letivo 2016/2017, seja pontual ou regular, é passível de ser desenvolvida nos próximos anos letivos, tanto pelo número de inscritos, como pela pertinência da continuidade de cada atividade.

Revelando curiosidade sobre o desenrolar dos próximos anos letivos, mas sobretudo do ano letivo 2017/2018, pretendemos evoluir, cada vez mais, em torno da Educação Popular, onde possamos verificar um crescimento que nos permita expandir o impacto proporcionado pelas iniciativas. Queremos crescer, enquanto promotores da Educação Popular na freguesia de Canaviais, de forma a que fique consolidado o trabalho realizado, criando soluções para as necessidades com que nos deparamos e que nos são transmitidas pelos alunos.

UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/UNIVERSIDADE DE ÉVORA – POLO DE ALANDROAL

Elisabete Galhardas¹

O Município de Alandroal reconhece o papel determinante que a educação detém no desenvolvimento integrado das comunidades, e assume a intervenção no setor da educação como uma prioridade da sua atuação política, nomeadamente através da interposição, de uma forma mais intensa, no reordenamento da rede educativa e na qualidade da educação e formação. Neste sentido, e apesar da conjuntura económica, o Município continua a apostar nesta área, tendo como referência um conjunto de princípios e linhas orientadoras representadas na Carta Educativa.

Celebrado a 30 de maio de 2010, o Protocolo de Cooperação entre a Universidade de Évora e a Câmara Municipal de Alandroal, deu início a um projeto conjunto de iniciativas cujo objetivo principal é o de potencializar um intercâmbio de saberes através do ensino, da formação, do desenvolvimento social e pessoal, da solidariedade social, do convívio e do lazer, proporcionando à população do concelho de Alandroal uma vida mais ativa.

O Polo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora teve o seu arranque oficial a 21 de novembro de 2010, contando com uma média anual de 300 utentes, 12 colaboradores/monitores, distribuídos por várias atividades educacionais, em regime não formal e sem fins de certificação, num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Por outro lado, tendo em conta as características sociodemográficas do concelho de Alandroal, com freguesias muito dispersas, assim como o aumento da população idosa, tornou-se necessário quebrar este isolamento através da oferta de espaços educativos alternativos, em que as suas dinâmicas lhes permitissem a aquisição de competências e a dinamização da rede não formal de aprendizagem que, à época, resultavam

¹ Polo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora; elisabete.galhardas@cm-alandroal.pt

da ação de instituições locais. Sabia-se, no entanto, que esta rede, por si só, não abrangia todos aqueles que tinham vontade de aprender e ter uma vida mais ativa, apostando numa aprendizagem ao longo da vida.

Foi com base no projeto efetuado pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref.^a PTDC/CED/81388/2006), “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal”, que foi possível identificar e caracterizar o perfil do universo de aprendizagens institucionais disponibilizadas pelas instituições locais, na década de 1997-2007. Concluiu-se que os projetos educativos disponíveis no território, em contextos formais, não formais e informais de aprendizagem, tiveram como principais objetivos o melhoramento do funcionamento e a modernização das instituições, assim como a melhoria do exercício profissional dos seus funcionários e colaboradores, o que excluía, pessoas mais idosas (reformadas) e outras que, não fazendo parte das instituições, tinham vontade de aprender e preencher as suas vidas, muitas delas isoladas e apáticas.

Diagnosticada esta carência a nível local, e de forma a abranger pessoas de todas as idades e com vontade de aprender o que a escola e a comunidade em geral não lhes oferece, foi de braços abertos que o Alandroal recebeu a Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora, sob a coordenação científica e pedagógica do seu Diretor, Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, considerado pelo mesmo “o maior projeto de educação popular do país”, celebrando com esta instituição de ensino superior o Protocolo de Cooperação a 30 de maio de 2010.

O Polo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca teve o seu arranque oficial no dia 21 de novembro de 2010, com um total de cerca de 450 inscritos, distribuídos por cerca de 20 atividades.

Inicialmente, identificou-se como área de intervenção do Polo de Alandroal, o envelhecimento ativo e/ou apoio ao idoso vulnerável, na medida em que estava diagnosticado o seu isolamento geográfico bem como a ausência de respostas para a sua ocupação. No entanto, após os primeiros anos, concluiu-se que as atividades desenvolvidas no Pólo aliciavam não só os mais idosos mas a população em geral.

Com base nas sugestões dos interessados, tentou-se, recorrendo aos meios disponíveis, concretizar as atividades solicitadas. Todavia, e por ausência de qualquer tipo de

financiamento, atividades como Yoga, Danças de Salão, Culinária, ficaram por concretizar. Analisadas as propostas/sugestões e socorrendo-se dos recursos disponíveis, quer físicos, quer humanos, o Polo de Alandroal, nos últimos quatro anos letivos, dispôs de 10 atividades, distribuídas pelas várias freguesias do concelho, com uma média anual de 350 participantes.

Podemos esquematizar, da seguinte forma, as atividades desenvolvidas, localidades, assim como o número de beneficiários:

Quadro 1		
ATIVIDADES	LOCALIDADE	N.º PARTICIPANTES
INGLÊS	Alandroal	7
ITALIANO	Alandroal	10
ESPAÑHOL	Alandroal	5
INFORMÁTICA	Alandroal; Terena; Ferreira de Capelins; Montejuntos; Aldeia das Pias	47
TEATRO	Alandroal	15
INSTRUMENTOS TRADICIONAIS	Terena: Hortinhas	30
COSTURA E ARTESANATO	Alandroal e Terena	36
INICIAÇÃO À PINTURA	Alandroal	12
GINÁSTICA	Alandroal; Terena; Mina do Bugalho; Ferreira de Capelins; Montejuntos; Marmelos; Cabeça de Carneiro e Aldeia da Venda Lares do concelho – Alandroal, Terena e Aldeia de Pias	140 30
TUNA	Alandroal	35
	TOTAL	367

O projeto tem como principal característica fomentar a cultura social, combatendo o isolamento e dinamizando diversas atividades participativas, num contexto de educação não formal e aprendizagem ao longo da vida, abrangente a todas as faixas etárias.

Embora a Câmara Municipal dispusesse de várias espaços para o desenvolvimento das atividades (Espaço Mulher; Fórum Cultural Transfronteiriço; Biblioteca Municipal), houve necessidade de estabelecer parcerias com outras instituições de modo a levar a Universidade a todas as freguesias do concelho. Assim sendo, contamos, para além das Escolas Primárias desativadas da Mina do Bugalho; Ferreira de Capelins e Hortinhas – Terena, com as Juntas de Freguesia, a Casa do Povo de Santiago Maior, o Centro Cultural de Aldeia da Venda, com a APIT – Associação de Proteção dos Idosos de Terena, o Lar Cantinho Amigo de Santiago Maior e a Santa Casa da Misericórdia de Alandroal. Compreendendo a importância do projeto, todas elas têm prestado o seu apoio quer na disponibilização de espaços para realização de atividades como na receção dos nossos monitores, como é o caso dos três lares do concelho.

Relativamente à avaliação que tem sido realizada ao longo destes sete anos, a nível social, prende-se com a observação que é feita quer pela aceitação no terreno deste grande projeto, quer pela participação dos indivíduos. Das atividades implementadas no Pólo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca, emergiu um grupo de teatro, um grupo de música tradicional – Trigueirão no Relheiro (cujos elementos tiveram a sua formação na Escola de Instrumentos Tradicionais de Hortinhas, do Polo) e uma Tuna Académica. Estes três grupos, socialmente falando, vieram dar vida não só ao concelho mas a tantos outros que os requisitam e, muitos deles, mais do que uma vez por ano, sendo, assim, perceptível o seu valor e qualidade.

A nível individual existe a clara noção de que este projeto de educação popular tem permitido aos seus utentes mais idosos um envelhecimento ativo, na medida em que os ajuda a ter consciência da sua utilidade, uma vez que a comunidade beneficia dos seus saberes, memórias e longas experiências. Nesta sequência, verifica-se um aumento da sua autoestima o que contribui para uma melhor qualidade de vida, prolongando, desta forma, a saúde. A promoção do convívio, da partilha de saberes entre alunos e monitores e entre gerações, têm contribuído para o aumento da qualidade de vida, da saúde e, conseqüentemente, da felicidade de todos os que integram o Polo.

Durante estes sete anos de existência procurámos, com a ajuda da Universidade “Mãe”, dar-nos a conhecer através da divulgação do trabalho realizado, reforçando a nossa relação com a comunidade local (e isto consegue-se com os bons resultados alcançados), mantivemos e reforçámos as parcerias inicialmente realizadas, que nos permitem estender as atividades a mais freguesias, uma vez que o concelho de Alandroal é um concelho extenso (542, 68 Km²) e muito disperso (4 freguesias e 15 localidades), com 5.843 habitantes (Censos, 2011).

Infelizmente, ainda, não conseguimos chegar a todas as localidades por falta de recursos humanos mas as expectativas são altas e esperamos fortalecer o Pólo, quer em número de participantes e monitores, quer em atividades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos - Resultados Definitivos. Portugal – 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/UPTE – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTEL

Elsa Beijinha¹

1. O INÍCIO DO PROJETO

O Polo de Portel da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora foi, formalmente, constituído em Março de 2011, através da assinatura do protocolo entre a Universidade de Évora e o Município de Portel. Contudo, o Município de Portel iniciou um projeto de intervenção em 2008 – o Centro de Atividades Senior, o qual integrava aulas de informática, atividade física e música destinadas a pessoas mais velhas e sem ocupação profissional, tendo sido a experiência destes 3 anos, que constituiu o nosso ponto de partida para o trabalho desenvolvido enquanto Polo da UPTE.

2. PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

O projeto de intervenção na área da educação popular, desenvolvido pelo Município de Portel desde 2008, teve como ponto de partida o pressuposto de que todos os indivíduos possuem um aporte de conhecimentos decorrente da sua experiência de vida, tão importante quanto o conhecimento científico-académico, e que a aprendizagem é um processo dinâmico e permanente durante todo o ciclo de vida individual, assentando em princípios como a aprendizagem ao longo da vida, a transmissão, reconhecimento e valorização dos saberes e competências (sapiência), a cidadania ativa, o envelhecimento ativo e o desenvolvimento humano

Os objetivos deste projeto são inúmeros e variados, designadamente:

- Criar oportunidades de aprendizagem para os indivíduos que não estão integrados no sistema formal de educação;

¹ Polo de Portel da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora; elsa.beijinha@mail.cm-portel.pt

- Reconhecer, valorizar e perpetuar saberes e competências (*processo dinâmico de troca de conhecimentos entre alunos e entre alunos e professores*);
- Incrementar a participação e integração na vida social e cultural da comunidade;
- Incrementar o sentimento de pertença social;
- Combater o isolamento, a solidão e a inatividade física, intelectual e social;
- Aumentar o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos em geral e, em particular, dos idosos (*Princípio do Desenvolvimento Humano*).

2. O PORQUÊ

Mas o que levou à criação deste projeto?

A explicação encontra-se nas características demográficas. A população de Portel (6 428 habitantes, segundo os Censos de 2011) enquadra-se nas tendências nacionais e da região Alentejo:

- **acentuado envelhecimento populacional**, com um índice de envelhecimento de 221.6 (INE, 2014), bastante superior ao índice nacional e até regional (141.3 e 186.5 respetivamente) e com uma **idade média da população** de 46.25 anos, também superior às médias nacional e regional;
- o **padrão de evolução populacional e as projeções demográficas**;
- o **aumento progressivo da população idosa e a diminuição dos estratos etários mais jovens**, aliados ao aumento da esperança média de vida, criam novos desafios à sociedade.

A manutenção de níveis de atividade – física e intelectual - e de participação na comunidade, são, assim, necessidades a que urge dar resposta, cabendo a todos os atores sociais a responsabilidade de agir nesse sentido, mas, num meio com as características de Portel, o Município é aquele que apresenta as melhores condições para assumir o papel de gerador e dinamizador das respostas a essas necessidades, sem esquecer, contudo, as sinergias comunitárias.

3. O PERCURSO

O percurso feito desde 2008, data da criação do Centro Sénior de Atividades, denota uma evolução significativa a diferentes níveis:

- aumento e diversificação das atividades;
- maior abrangência do projeto com o alargamento das atividades às oito freguesias;

- maior abrangência do público-alvo (destinado exclusivamente a idosos no início, alargou-se posteriormente a todos os interessados, independentemente da idade);
- aumento do número de técnicos envolvidos na dinamização das atividades;
- investimento na aquisição de equipamentos e outros recursos materiais;
- a integração na rede de educação popular (UPTE) representou um passo significativo na maturidade e consolidação do projeto.

4. ATIVIDADES: DO PLANEAMENTO À IMPLEMENTAÇÃO

4.1 - A organização e o planeamento das atividades têm subjacentes os seguintes fatores:

- Ligação ao contexto de vida dos alunos;
- Aproveitamento dos saberes/conhecimentos dos alunos;
- Interesses dos alunos;
- Recursos disponíveis (humanos e materiais);
- Novidade/inação.

4.2 – Na implementação das atividades consideram-se as seguintes variáveis:

- Adequação das metodologias de trabalho às características dos alunos: objetivos tangíveis, claros, duração das atividades (curta/média), caráter predominantemente prático;
- Relação professor-alunos: Afeto, motivação e cumplicidade, como variáveis fundamentais na relação professor/aluno e para o sucesso das ações;
- Visibilidade das aprendizagens: a partilha com o outro como fator de reconhecimento e valorização das aprendizagens efetuadas.

Para ilustrar o trabalho efetuado em Portel e a importância desta intervenção educativa de cariz popular, apresenta-se um vídeo, no qual se regista o testemunho de professores e de alunos e que se pode encontrar em <https://youtu.be/NpUte5gIKKQ>

Concluindo, pode-se afirmar que este nosso projeto cumpriu a sua função e objetivos – a educação popular como **instrumento de transformação**, transformação de histórias e vidas pessoais, de construção de significados no seu dia-a-dia, de valorização do seu passado e, sobretudo, de valorização do seu presente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos - Resultados Definitivos. Portugal - 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

POLO DE VIANA DO ALENTEJO DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/UNIVERSIDADE DE ÉVORA: 7 ANOS A ESPALHAR MAGIA!

João Antunes¹

1. INTRODUÇÃO

No dia 8 de maio de 2017, o Polo comemorou os sete anos de atividade, desde que foi assinado o Protocolo de Cooperação entre o Município de Viana do Alentejo e a Universidade de Évora, com vista à criação do Polo da Universidade Popular Túlio Espanca/ Universidade de Évora (UPTE/UEÉ).

O Protocolo de Cooperação tem como objetivo fundamental potenciar todos os recursos existentes, tendo em vista garantir aos cidadãos do Concelho de Viana do Alentejo oportunidades diversificadas de formação científica, cultural e técnica ao longo da vida, de matriz não-formal que estimula e reforça o gosto e o prazer de aprender, no âmbito da estratégia de entrosamento da Universidade com a sociedade envolvente (art. n.º 2 dos estatutos da Universidade de Évora – adaptado).

2. TERRITÓRIO

O Concelho de Viana do Alentejo localiza-se na NUTS II – Alentejo e na NUTS III – Alentejo Central, registando no ano de 2011 uma população residente de 5 743 indivíduos, 48,4% dos quais do sexo masculino (2 780) e 51,6% do sexo feminino (2 963).

Viana do Alentejo apresenta uma área de 393,6 Km² e possui três freguesias: Aguiar, Alcáçovas e Viana do Alentejo.

Tendo em conta a informação referida, conclui-se que, no ano de 2011, a densidade populacional do concelho é de 14,6 habitantes/Km².

¹ Município de Viana do Alentejo. (Polo de Viana do Alentejo da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora; joao.antunes@cm-viana-doalentejo.pt)

O Concelho encontra-se limitado a norte pelo concelho de Montemor-o-Novo, a este por Évora, a sudoeste por Portel, a sul por Alvíto e a oeste por Alcácer do Sal.

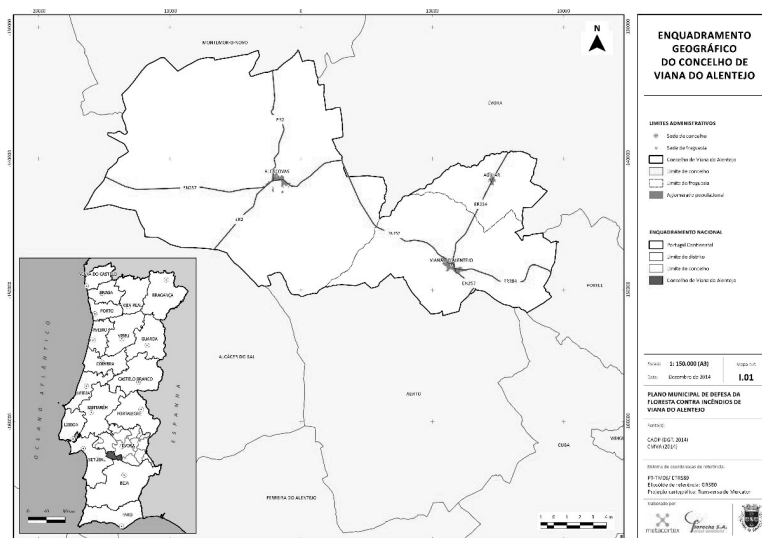


Figura 1 – Enquadramento Geográfico do Concelho de Viana do Alentejo

3. PARCEIROS

O Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UÉ tem como principais parceiros: a Universidade de Évora, a GNR – Escola Segura, as Juntas de Freguesia do Concelho, a Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas, a Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo, o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, o Centro de Saúde de Viana do Alentejo, a Biblioteca Municipal, o Banco Local de Voluntariado, a Escola de Música da Universidade de Évora e a DECO – Defesa do Consumidor.

4. OBJETIVOS

No sentido de concretizar a sua missão, o Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UÉ estabeleceu os seguintes objetivos:

(i) Garantir aos cidadãos do Concelho de Viana do Alentejo, oportunidades de participar em atividades de formação ao longo da vida, de matiz não-formal, isto é, não conducentes a certificação formal com reconhecimento escolar e/ou profissional.

(ii) Construir e concretizar dispositivos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem a formação cultural, científica e técnica da população do Concelho.

(iii) Estabelecer parcerias formais ou informais com a rede de entidades públicas, privadas e solidárias a operar no Concelho, no sentido de potenciar todos os recursos existentes, tendo em vista garantir o dinamizar das qualificações e as melhores condições possíveis para a concretização de aprendizagens da população residente no Concelho.

(iv) Promover o Voluntariado e o convívio entre gerações no Concelho.

5. EIXOS DE INTERVENÇÃO

No Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE há 5 eixos de intervenção principais

- (i) **Desporto** – O setor do Desporto tem vindo a desenvolver a sua atividade inserida na UPTE/UE, como é o caso do Clube de Saúde Sénior premiado como o melhor contributo autárquico em saúde, no âmbito do Prémio Hospital do Futuro e reconhecido como uma boa prática pela Plataforma Territorial Supraconcelhia. A Hidroginástica Sénior tem, igualmente, bastante adesão por parte da população.
- (ii) **Línguas** – Relativamente à aprendizagem de línguas, o Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE tem efetuado um caminho coerente nesta matéria. Por conseguinte, assistimos a melhorias no ensino da Alfabetização de Adultos e do Inglês.
- (iii) **Saúde** – A área da saúde teve um forte incremento no ano letivo 2016/2017, quando foi implementado o curso de “Saúde e Socorismo”. Não obstante, desde o início do Polo terem existido, permanentemente, atividades de informação e sensibilização sobre diversos temas da Saúde, em parceria com a Unidade de Cuidados na Comunidade (UCC) de Viana do Alentejo. Já em 2017/2018 teve início o curso “Conversas sobre Saúde”.
- (iv) **Artes** – Os cursos de bordados e costura são frequentados por senhoras, em Alcáçovas, onde existem dois grupos e, em Viana, onde existe um grupo. Assistimos a um desenvolvimento desta área e a realização de visitas de estudo destes cursos são úteis, porque permitem a obtenção de novos conhecimentos e competências.
- (v) **Música** – O Festival Pedreira dos Sons, através do contributo do Professor Christopher Bochmann, integrado no projeto “Saber dos Sons” e os concertos de música clássica no concelho de Viana do Alentejo, foi resultado das iniciativas inovadoras no panorama musical no concelho. O Festival Pedreira dos Sons continua a

realizar-se, anualmente, constituindo-se como uma iniciativa inovadora. Em 2017, foi possível criar a Tuna do Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UÉ cuja atuação inicial decorreu no Dia da Universidade Popular Túlio Espanca, em cerimónia realizada na Universidade de Évora e, desde essa data, o número de atuações tem vindo a aumentar.

6. ESTRATÉGIAS

A UPTE/UÉ tem por objetivos fundamentais garantir aos cidadãos oportunidades diversificadas de formação ao longo da vida, no âmbito da estratégia de entrosamento da Universidade de Évora com a região alentejana. A estratégia seguida foi valorizar permanentemente os contextos e os territórios locais.

Assim sendo, em cada uma das freguesias do Concelho de Viana do Alentejo foi criado um grupo com o apoio técnico de profissionais do Município, com o objetivo de aumentar a proximidade e a territorialização seguindo uma estratégia de desenvolvimento local, no fundo, o que Gadotti apelida de uma “pedagogia da cidade” permitindo diversas formas de aprendizagens, ligando firmemente as questões relacionadas com educação e direitos humanos.

O Polo de Viana do Alentejo está recetivo à inovação e a novas abordagens pedagógicas, numa ótica de aprender a aprender, valorizando saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Efetivamente, ninguém sabe tudo sobre tudo, mas todos sabem algo sobre algum assunto em concreto.

7. PROFESSORES

As atividades são ministradas maioritariamente por voluntários e por alguns colaboradores do Município que despendem do seu tempo para partilhar conhecimento e potenciar as aprendizagens que os alunos fizeram ao longo da vida.

No ano letivo 2016/2017, no Polo de Viana do Alentejo dos 7 professores, 5 eram voluntários, o mesmo acontecendo em Alcáçovas. Por último, em Aguiar, dos 4 professores, 2 foram voluntários. Daqui concluímos a enorme importância que o Voluntariado tem no funcionamento do Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UÉ.

8. ALUNOS

No ano letivo em curso, o Polo de Viana do Alentejo tem mais de 200 alunos inscritos, muitos deles em mais que uma área. Para além do Clube de Saúde Sénior e da Hidroginástica, os alunos do Polo de Viana

do Alentejo dispõem de mais 8 cursos – alfabetização, língua inglesa, informática sénior, grupo de teatro sénior, oficina de bordados e costura, história e cultura local e saúde e socorrismo – lecionados por professores voluntários.

No que concerne ao volume de inscrições, verificamos que, no ano letivo 2016/2017, existem maioritariamente em Viana do Alentejo, com 140 inscrições, em segundo vem a freguesia de Alcáçovas com 72 inscrições e, finalmente, a freguesia de Aguiar com 23 inscrições. Relativamente às preferências pelas áreas, o curso de História e Cultura Local é o que regista um maior número de inscritos, à semelhança do Inglês. Também há a destacar o Clube de Saúde Sénior e a Hidroginástica, bastante procuradas pela população por serem atividades diretamente associadas ao bem-estar e saúde.

As idades dos/as alunos/as estão compreendidas entre os 55 e os 80 anos, sendo, maioritariamente, elementos do sexo feminino em todos os cursos.

9. ATIVIDADES REGULARES E PONTUAIS

As atividades do Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE dividem-se em atividades regulares e atividades pontuais.

Relativamente às atividades regulares, estas são organizadas em três períodos. Os cursos/atividades funcionam nas três freguesias:

Freguesia	Atividades Regulares/Cursos
Aguiar	Alfabetização de Adultos, Inglês Tuna, Clube de Saúde Sénior, Hidroginástica
Alcáçovas	Alfabetização de Adultos, Inglês, Bordados, Costura e diversos, Grupo de Teatro Sénior, Informática, Conversas sobre Saúde, Tuna, Clube de Saúde Sénior e Hidroginástica
Viana do Alentejo	Inglês, Alfabetização de Adultos, Grupo de Teatro Sénior, Informática, Saúde e Socorrismo, História e Cultura Local, Tuna, Clube de Saúde Sénior e Hidroginástica

Quadro 1 – Atividades regulares

Quanto às atividades pontuais, importa referir que são realizadas diversas iniciativas, organizadas com outras entidades e que servem, fundamentalmente, para enriquecimento curricular dos alunos e aprendizagem de conhecimentos em áreas transversais. A título de exemplo, a Fileira do Azeite, *workshop* ministrado por uma Docente de Química da Universidade de Évora que ensinou novos conhecimentos relacionados com um dos mais importantes recursos agroalimentares do Alentejo, o Azeite.

A criação da Tuna do Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE foi bastante importante, porque veio dar resposta a um sonho antigo e ambição de muitos alunos do Polo. Com efeito, no ano letivo 2016/2017 foi possível criar a Tuna com o apoio técnico de um profissional de música que, semanalmente, ensaia os alunos e tem permitido efetuar uma série de espetáculos no concelho e na região. Fazem parte da Tuna, aproximadamente, 50 pessoas de ambos os sexos e com residência nas 3 freguesias do Concelho.

10. EVOLUÇÃO

Desde a sua criação em 2010, o Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE tem vindo a aumentar a capacidade de intervenção em cada ano, tanto em contexto interno, como em contexto externo. Internamente, de ano para ano, tem aumentado o número de alunos, a oferta de cursos disponíveis e o número de professores voluntários. Já, externamente, também tem obtido resultados importantes, nomeadamente: a colaboração ativa com mais instituições regionais, a cooperação com os outros Polos, concomitantemente como o incentivo ao aparecimento de mais Polos (o caso de Barrancos e, mais recentemente, Reguengos de Monsaraz)

Também no que se refere a notícias e à divulgação de informações nos meios de comunicação social, o Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE está mais ativo porque tem vindo a reforçar o seu plano de comunicação: desenvolveu um blogue na Internet (*portfolio* do trabalho realizado), criou uma página na rede social *Facebook* onde alimenta um Grupo e, também, no Boletim Municipal editado pelo Município de Viana do Alentejo, surge, com regularidade, informação sobre as atividades da UPTE/UE, bem como na imprensa regional escrita.

11. CONCLUSÕES

Quando há escolas a encerrar as suas portas em territórios rurais, a UPTE/UE está, atualmente, a abrir novas escolas. Este é um dado relevante sobre o seu contributo para a educação não formal e informal.

O Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UE privilegia a partilha de experiências, a participação e a interação, por conseguinte, “a educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode atuar sobre aspetos subjetivos de um grupo.” (Bruno, 2014, p. 14)

Ao longo destes anos, com o objetivo de melhorar as componentes pedagógicas, o Município tem vindo a investir no Polo com recursos didáticos e pedagógicos de qualidade. Por um lado, a sede do Polo de Viana do Alentejo da UPTE foi equipada com tela de projeção e quadro de escrita; foram adquiridas máquinas de costura e ferros para as alunas dos cursos de Bordados e Costura.

Realizam-se, anualmente, visitas de estudo, uma visita por cada curso. Os professores responsáveis por cada curso propõem as visitas adequadas aos objetivos pedagógicos e plano curricular.

Desde o início da constituição do Polo, temos vindo a desenvolver um conjunto de Exposições, por exemplo: “Ativa – 5 anos”; “Presépios Tradicionais (e outros que tais)”; “Do ponto de antigamente aos bordados do presente”, etc.

As atividades conjuntas entre os diferentes Polos permite uma elevada interação e criação de laços pessoais, sociais e interinstitucionais, por exemplo, a celebração dos Dias dos diversos Polos da UPTE/UE é um momento de convívio e cumplicidade entre alunos, professores, técnicos e dirigentes.

A estrutura do Curso de Educação Popular realizado na Universidade de Évora é adequado para os professores dos diversos Polos e permite a partilha de experiências, conhecimentos e saberes.

A participação do Senhor Presidente da República, em 2016, deu projeção e mediatismo à UPTE/UE, valorizando a atividade de Educação Popular na Universidade de Évora.

O apoio do “Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior – Projetos Inovadores no Domínio Educativo” financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, tem sido bastante benéfico para alcançar as metas definidas e a melhoria do apoio técnico tem como consequência um acréscimo dos resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68> (consultado em 24.08.2018)
- Nico, B. (2008). Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. In Inês Bragança (Orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora. pp. 197-206.
- Nico, B. (2008). *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Nico, L. (2011). *A Escola de Vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma Década (2000-2010)*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Nico, B. & Nico, L. (2011). Qualificação de Adultos no interior Sul de Portugal: para onde? In Bravo Nico e Lurdes Nico (Orgs.). *Qualificação de Adultos: realidade e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nico, B., Nico, L., Ferreira, F. & Tobias, A. (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo: o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no período 2000-2005*. Lisboa: Edições Pedagogo.

- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, J., & Tojo, J. (2008). Contributos da Educação Não Formal e Informal na Theatron Associação Cultural. In Bravo Nico (Coord.). *Aprender no Alentejo. Atas do IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora. pp. 281-293.

Resumo: Fez precisamente em maio de 2017, sete anos, desde que foi assinado o protocolo de cooperação entre o Município de Viana do Alentejo e a Universidade de Évora, com vista à criação do Polo da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (UPTE/UÉ). A sede do Polo, encontra-se, desde outubro de 2014, no Centro do Cante e do Saber, instalado no antigo edifício da Escola das Escadinhas, entretanto, desativado para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No ano letivo em curso (2017/2018), o Polo de Viana do Alentejo tem mais de 200 alunos inscritos. Para além do Clube de Saúde Sénior e da Hidroginástica, os alunos do Polo de Viana do Alentejo dispõem de mais 8 cursos – alfabetização, língua inglesa, informática sénior, grupo de teatro sénior, oficina de bordados e costura, história e cultura local e saúde e socorrismo – lecionados por professores voluntários.

Este ano foi criada a Tuna Popular do Polo de Viana do Alentejo da UPTE/UÉ, constituída por 50 seniores, das 3 freguesias do Concelho.

As atividades são ministradas, maioritariamente, por voluntários e por colaboradores do Município, que despendem do seu tempo para partilhar conhecimento e potenciar as aprendizagens que os alunos fizeram ao longo da vida.

