© dos autores

© desta edição

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE)
Edições Pedago, Lda.

Título: Aprender no Alentejo (V/VI) Qualificação, Território e Desenvolvimento Local

Colecção: Estudos Académicos em Ciências da Educação

Coordenação da Colecção: Bravo Nico

Organização: Bravo Nico (Coordenador), Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira, Antónia Tobias

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Publidisa, S.A.

ISBN: .....

Depósito Legal: .....

..... de 2011

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor.
Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua do Colégio, 8
3530-184 Mangualde
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12
Serra da Amoreira
2620-379 Ramada
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt
www.edicoespedago.pt

APOIOS
Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Eugénio de Almeida, Fundação para a Ciência e Técnologia (FCT)
Escola Comunitária de São Miguel de Machede (SUÃO), Jornal Diário do Sul

Departamento de Educação e Pedagogia (DPE) - Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIEP)
Universidade de Évora, Apartado 94, 7002-554

7 **Prefácio**

8 . 193 ***1. A Qualificação, o Território, o Desenvolvimento Local e os Contextos Não Formais de Aprendizagem***

9 **As Escolas Fora da Escola: O Caso do Alandroal**
Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Antónia Tobias & Luisa Carvalho

13 **À Margem do Mundo das Letras – O Caso de Juromenha**
Luísa Carvalho, Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico & Antónia Tobias

19 **Aprendizagem ao Longo da Vida – Importância da Diversidade de Contextos**
Ana Teresa Herculano

29 **As Escolas Fora da Escola no Alentejo**
António Calha

34 **O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e do Plano de Desenvolvimento Pessoal para o Desenvolvimento da Identidade Vocacional**
David Serra

39 **As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo**
Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico e Fátima Ferreira

43 **Aprendizagens Comunitárias**
Patrícia Ramalho, Dora Pacheco, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico

47 **Educação, Formação e Desenvolvimento Local e Regional Gafanhori – Clube de Orientação da Gafanhoeira – Arraiolos**
Mariana Valério

55 **(Re) Contrução de Percursos Formativos ao Longo da Vida: O Caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)**
Lurde Pratas Nico, Ana Paula Romão, Natália Galego, Rui Gusmão, Manuela Roque & Susana Ramalho

61 **Uma Vida a Aprender… no Alentejo "O Meu Vizinho Luís Ratinho"**
Ana Isabel Pires

72 **Educação, Formação e Desenvolvimento Local e Regional. Projecto REVINET – Revitalizar o Espaço Internet**
Ivone Arede, Mariana Valério & Sandra Braga

80 **A Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira**
José Pinheiro

87 **O Novo Paradigma de Carta Educativa**
João Romão

93 **Um Modelo de Aprendizagem Não Formal em Vila Nova de Santo André**
Tiago Silva & Albina Pais

100 **"Culartes: Aprender Música em Viana do Alentejo"**
Rosa Barros da Costa

110 **Políticas Educativas no Município da Lousã: Um Rumo de Progresso para o Século XXI**
Hélder Martins

122 **O Valor das Aprendizagens em Mulheres Analfabetas – Um Estudo Qualitativo com Idosas Alentejanas**
Joana Silva & Cristina Vieira

128 **Projecto "Oficina dos Avós"**
Rita Rodrigues & Merciana Rita

132 **Contributos dos Museus para a Educação de Crianças e Jovens**
Micaela Sécio Casaca

139 **O Museu do Brinquedo (Seia): A Reminiscência e a Importância do Lúdico no Desenvolvimento Cognitivo**
António Raposo

149 **Programa FORPOLIS um Contributo para o Desenvolvimento de Setúbal**
Virgínia Pereira

166 **Qualificação e Desenvolvimento Local no Alentejo**
Alexandra Correia

172 **Educação em Acção: O Caso da A.P.P.C (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral – Núcleo Regional de Vila Real)**
Pedro Ferreira

182 **Formação e Educação Não Formal no Desporto: O Caso da Selecção de Basquetebol do Atlético Sport Clube/Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz**
António Monteiro

Educação Não Formal
Dora Pacheco

194 . 358 ***2. A Qualificação, O Território, O Desenvolvimento Local e os Contextos Formais de Aprendizagem***

195 **A Interacção de Variáveis Contextuais com Influência no Rendimento Académico dos Estudantes do Ensino Superior na Região Alentejo: Estudo Exploratório**
H. Pires, J. Saragosa, A. Araújo Candeias, M. Oliveira, C. Guerra & A. Martins

201 **A Rede de Ensino Superior em Portugal e o Território: O Caso do Alentejo**
Conceição Rego, António Caleiro, Carlos Vieira, Isabel Vieira, Maria da Saudade Baltazar & Maria Filomena Mendes

212 **Percepções dos Alunos Envolvidos em Grupos Académicos: A Importância do Ambiente Informal de Aprendizagem para a Qualidade da Educação**
Hugo Rebelo & Jorge Bonito

219 **A Influência dos Episódios de Vida no Percurso Académico**
Ricardo Monginho

227 **Uma Rapariga de Liceu: Legado de um Percurso**
Teresa Santos

236 **O Plano Nacional de Leitura no Agrupamento Nº 2 de Évora**
Delfina Rosado

244 **Novo Paradigma da Educação no Alentejo: Diversidade vs Comunidade**
Elsa Martins

250 **A Escola Entre Conformidades e o Desenvolvimento Regional Instrumentos de Acção Educativa**
Manuel Cabeça, João Veiga, Sabina Tique & Cristina Rodrigues

260 **A Avaliação Externa das Escolas no Alentejo**
Isabel Fialho

270 **Plano de Apoios, Assessorias e Formação Para Alunos e Professores do 1º Ciclo**
Eduardo Costa

276 **Reflexão e Regulação das Práticas de Avaliação das Aprendizagens em Sala de Aula**
Marília Cid, Sónia Correia, C. Matos & Laura Sarroeira

285 **Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: Um Balanço de Três Anos na Universidade de Évora**
Ana Paula Canavarro

293 **Aprendizagem e Supervisão: Que Abordagens?**
Carla Pomares

299 **Ensinar e Aprender LPG Reflexões em Torno de uma Experiência de Ensino-Aprendizagem "Diferente"**
Márcia Gouveia, Rosalina Costa & Sandra Gomes

306 **O Que se Aprender Lá… Pode Ser Usado Cá?**
António Martinho, Etelina Gomes, Florbela Martins, Jorge Ferreira & Laura Sarroeira

314 **Impacto da Intervenção Precoce no Sistema Educativo no Alentejo**
Vitor Franco & Ana Maria Apolónio

322 **Educação Física como Oportunidade de Inclusão Escolar**
José Pratas

325 **Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras AEC – A Experiência no Concelho de Portel**
Elsa Beijinha

327 **Actividades de Enriquecimento Curricular no Alentejo, O Caso de Marvão: Um Modelo de Cooperação**
Pedro Alexandre Sobreiro

338 **Encontro Intergeracional – Escola Secundária de Seia e Lar da Terceira Idade (Sabugueiro)**
Luís Silva

346 **Perspectivas de Integração Multicultural no Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa**
Agostinho Luís da Costa Arranca

356 **Inglês Através do Teatro**
Ana Vaz & Liliana Brites

Educação Formal
Cristina Barrenho

Prefácio

1. A Qualificação, o Território, o Desenvolvimento Local e os Contextos Não Formais de Aprendizagem

As Escolas Fora da Escola: O Caso do Alandroal[1]

Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Antónia Tobias & Luisa Carvalho

Resumo Desde 2007, tem-se vindo a concretizar, no município do Alandroal (zona predominantemente rural, com cerca de 6000 habitantes e localizada no sul de Portugal) o projecto de investigação científica denominado "Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal", que é promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, apoiado pela Direcção Regional de Educação do Alentejo (instituição tutelada pelo Ministério da Educação), e financiado pelo Estado Português, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal. O projecto assume a finalidade de conhecer o universo das aprendizagens disponíveis e concretizadas num determinado território, durante uma década (1997-2007).

Nos dez anos considerados no estudo e no território já referido, foram inquiridas até ao momento, 286 instituições que promoveram 689 oportunidades de aprendizagem. A maior parte destas aprendizagens é de natureza não-formal ou informal e foi promovida pela rede de instituições não-escolares localizada ou com acção no território em estudo. Estes resultados preliminares revelam o papel importante que os ambientes não formais de aprendizagem parecem assumir em contextos territoriais com frágeis índices de escolaridade e com indivíduos adultos com percursos de formação formal breves e com descontinuidades evidentes.

O projecto e os seus resultados actuais

O território do concelho do Alandroal tem uma área de 544,86 km^2 e uma população adulta (com 18 ou mais anos) de 5582 indivíduos (dados de 2007). É constituído por seis freguesias: Nª Senhora da Conceição (1570 indivíduos), Santiago Maior (2172), Terena (757) São Brás dos Matos (353), Capelins (585) e Juromenha (145). Localizado, geograficamente, no interior da região mais despovoada do país (sudeste português), o Alandroal possui baixos níveis sociais e económicos (52,19% da média do PIB/Produto Interno Bruto de Portugal) e indicadores de escolarização frágeis que revelam, por exemplo, uma taxa de analfabetismo de 21% (INE, 2002). Nestas circunstâncias, no concelho do Alandroal, a qualificação dos indivíduos adultos, remete-nos para percursos construídos longe dos espaços de aprendizagem de natureza escolar e formal. Foram os contextos não-formais e informais de aprendizagem, disponíveis na malha institucional e relacional das pequenas comunidades locais do território, que se assumem como os espaços mais disponíveis e, por isso mesmo, mais presentes e estruturantes na construção dos projectos educativos dos indivíduos.

Nas circunstâncias descritas, entendemos que a trajectória da investigação teria que passar, obrigatoriamente, pelo recenseamento de todas as instituições em actividade no território do concelho do Alandroal, independentemente da respectiva área de actividade. Para tal, assumimos, como instituição, toda a entidade, juridicamente existente e fiscalmente activa. Como aprendizagem institucional, foi considerada toda a oportunidade de aprendizagem identificada (em qualquer contexto) que revelasse um mínimo de

1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. "Arqueologia" Das Aprendizagens no Alandroal, Projecto de Investigação FCOMP-01-0124-FEDER-007110 (Refª FCT PTDC/CED/81388/2006)

intencionalidade e estruturação e que tivesse resultado da acção das instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007). Para garantir adequadas condições de concretização da pesquisa, foram estabelecidos protocolos com as autarquias locais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Delegação Regional do Alentejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional e o Agrupamento de Escolas do Alandroal.

Entre Janeiro de 2008 e a actualidade, uma equipa de investigadores tem estado no terreno a concretizar o procedimento metodológico da pesquisa, de acordo com as seguintes fases:

- 1.ª Fase (Janeiro/2008-Junho/2009): a aplicação dos Questionários das Aprendizagens Institucionais I e II (QAI I e QAI II) a 286 instituições que se disponibilizaram a participar, de um universo de 328 instituições identificadas no território. Esta primeira fase destinou-se a identificar e caracterizar os universos de instituições existentes no território e de aprendizagens por elas organizadas e disponibilizadas;
- 2.ª Fase (Junho/2009-Janeiro/2011): a aplicação do Questionário das Aprendizagens Pessoais (QAP) a uma amostra semi-estratificada de 1084 pessoas recenseadas nas freguesias do território em estudo. Esta segunda fase destinou-se a identificar e caracterizar o universo de aprendizagens concretizadas pela população adulta residente no território (concelho do Alandroal) durante uma década (1997-2007);
- 3ª Fase (Janeiro/2011-actualidade): análise descritiva e inferencial da informação recolhida através da aplicação dos instrumentos atrás referidos.

Da aplicação e posterior análise da informação recolhida pelos QAI I e II, em todo o território do concelho do Alandroal, é possível, no presente momento, apresentar os seguintes dados, já disponíveis relativos às instituições inquiridas:

i) Foram identificadas 328 instituições e inquiridas 286, o que corresponde a uma taxa de cobertura de 86,2%, de acordo com a distribuição indicada na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de instituições no concelho do Alandroal (por freguesia)

Freguesias	**Instituições Identificadas**	**Instituições inquiridas**	
		frequências absolutas	**frequências relativas (%)**
N. Senhora da Conceição	119	101	84,5
Santiago Maior	101	89	85,1
Terena	45	40	88,9
São Brás dos Matos	32	28	87,5
Capelins	18	16	88,9
Juromenha	13	12	92,3
Total	***328***	***286***	***88,1***

ii) Relativamente à natureza estatutária, jurídica e funcional, verificou-se que predominam entidades de cariz privado (75,5%);

iii) De acordo com os grupos de actividade económica, os mais representados, no território em estudo, são o comércio a grosso e a retalho (25,5%), o alojamento, restauração e similares (24%) e a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca (12,6%);

iv) Ao realizar-se a leitura relativa ao número de indivíduos associado a cada área de actividade, verifica-se que ocorrem diferenças relativamente às conclusões anteriores. Verifica-se que o conjunto de actividades recreativas, culturais e desportivas têm uma significativa presença no concelho, pois envolvem, de acordo com dados do QAI II, 3498 pessoas, facto que evidencia uma forte dinâmica social e cívica da população;

v) 33,2% das instituições inquiridas revelou possuir Plano Anual de Actividades. Neste grupo, encontram-se, maioritariamente, empresas, associações, Instituições privadas de solidariedade social e de natureza estatutária pública;

vi) a maioria das instituições funciona todo o ano (93% dos casos). Apenas 12 desenvolvem actividades sazonalmente (4,2% dos casos);

vii) O horário de funcionamento, assim como o acesso do público à instituição, é completo: funciona

em dias úteis, pela manhã e/ou tarde, e está aberta ao público;
viii) O pessoal que integra as instituições é, na sua maioria, remunerado. Contudo, verifica-se a existência de 9% de indivíduos que se encontra em regime de voluntariado;
ix) A maioria das instituições possui contabilidade organizada (81,5%), recorrendo muitas vezes aos serviços de um contabilista individual (45,5%), ou a uma empresa de contabilidade. Em alguns casos, esta tarefa é executada pela própria instituição (12,6%);
x) 26% das entidades realiza reuniões do órgão executivo (Direcção) e 17,1% promove reuniões do órgão deliberativo (Assembleia-Geral), com alguma regularidade;
xi) 30% das instituições coopera com outras instituições. Esta cooperação é estabelecida, formal e protocolarmente, em 81,4% dos casos;
xii) foram identificadas 689 oportunidades de aprendizagens no universo de instituições inquiridas (286), de acordo com a distribuição que se apresenta, em seguida:

Tabela 2 – Número de aprendizagens no concelho do Alandroal (por freguesia)

Freguesias	**Nº de Instituições Inquiridas**	**Nº de oportunidades de aprendizagem identificadas**	**Índice de aprendizagem institucional**
N. Senhora da Conceição	119	101	84,5
Santiago Maior	101	89	85,1
Terena	45	40	88,9
São Brás dos Matos	32	28	87,5
Capelins	18	16	88,9
Juromenha	13	12	92,3
Total	***328***	***286***	***88,1***

xiii) A freguesia de Juromenha, embora seja aquela que menor número de habitantes e de instituições evidencia, revelou-se como o contexto territorial com maior índice de aprendizagem institucional (3,9), considerando-se o número de aprendizagens identificadas relativamente ao número de instituições inquiridas e de indivíduos residente. A freguesia de São Brás dos Matos revelou-se como o contexto territorial com menor índice de aprendizagem institucional (1,0), de acordo com o mesmo critério referido anteriormente;
xiv) Relativamente ao conteúdo das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições, apresenta-se a seguinte tabela com a respectiva distribuição:

Tabela 3 – Aprendizagens disponibilizadas pelas instituições (1997-2007)

***Cluster* de Aprendizagem**	**Frequências Absolutas**	**Frequências Relativas (%)**
Actividades relacionadas com Aparelhos Electrónicos, Inovação Tecnológica e Maquinaria	138	20,0
Actividades da Saúde e Protecção do Consumidor	126	18,5
Actividades do Comércio e serviços	52	7,5
Actividades relacionadas com o Lazer, Ocupação dos tempos Livres	37	5,4
Actividades da Formação e da Educação	34	4,9
Actividades da Tecnologias da Informação e da Comunicação	34	4,9
Actividades de Gestão	28	4,1
Actividades Agro-Pecuárias	27	3,9
Actividades Administrativas, contabilidade e finanças	49	7,1
Actividades de Ordenamento do Território	19	2,8
Actividade Física e Desportiva	16	2,3
Outras 2[2]	127	18,5
Total	***689***	***100,0***

2. 37 clusters com um índice inferior a 2% cada. São designadamente, aprendizagens nos seguintes domínios: Parcerias, Iniciativas

xv) 61 Instituições inquiridas (8,9%) não organizaram qualquer actividade que envolvesse aprendizagens, no período em estudo (1997-2007);
xvi) A maior frequência relativa de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições do concelho do Alandroal, relaciona-se com actividades de manutenção de Aparelhos Electrónicos, a Inovação Tecnológica e Maquinaria (20%). Eventualmente, uma consequência da actividade comercial e das pequenas indústrias existentes, na qual existe uma frequente necessidade de substituir e actualizar equipamentos;
xvii) As actividades relacionadas com a prestação de cuidados de saúde e de protecção do consumidor (18,5%) potenciaram, também, a organização de aprendizagens, por parte das instituições. Uma evidência que talvez traduza o peso significativo das actividades institucionais dirigidas para uma população pouco letrada e pouco jovem;
xviii) 63% dos envolvidos nas aprendizagens institucionais foram os próprios proprietários das instituições. As situações de aprendizagem identificadas foram episódicas (em 38,4% dos casos) ou permanentes (31,6%);
xix) 55,9% dos inquiridos afirmou não ter certificado as aprendizagens que realizou, o que evidencia uma baixa preocupação com a relevância académica dos conhecimentos e competências construídos ou reforçados.

No momento em que o actual projecto de investigação se encontra, entendemos que a realidade, que já foi possível conhecer, se revelou um interessante objecto de estudo, com evidentes potencialidades de exploração. De facto, o universo de instituições existentes superou, em grande medida, as expectativas iniciais e o conjunto de aprendizagens identificadas está, claramente, para lá do que seria imaginável, num território tão pequeno e com uma demografia tão baixa.

Temos, hoje, a clara percepção de que a análise – ainda em curso – às aprendizagens identificadas nos revelará um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não formais e informais de educação, mas decisivo e significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes no concelho do Alandroal.

Atendendo às, já, evidentes diferenças existentes entre as várias freguesias do território, ao nível da taxa de qualificação institucional, é de esperar que as aprendizagens concretizadas pela população residente em cada contexto revelem, consequentemente, padrões diversos.

Uma certeza, no entanto, poderá já ser assumida: sendo o território um factor determinante no processo de qualificação dos indivíduos e das instituições, é já evidente e fundamental que, em cada contexto territorial, se proceda a uma adequada cartografia de todas as aprendizagens existentes. Sem este exercício, conceptual e institucionalmente, alargado e rigoroso, não será possível a construção de um verdadeiro mapa educacional, enquanto verdadeiro e participado instrumento de apoio à gestão local e regional da Educação e da Formação.

Referências Bibliográficas

INE (2002). Censos 2001. Resultados Definitivos. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

e Empreendedorismo, Geriatria, Protecção Civil, Comunicação, Logística, Serviços Música, Restauração, Saúde, Decoração, Animação, Legislação, Línguas, Bioquímica, Cinegética, Cultura, Industria, Leitura, Social, Acção Social, Artesanato, Cinematografia, Hotelaria e Alojamento, Logóstica, Matemática, Pintura, Religião, Agro-Pecuária, Autarquia, Cabelereiro, Dança, Fotografia, Interpretação, Teatro, Tecelagem, Turismo.

À Margem do Mundo das Letras – O Caso de Juromenha

Luísa Carvalho[1], Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico & Antónia Tobias

Resumo Vivemos num mundo em que a palavra escrita reina. Na região Alentejo, existem, no entanto, muitos indivíduos que não dominam as competências de leitura e escrita, ou seja, são analfabetos. Por não terem aprendido a ler e a escrever, estes indivíduos possuem uma estrutura cerebral distinta dos indivíduos alfabetizados e, por lhes ter sido vedado o "acesso às letras", desenvolveram estratégias próprias de aprendizagem que, eventualmente, se traduziram em estilos territoriais de aprendizagem.

Na presente comunicação, pretende-se dar conta, decorrente de uma investigação desenvolvida, da forma como, tendencialmente, aprenderam os indivíduos analfabetos da localidade de Juromenha, pertencente à freguesia de menor dimensão do concelho de Alandroal: Nossa Senhora do Loreto.

Palavras-chave Analfabetismo; Estilos de Aprendizagem; Território.

1. O Analfabetismo

De acordo com Castro-Caldas (2002: 25) «*ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas*». Ainda assim, o desenvolvimento da linguagem escrita e a sua expansão não assumiram contornos de carácter universal.

No fundo, e segundo Barbosa (2009: 73), a escrita mais não é do que um sistema gráfico de armazenamento e recuperação da informação, sendo a «*leitura, o termo genérico, vago e ambíguo que designa uma serie de estratégias para aceder ao sistema escrito*». O indivíduo alfabetizado utiliza a escrita através de estratégias fonéticas ou alfabéticas; descodifica a escrita, procurando recuperar a informação sonora embutida no sistema. O desconhecimento dessa técnica de utilização da escrita, específica dos sistemas alfabéticos, ficou a ser conhecido por analfabetismo.

No presente estudo, foram objecto de estudo os "verdadeiros analfabetos" (Castro-Caldas, 2002), ou seja, indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral. Assumiu-se, assim, como conceito de analfabeto, a definição proposta pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), segundo a qual o analfabeto é um «*indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa*» (INE, 2003: 52).

A propósito da dimensão neurológica do indivíduo analfabeto, importa dar conta da investigação levada a cabo por Castro-Caldas e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos, por ter demonstrado que os indivíduos não-alfabetizados possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam

1. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. E-mail de contacto: luisacarvalho80@gmail.com. Comunicação decorrente do Projecto de Investigação, "Arqueologia" das Aprendizagens no Alandroal FCOMP-01-0124-FEDER-007110 (Refª FCT TDC/CED/81388/2006).

as aprendizagens e as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas difere, face aos indivíduos que sabem ler e escrever.

Neste sentido, quando um indivíduo considerado normal (relativamente ao seu potencial de aprendizagem), não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, apoiará as suas estratégias cognitivas em mecanismos potencialmente distintos daqueles que são utilizados pelos que dominam esse conhecimento e junto de contextos (tendencialmente informais ou não formais), que resultam sempre da sua circunstância territorial e social.

Assumindo esta linha de ideias, se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas, sobretudo em aglomerados populacionais concentrados, nos quais o isolacionismo tende a condicionar o contacto com outras comunidades. Os indivíduos tendem a passar, a maior parte do seu tempo, com pessoas da mesma comunidade, muitas delas também analfabetas, com elas (con)viver e aprender, pelo que poderão, eventualmente, ser identificados estilos locais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo.

2. O Analfabetismo na Região Alentejo

A percentagem de indivíduos analfabetos identificados, em Portugal, no Recenseamento levado a cabo pelo INE, em 1991, situava-se nos 11% e, no Recenseamento de 2001, a taxa de analfabetismo assumia um valor de 9%. A redução, num período de dez anos, foi, assim, de apenas 2%.

Importa, no entanto, ter presente que a distribuição das taxas de analfabetismo, não se verifica de forma equitativa em todo o país. De facto, encontram-se grandes disparidades, na distribuição das mesmas, assumindo contornos mais acentuados, em determinadas regiões portuguesas.

Com efeito, as taxas mais elevadas localizam-se, tendencialmente, no interior e, muitas delas, na região Alentejo. Em 2001 (INE, 2002), as taxas mais elevadas de analfabetismo verificavam-se, no distrito de Beja (19,4%), seguindo-se os distritos de Portalegre (17,6%), Castelo Branco (16,4%), Bragança (16,1%) e Évora (14,8%). Como contraponto, de referir que as taxas mais baixas se registavam nos distritos de Lisboa (5,8%), Porto (6,2%), Aveiro (7,3%) e Setúbal (7,9%).

Na região portuguesa do Alentejo, o analfabetismo assumia, pois, uma dimensão que se pode considerar relevante, uma vez que, de acordo com a informação disponibilizada pelo último recenseamento realizado à população portuguesa (INE, 2002), o analfabetismo na região alentejana afectava 17,1% dos indivíduos residentes (oitenta e três mil pessoas) – enquanto que, relativamente à totalidade do país, o mesmo indicador revelava, conforme referenciado anteriormente, um valor de 9,0% –. De salientar que, no anterior recenseamento geral da população portuguesa (1991), a taxa de analfabetismo no Alentejo encontrava-se nos 21,9%.

A taxa de analfabetismo no concelho alentejano de Alandroal situava-se, nos Censos de 2001, nos 21,0% pelo que este concelho se apresentava como um dos concelhos do Alentejo com uma mais elevada taxa de analfabetismo. Nesse sentido, desenvolveu-se em seis localidades do referido concelho (Ferreira de Capelins, Montejuntos, Hortinhas, Terena, Mina do Bugalho e Juromenha), uma investigação na qual se pretendia perceber como é que os indivíduos não-alfabetizados haviam realizado as suas aprendizagens, a fim de se verificar se a existência de diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais poderiam determinar a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo2.

A presente comunicação pretende dar conta das conclusões da investigação, respeitantes ao processo de aprendizagem dos indivíduos analfabetos de uma das referidas localidades: Juromenha.

3. Breve caracterização da localidade de Juromenha

A vila de Juromenha é a única localidade da freguesia de Nossa Senhora do Loreto, sendo que esta freguesia é, comparativamente com as demais freguesias do concelho de Alandroal, a que tem menos

habitantes residentes (146) e menor área (32,14 km²)[3], constituindo-se, por conseguinte, como a freguesia mais pequena do concelho (área, população e densidade populacional).

Em termos de diminuição da população e envelhecimento demográfico, de acordo com dados disponibilizados pela Câmara Municipal de Alandroal (s/d), esta parece ser a freguesia que «inspira maiores cuidados».

De acordo com o Plano Director Municipal (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), trata-se de uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada apresentando uma malha fechada e relativamente reticulada. Um número significativo de edifícios tem um só piso, conservando-se algumas casas rústicas de carácter, sobretudo a do conjunto que se debruça sobre a arriba voltada para Espanha. Trata-se de uma freguesia que se situa no extremo mais a Norte do concelho de Alandroal (ver Figura 1), fazendo fronteira com o concelho de Elvas.



Figura 1 – Freguesias do concelho de Alandroal

4. A aprendizagem dos indivíduos analfabetos de Juromenha

Na localidade de Juromenha, encontravam-se recenseados (em 2008) trinta indivíduos analfabetos, tendo sido, inquiridos, vinte e um (70%).

A maioria dos inquiridos era do sexo masculino (52,4%) e, relativamente ao estado civil, era viúvo (57,1%). Casados encontravam-se 38,1% dos inquiridos e, solteiros, apenas um (4,8%).

A idade dos inquiridos situava-se entre os setenta e os noventa e seis anos, sendo a média de setenta e sete anos de idade.

A maioria dos indivíduos (55,0%) nunca frequentou a escola, muito embora, uma percentagem significativa, tenha frequentado em jovem (36,0%) e, de forma menos significativa, já em adulto (9,0%).

As duas principais razões apontadas, pelos inquiridos, para não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória exigível à época (portanto abandonarem) foram: dificuldades financeiras e decisão familiar.

A esmagadora maioria dos inquiridos (76,9%) desenvolveu a sua actividade profissional, no âmbito da agricultura/pecuária. De referir que todos os inquiridos mencionaram que gostariam de ter aprendido a ler e a escrever e a maioria (66,7%) afirmou que, caso tivesse aprendido a ler/escrever, teria tentado

2. Investigação desenvolvida no âmbito da tese de Doutoramento "A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo", em curso na Universidade de Évora e enquadrada no Projecto "Arqueologia" das Aprendizagens no concelho do Alandroal (Ref.ª FCT: PTDC/CPE-CED/104072/2008).
3. Dados do INE (2002a).

desempenhar outra profissão. Um indivíduo referiu mesmo que gostaria de ter tido uma "*profissão menos dura*".

As oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes foram classificadas, pela maioria dos inquiridos (76,2%), como sendo inexistentes. Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de aprendizagens ao longo da sua vida, tendo sido identificadas noventa e três aprendizagens realizadas pelos inquiridos, trinta delas diferentes entre si.

Apresentaram-se, com maior representatividade, as aprendizagens relativas a aprender os ofícios relacionados com as actividades agrícolas (não tendo sido enunciadas por apenas um indivíduo). As outras duas aprendizagens que mais se evidenciaram remeteram para a aprendizagem do "domínio" da nova moeda – euros (18 indivíduos) e, embora com menor representatividade, para aprendizagens relacionados com a elaboração de bordados, rendas e/ou costura (9 inquiridos). Todas as outras aprendizagens foram referidas por cinco ou menos indivíduos (cada).

A esmagadora maioria das aprendizagens era, de acordo com o enquadramento de Canário (2000), de carácter informal, encontrando-se quase todas concluídas em 2007. Salvo raras excepções, realizaram-se na localidade de residência, tendencialmente em contextos conviviais e familiares, mas também institucionais.

Relativamente aos motivos conducentes à aprendizagem, de referir que os inquiridos demonstraram interesse em aprender para estarem actualizados. Tal constatação pode dever-se à influência, a este nível, das instituições. Nesta localidade os inquiridos referiram ter aprendido, com frequência, com os funcionários de instituições locais. Como contraponto, tomaram pouco a iniciativa para aprender e também não tenderam a procurar o que queriam aprender. Nesta sequência, de referir que estes inquiridos referiram-se, com frequência, ao recurso à demonstração, aquando da realização de aprendizagens. Pressupõe, pois, a existência de terceiros que expliquem ou exemplifiquem os procedimentos.

Talvez pelo papel das instituições (e das pessoas que lhe dão vida), os inquiridos não tenderam a aprender com colegas de trabalho, nem com aparelhos relacionados com a profissão.

De evidenciar que os indivíduos não atribuíram muita importância aos contextos profissionais, enquanto espaços de aprendizagem, nem tenderam a realizar as aprendizagens por as mesmas integrarem o projecto profissional dos indivíduos.

Estas constatações parecem encaminhar para uma menor relevância dos contextos profissionais, nesta localidade, em detrimento dos contextos institucionais, sociais e conviviais. Com efeito, os inquiridos referiram-se, com frequência, à aprendizagem junto de amigos e vizinhos, com o objectivo de ocupar os tempos livres e, com menor frequência, à aprendizagem sozinhos.

Importa relembrar, a este respeito, a estrutura da vila de Juromenha: uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada, na qual se identifica, facilmente, um local central (ver Figura 2).



Figura 2- Vista aérea da vila de Juromenha (in Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 26)

Os locais centrais constituem-se, muitas vezes, como ponto de encontro entre as pessoas, local de convívio e estabelecimento de redes sociais. Como lembra Borralho (1993: 28), frequentemente, «*nas aldeias alentejanas, as casas delimitam um espaço. A praça. O largo. Ponto de encontro, de partidas e chegadas, de cavaqueio, de paragem, lá, as ruas, ziguezagueando, vão dar, lá, o santo padroeiro tem capela com torre sineira e cruzeiro. Tabernas e vendas não ficam longe*.»

A descrição apresentada por Borralho (1993) traduz bem a estrutura/dinâmica da vila de Juromenha, o que pode também ajudar a compreender o elevado grau de satisfação que os inquiridos apontaram ter com a sua vida social.

De realçar que, também nesta localidade, os inquiridos demonstraram preocupação em aprender para obtenção de uma certificação social, ou seja, um reconhecimento por parte de terceiros próximos. O facto de os indivíduos se preocuparem com a avaliação/reconhecimento de outros, pode justificar a constatação dos inquiridos, com menor frequência, demonstrarem gosto em partilhar, publicamente, as aprendizagens durante o processo. Provavelmente, estes inquiridos preferem, ao ter a certeza que a aprendizagem foi bem conseguida (produto), partilharem, então, com terceiros. Com efeito, com maior frequência, referiram o gosto por partilhar sempre os resultados da aprendizagem.

De realçar, ainda, que a maioria dos inquiridos aprendeu com materiais produzidos pelos próprios, o que remete para a construção de alicerces pessoais e personalizados e, eventualmente, para o facto de os inquiridos aprenderem melhor com recursos, por eles construídos, do que facultados por terceiros.

Estes indivíduos revelaram, com frequência, construir um plano durante o processo de aprendizagem, o que pode estar relacionado com a frequência de construção de materiais por parte dos próprios. Com efeito, ao construírem alicerces pessoais os indivíduos, supostamente, têm maior autonomia para ir ajustando os mesmos e construírem o seu caminho (plano) no decurso do processo de aprendizagem. Quem se sujeita a materiais pré-concebidos pode estar mais condicionado nas trajectórias que segue.

Também com frequência, os inquiridos referiram ter aprendido com os meios de comunicação social, o que pode encontrar explicação no facto de esta localidade se situar junto à raia e a um centro populacional mais desenvolvido (Elvas) e, eventualmente, os indivíduos terem acesso e gosto por outros canais de comunicação, eventualmente até em língua espanhola.

Algumas das especificidades detectadas remetem, por sua vez, para o facto de os indivíduos tenderem a efectuar uma "abordagem superficial" às aprendizagens (Duarte, 2002; 2004). Com efeito, os inquiridos de Juromenha, com frequência, aprenderam apenas até se sentirem capazes (não ultrapassando esses limites) e através de pequenos passos. Com menor frequência, aprenderam até cumprir o objectivo inicial e, também com frequência inferior, preferiram aprendizagens mais difíceis. Tal remete para uma ausência de preocupação com o aprofundamento dos conteúdos inerentes às aprendizagens e, simultaneamente, para a existência de uma motivação tendencialmente instrumental: esforço mínimo para realizar a aprendizagem e sem grande investimento pessoal.

O facto de terem recorrido, com frequência, à memorização para aprender, corrobora a tendência para efectuarem uma "abordagem superficial", pois esta abordagem, mais do que compreensão dos processos e produtos de aprendizagem, pressupõe a sua aquisição mecânica (memorização).

O facto de se evidenciarem muitas especificidades, por parte dos inquiridos desta localidade (comparativamente com os indivíduos, objecto de estudo, das demais localidades), leva a crer que as mesmas se verificam, por um lado, pela relevância assumida pelo contexto institucional e social, em Juromenha, mas, simultaneamente, induz-nos a considerar que estas particularidades podem, também, ser reflexo da influência e proximidade da cidade de Elvas. Corroborando esta hipótese, Gaspar (1981: 187) afirma, precisamente, que «*ainda no concelho do Alandroal encontramos a freguesia de Juromenha, quase sempre na órbita de Elvas (…)*».

Deste modo, as aprendizagens dos indivíduos de Juromenha pautaram-se, vincadamente, por uma dimensão social, convivial e institucional. A abordagem às aprendizagens tendeu, no entanto, a assumir contornos mais superficiais. Os indivíduos aprenderam num ambiente de maior "abertura", mas, tendencialmente, realizaram uma abordagem menos profunda das aprendizagens.

A especificidade da circunstância geográfica, cultural, económica e social parece ter determinado a emergência de um estilo territorial de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos da localidade de Juromenha.

Referências Bibliográficas

Barbosa, José (2009). Os fabricantes do sentido. In M. Azevedo & M. Marques (Orgs.). *Alfabetização Hoje* (5.ª Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.71-76.

Câmara Municipal de Alandroal (1994). *Plano Director Municipal. Volume I – Relatório Descritivo e Propositivo do PDM. Projecto Plano*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Câmara Municipal de Alandroal (2005). *Diagnóstico Social do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Câmara Municipal de Alandroal (s/d). *Caracterização do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Castro-Caldas, Alexandre (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Duarte, António (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Colecção Ciências da Educação Século XXI, 12. Porto: Porto Editora.

Duarte, António (2004). *Auto-Regulação e abordagens à aprendizagem. In A. Silva et al. Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Colecção Ciências da Educação Século XXI, 17. Porto: Porto Editora, pp.41-53.

INE (2002). *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.

INE (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação/Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: INE

Aprendizagem ao Longo da Vida – Importância da Diversidade de Contextos

Ana Teresa Herculano

Introdução

O presente artigo teve por base o trabalho realizado na disciplina Escola, Comunidade Local e Participação que integrou a matriz curricular do Mestrado em Educação – Administração Escolar, leccionada pelo Professor Doutor José Bravo Nico, no ano curricular de 2007/2008.

A problemática deste estudo consubstanciou-se na seguinte pergunta de partida: Qual o valor das aprendizagens não formais no percurso de vida de adultos certificados pelo Centro Novas Oportunidades de Arraiolos? Assim, constituem objectivos da presente investigação:

1. Caracterizar o território educativo da freguesia de Arraiolos, no que concerne à quantidade e qualidade dos ambientes (formal e não formal) onde foram realizadas actividades que conduziram a aprendizagens específicas;
2. Caracterizar as aprendizagens específicas existentes à luz de Referencial de Competências-Chave.

Revisão da literatura

1.1. Educação vs. Educações

Actualmente, a educação/formação do ser humano é analisada ultrapassando o contexto escolar. Silvestre (2003, p.42) refere, por um lado, a possibilidade de adquirir competências escolares por autodidactismo mas, por outro, refere a importância das aprendizagens que se adquirem "*em comunhão com o mundo (educação/ formação comunitária)*". Ainda que seja possível realizar aprendizagens a um nível puramente individual, tal como Paulo Freire, acreditamos que "*os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*" (1975, p.79)[1].

A abordagem das diferentes formas ou vias de Educação obriga a uma definição que, na sua essência, tem tido algumas dificuldades em ser interiorizada.

Já em 1973, Coombs[2] propôs uma distinção entre Educação Formal, Não Formal e Informal. Ainda que a distinção se dirija em particular às crianças, ela pode ser generalizada. Sendo que "*…términos de formal para la educación impartida en la instituición escolar legalmente establecida; no formal (la producida en las ludotecas, por ejemplo) y la informal (más espontânea, que se da en el juego, en charlas «informales», etc).*" Ainda ao mesmo nível, é importante referenciar Trilla (1985), na medida em que apresenta uma complementaridade de contextos, ou seja, numa escola também se podem

1. Citado por Carlos Alberto S. Silvestre (2003, p.44).
2. Referenciado em "Filosofia de la Educación Hoy - Diccionario"(1997, p.191).

fazer aprendizagens de carácter informal (através da relação com os outros), ou de carácter não formal (através das aprendizagens realizadas nas actividades extracurriculares).

Quintana (1977)[3], refere que "*… lá educación formal se distingue por diversos rasgos específicos: es institucional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración*".

Freire (2001, p.36), ao referir "*…a educação consegue dar às pessoas maior clareza para lerem o mundo*", sendo essa clareza possibilitadora da intervenção política, embora se esteja a reportar à alfabetização, especificamente, está a identificar as aprendizagens de carácter formal como meio possibilitador da aquisição de outras, pois a educação escolar deve servir como instrumento potenciador de outras aprendizagens. No entanto, diversos são os autores, incluindo Paulo Freire, que dão primordial valor às aprendizagens informais, na medida em que são estas que nos incutem nos primeiros anos de vida a carga cultural que nos determina. Em definição, "*… es no intencional, no consciente, no sistemática, continua en su acción y dimanente de varios factores sociales*" (Quintana, 1997)[4]. Tal como a educação não formal, realiza-se fora do contexto escolar, no entanto, a grande diferença entre estas duas últimas centra-se no facto de a educação não formal ser intencional, sistemática e metódica e "*…en la mayoría de los casos, institucionalizada y se lleva a cabo mediante processos específicos y diferenciados*" (Trilla, 1984).

Carlos Silvestre, após a identificação de algumas dificuldades quanto à definição estreita das áreas envolvidas por cada um dos tipos de educação, apresenta características essenciais para o enquadramento das aprendizagens, nomeadamente ao nível da atribuição ou não de certificação ou qualificação, tipo de acção e a quem se dirige, avaliação qualitativa, quantitativa ou ausente, intencionalidade ou não e contextos.

1.2. Educação e Comunidade Local

Os diferentes tipos de aprendizagem são, numa análise integrada, preditores da qualidade e diversidade dos contextos que dão sentido à Educação numa determinada comunidade local, impregnados, directa ou indirectamente, por variáveis culturais.

Já Manuel Patrício (1993, p.221), sustentando-se em Mischa Titiev, refere que a compreensão do ser humano tem de ser realizada com base nos planos biológico, cultural e biocultural. Assim, no seu essencial, o que caracteriza o Homem é a Cultura, uma Cultura que o entende como ser poliforme, contrariamente à análise biológica que o entende como uniforme, justificando assim a primazia da estrutura ambiental do ser humano, a qual é desdobrada "*nos seguintes horizontes axiológico-educacionais: a) o familiar; b) o local/regional; c)o nacional/pátrio; d) o europeu ocidental; e) o humano*." Patrício (1993, p.227)

Se a interpretação do ser humano passa essencialmente pela sua Cultura, também, tal como os comunitaristas defendem, a percepção que o indivíduo tem de si tem necessariamente de incluir sentimentos de pertença aos "horizontes axiológico-educativos" a que pertence. A valorização da comunidade concentra-se na apropriação das suas características, essencialmente realizada através da linguagem.

A escola tem também de ser valorizada pela comunidade, não apenas como veículo para levar a cabo as actuais medidas políticas que visam uma Educação ao Longo da Vida, de forma a mobilizar todos os cidadãos para importância da Educação, mas também de integrar a comunidade nos processos educativos, desde o mais geral ao mais particular.

A "partilha de valores" implícita neste processo constante e quase imperceptível por todos os membros que se incluem numa comunidade é, em si e por si, o veículo privilegiado para a preservação da história da humanidade (na sua totalidade), e da tradição (em termos particulares). Mais importante ainda, pois trata-se do resultado da preservação dos valores implícitos, quer à comunidade, quer à humanidade, é o desenvolvimento harmonioso de todos aqueles que frequentam ambientes de aprendizagem.

É evidente que estamos perante mudanças importantes que afectam as comunidades e que valorizam o seu papel. José Gómez, Orlando Freitas e Germán Callejas, ao explorarem esta temática – valorização do local e comunitário – referem a emergência de novos papéis que contemplam, para todos os

3. Referenciado em "Filosofia de la Educación Hoy - Diccionario"(1997, p.191).
4. Referenciado em "Filosofia de la Educación Hoy - Diccionario"(1997, p.192).

agentes educativos, uma maior responsabilidade, "*…tudo ao alcance de um sistema educativo integrado que «legaliza» e formalize a possibilidade de colocar ao serviço da comunidade todas as oportunidades educativas e formativas existentes*" (2007, p. 255).

De outra forma, mas com intuito idêntico, J. Dewey identificou alguns princípios, tendo em conta que responde às necessidades actuais do desenvolvimento humano e de efectivação da democracia, tendo-os R. Carneiro (2001,p. 49) sintetizado da seguinte forma: "1. desenvolvimento pessoal e cultural, desenvolvimento social e comunitário, desenvolvimento profissional e empregabilidade sustentável", subjacente ao conceito de "aprendizagem ao longo da vida", na medida em que se trata de uma forma de organização educativa.

1.3. Educação ao Longo da Vida / Educação Permanente

Como cidadãos do mundo e, em particular, como pertencentes a uma (ou várias comunidades) temos, por um lado, de proceder de forma a defender a boa Educação para todos, por outro, de investir na nossa educação/formação. É neste sentido que será aqui abordada a Educação ao Longo da Vida ou Educação Permanente.

A utilização desta dupla tipologia deve-se a diferentes abordagens, no entanto, tal como já foi referido, no seu essencial, assinala-se a educação escolar (correspondente à educação formal) como não detentora de uma educação global, pelo que se identifica, principalmente, a educação não formal como investimento imprescindível para o incentivo à Educação Permanente e ao longo da vida. Esta perspectiva é concordante com diversos movimentos teóricos da Psicologia da Aprendizagem, que em muito contribuem para a compreensão de uma educação vista como um processo ao longo da vida, entendida nos seus diversos contextos.

Temos assistido a diversas mudanças no processo educativo formal; no entanto, mesmo que as alterações fossem as suficientes, tendo em conta as exigências actuais, muito ainda há para fazer quanto à educação não formal. A implementação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ainda que criticada por muitos, tem nos últimos anos sido o processo impulsionador da valorização de competências (formais, não formais e informais), permitindo à população portuguesa não só a valorização das diversas aprendizagens realizadas ao longo da vida, como também tem servido para a compreensão da sua importância, não só em termos desenvolvimentais, como também uma estratégia que permite a formação aos adultos, em Portugal.

1.4. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adiante designado de RVCC), criado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através da portaria número 1082-A/2001 de 5 de Outubro, surge assim como um outro caminho para tornar possível a qualificação dos portugueses. A implementação do RVCC vem ao encontro da caracterização da educação de adultos realizada na Declaração de Hamburgo (1998), pois, a "*educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentarem os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos*" (p.2)[5], adequando-se este modelo na perfeição, tendo em conta a análise feita na mesma conferência, aquando da explanação da necessidade de um novo conceito de Educação que "*(…) apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação,(…)*" (p.2).

A construção da sociedade do conhecimento atribui ênfase a este processo, visto ser uma forma de valorizar a Aprendizagem ao Longo da Vida. Tal, deve-se não só à desocultação de competências por parte dos adultos, como também à reflexão do percurso de vida e possíveis trajectórias futuras. Assim, o RVCC

5. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA (1997).

Escolar é a oferta educativa/formativa interna aos Centros Novas Oportunidades (estando disponíveis diversas ofertas externas, como por exemplo: Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares, Ensino Recorrente, RVCC Profissional, Cursos Profissionais, Cursos de Especialização Tecnológica, Vias de Conclusão do Ensino Secundário através do Decreto-Lei 357/2007, entre outras), não sendo apenas uma forma de certificar competências adquiridas ao longo da vida, como também se pretendem colmatar algumas lacunas e, ao serem levados a reflectir sobre as suas histórias de vida, os adultos passam a valorizar-se mais e a querer, ainda, aumentar os seus conhecimentos.

2. Metodologia

No que concerne à metodologia, de acordo com a realidade em causa, numa fase inicial, os dados foram trabalhados de forma qualitativa e, no final, de forma quantitativa, com o exclusivo intuito de tornar mais perceptíveis alguns resultados.

2.1. Universo Considerado – População Alvo da Investigação

De acordo com o exposto na introdução e revisão de literatura, a população alvo foram adultos residentes na freguesia de Arraiolos, que frequentaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e que concluíram a sua certificação no Centro Novas Oportunidades de Arraiolos (adiante designado por CNO).

2.2. Selecção da Amostra

Foram respeitados, à partida, dois dos critérios definidos: adultos residentes na freguesia de Arraiolos e adultos que concluíram o processo de certificação no Centro Novas Oportunidades de Arraiolos, com conclusão do processo em 2007 e cuja certificação fosse a de B2 (6ºano).

A amostra é uma amostra por conveniência, na medida em que os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens analisados foram os dos adultos que se disponibilizaram, de imediato, para o estudo e que possibilitaram o acesso aos mesmos, mais rapidamente.

2.3. Caracterização da Freguesia de Arraiolos

A freguesia de Arraiolos, considerada área medianamente urbana, pertence à Região do Alentejo (distrito de Évora) e está inserida no concelho de Arraiolos. O concelho é constituído por sete freguesias: Arraiolos, Igrejinha, Santa Justa, Sabugueiro, São Gregório, São Pedro da Gafanhoeira e Vimieiro, na sua totalidade 684,08Km2 e que contam com 7616 habitantes (Censos 2001).

Da freguesia de Arraiolos fazem parte a Vila de Arraiolos e as aldeias de Santana do Campo e Ilhas. A área da freguesia é de 147,4 Km2 e conta com 3549 habitantes (Censos 2001).

De acordo com o último Censo (2001), o grau de instrução da população da freguesia apresenta uma maior concentração no 1º Ciclo do Ensino Básico. A freguesia é caracterizada por algumas actividades tradicionais: Tapetes de Arraiolos, fabrico de queijos, fabrico de vários tipos de mel, artefactos de cortiça.

2.4. Caracterização da Amostra

Os adultos seleccionados frequentaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível B2, no CNO do Agrupamento de Arraiolos, sendo que cinco fazem parte de um

grupo residente em Arraiolos e os outros cinco de um grupo de Santana do Campo, que funcionou em itinerância.

A amostra é constituída por dez adultos, sendo que 6 são do género feminino e 4 são do género masculino, com uma média de idades de 48 anos. Quanto à situação face ao emprego, constata-se que uma das adultas está desempregada, dois adultos estão reformados e os restantes estão a exercer actividades profissionais.

2.5. Instrumentos e Procedimento

Os instrumentos utilizados foram os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens dos adultos e uma grelha para a respectiva análise (através da qual foram retiradas informações quanto ao motivo de inscrição no CNO, Percurso Escolar, Outras Formações, Actividades Sociais e Experiências Profissionais. O levantamento das competências foi, tal como no decorrer do processo, realizado de acordo com o Referencial de Competências-Chave para B2.

2.6. Finalidade

De acordo com o exposto, pretendeu-se realizar, por um lado, o levantamento de instituições frequentadas pelos adultos para a concretização do Projecto Aprendizagens ao Longo da Vida, sendo que, por outro, pretendeu-se analisar as aprendizagens ocorridas nesses mesmos contextos, tendo por base o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

3. Resultados

Tal como se constata nas análises globais, os adultos referiram apenas a aquisição de competências ao nível das disciplinas leccionadas. No entanto, oito dos adultos evidenciaram também competências ao nível da Cidadania e Empregabilidade. No que concerne à caracterização dos níveis/instituições de aprendizagem formais, dois adultos frequentaram a Escola Básica do 1ºCiclo de Arraiolos, outros dois a Escola Básica do 1ºCiclo de São Gregório e a de Santa Justa, um a Escola Básica do 1ºCiclo de São Pedro da Gafanhoeira e cinco a Escola Básica do 1ºCiclo de Santana do Campo. Apenas três adultos frequentaram o 2º ciclo (Ciclo Preparatório de Arraiolos), pelo que, a maioria das competências analisadas foram adquiridas em outros contextos que não o escolar.

Ainda a respeito das aprendizagens formais, importa referir que os motivos de abandono se concentram nas dificuldades económicas e desinteresse. Acrescenta-se, ainda, o facto de um dos adultos ter referido o não ter transporte, sendo que, a maioria, quando questionada informalmente sobre o porquê de não ter investido mais na sua formação (ao nível de pequenos cursos), refere a questão do transporte como obstáculo.

Quanto às Formações (caracterizadas de modo geral como não formais), verifica-se que estão, na maioria dos casos, relacionadas com a actividade profissional que desenvolviam, nesse momento. É ainda de salientar a importância da instituição Monte A.C.E e do Agrupamento de Escolas de Arraiolos, tal como se constata na tabela 1. No que diz respeito às actividades sociais, importa referir a diversidade de instituições referenciadas (ver tabela 2), assim como o desenvolvimento de competências na área da Cidadania e Empregabilidade (ver gráfico 1 e tabela 3).

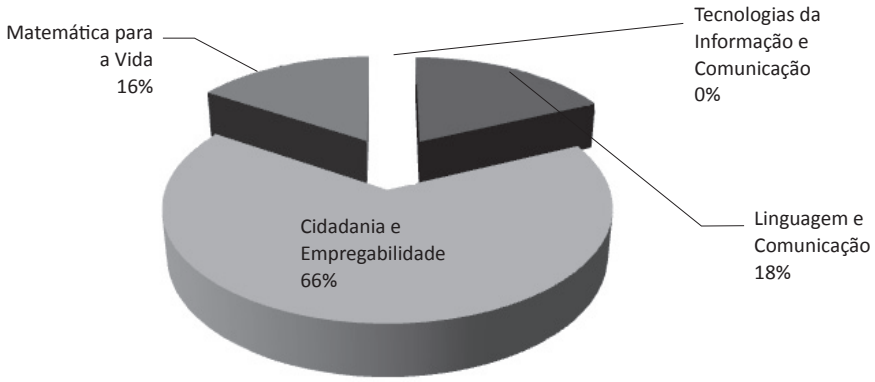
Tabela 1 – Outras Formações – Instituições

Instituição Promotora de Formação	**Nº de Adultos**
Monte A.C.E	6
DREA (Escola C+S de Arraiolos)	4
Inovinter	2
Instituto do Emprego e Formação Profissional	2
Associação de Agricultores de Évora	1
Câmara Municipal de Arraiolos	1
Casa de Tapetes Castelo	1
Centro de Ensino Técnico e Orientação Profissional	1
Centro Social Recreativo de Cultura e Desporto Igrejinha	1
HIPOCAUSTO	1
IMETEXIL	1
Maria do Sameiro	1
NERE	1
Programa de Formação PME	1

Tabela 2 – Actividades Sociais – Instituições

Instituições/ Actividades	**Nº Refª**
Actividades na Freguesia	
Bombeiros Voluntários de Arraiolos (sócio)	4
Associação de Reformados de Santana do Campo (sócio/outros cargos)	3
Clube Desportivo de Santana do Campo	3
Comissão de festas de Santana do Campo	3
Sociedade Recreativa Unidos de Santana do Campo (sócios e outros)	3
Núcleo de Dadores de Sangue	2
Participação acta nas festas escolares dos filhos	2
Católica praticante	2
Assembleia Geral de Reformados	1
Assembleia Municipal de Arraiolos	1
Associação de Tapetes de Arraiolos Protan	1
Clube da Malha de Arraiolos	1
Clube de Caçadores de Arraiolos	1
Comissão de Moradores de Santana do Campo	1
Cooperativa de Consumo de Santana	1
Cooperativas agrícolas	1
Jogador de futebol	1
MotoClube de Arraiolos	1
Participa nas Marchas Populares (confecção dos fatos à marcha e madrinha)	1
Rancho Folclórico de Arraiolos	1
Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Distrito de Évora	1
Sociedade de ARL	1
Actividades Externas à Freguesia	
Liga dos Amigos do Hospital Espírito Santo de Évora	2
Sociedade Recreativa de S. Gregório (indiv. com cargos de direcção)	2
Liga dos Amigos do Hospital Espírito Santo de Évora	1
Participa na organização das Festas de S. Gregório	1
Participou na fundação da Cooperativa de Solidariedade para Deficientes	1
Sócio do Centro da Igrejinha	1

Gráfico 1 – Competências em Função das Actividades Sociais



Quanto às actividades profissionais, importa acrescentar aos dados recolhidos, o facto de os adultos terem mais facilidade na identificação de competências a este nível do que no anterior. E, tal como se observa na tabela 4, considerando a diversidade de contextos e, em alguns casos, a existência de actividades pouco estimulantes, mesmo assim, os adultos evidenciam diversas competências.

Segundo Objectivo – Caracterizar as aprendizagens específicas existentes.

As aprendizagens identificadas em função dos contextos foram as seguintes:

Contexto Escolar: tal como já foi referido, as aprendizagens concentraram-se ao nível dos conteúdos curriculares e Cidadania.

Contextos Formativos: as aprendizagens identificadas centraram-se em conteúdos específicos das formações, sendo também referenciadas, essencialmente, competências ao nível de Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Contextos Sociais: tal como se observa na tabela 4 e respectivo gráfico (1), estão distribuídas pelas diversas áreas de competências-chave, à excepção de TIC.

Contextos Profissionais: tendo em conta a especificidade de cada área profissional, tal como se observa na tabela 4, as aprendizagens estão directamente relacionadas com actividades implícitas à profissão (ver tabela 5).

Importa ainda destacar as duas áreas profissionais referidas por mais adultos, evidenciando directamente questões de ordem cultural (tapeçaria e trabalho rural).

Tabela 3 – Actividades Sociais – Aprendizagens

Cidadania e Empregabilidade como área de competência em destaque:
• Exprimir ideias
• Ter em consideração as ideias dos outros
• Definir métodos de trabalho em grupo
• Demonstrar capacidade de iniciativa
• Ajudar o próximo
• Preocupação com a comunidade local
• Regras gerais de convivência em sociedade
Matemática para a Vida:
• Gerir de orçamento/pagamento de cotas
• Apresentar de horários
• Estimativas sobre consumo
• Negociar com parceiros
Linguagem e Comunicação
• Participar em discussões colectivas
• Planear pequenas intervenções
• Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais
Tecnologias de informação e Comunicação – não foi identificado

Tabela 4 – Actividades Profissionais – Área

Actividade Profissional	**Nº Ref.**
Tapeteira	7
Trabalhador Rural	7
Empregada de Café/Restaurante	2
Empreiteiro de Construção Civil	2
Operária Fabril	2
Actualmente Reformado	2
Empregado de um Café	1
Agricultor (conta própria)	1
Ajudante de Cozinha	1
Metalúrgico	1
Aprendiz de pedreiro	1
Militar (radiotelegrafista)	1
Auxiliar de Limpeza	1
Motorista	1
Cabeleireira.	1
Caixeira de Padaria	1
Pedreiro	1
Camionista	1
Sócia Gerente de um Bar	1
Costureira	1
Empregada Associação de Reformados	1
Empregada de Limpeza	1
Tractorista	1
Vereador na CMA	1
Empregada doméstica	1

Gráfico 2 – Competências em Função do Contexto Profissional

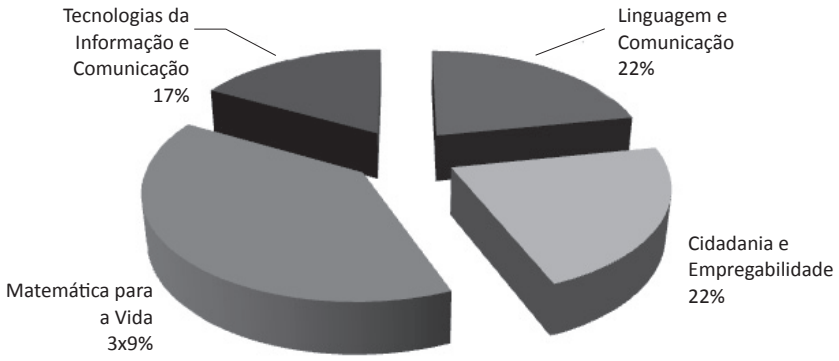


Tabela 5 – Actividades Profissionais – Aprendizagens

Linguagem e Comunicação – Diferentes estilos de comunicação; – Leitura de artigos referentes à área; – Escrever cartas e registos; – Enviar e receber mensagens; – Contacto com outras línguas (turistas, marcas e aparelhos electrónicos).	**Matemática para a Vida** – Cálculos gerais (pagamentos/trocos); – Cálculos de quantidades e dimensões; – Gestão (orçamental e Stock); – Interpretação e realização de figuras geométrica; – Regulação de aparelhos electrónicos.
Cidadania e Empregabilidade – Resolver de Problemas; – Ouvir/opinar; – Capacidade de Iniciativa; – Cuidados com o ambiente; – Respeito pelo próximo; – Regras de convivência; – Importância do trabalho em Grupo; – Respeito e cumprimento de tarefas e prazos; – Preocupação com o emprego;	**Tecnologias da Informação e Comunicação** – Utilizar de Telemóvel; – Utilizar aparelhos diversos (máquinas da área da construção, restauração, veículos, máquinas agrícolas, costura, linhas de montagem); Utilizar a Registadora / Utilizar o Computador; – Utilizar programas para organizar informação;

4. Conclusão

Numa análise mais geral à adesão da população da freguesia e concelho de Arraiolos, importa referir que a própria "figura" da instituição escolar deu, de alguma forma, mais credibilidade ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, já que, o Agrupamento de Escolas de Arraiolos é a entidade promotora do Centro e, abraçou e investiu bastante neste projecto.

Ainda que se verifiquem algumas resistências, de diversas ordens, ao Programa Novas Oportunidades e ao processo de RVCC, esta iniciativa parece ir ao encontro da Declaração de Hamburgo e da Estratégia de Lisboa, pois se estamos perante uma economia de conhecimento que possibilite um crescimento económico sustentável, que contemple melhores empregos e maior coesão social, este é, de facto, o modelo cuja dinâmica e capacidade melhor se adequa às necessidades actuais. Assim, a este nível, conclui-se que estão a ser executadas na sua plenitude duas das grandes decisões da Cimeira de Lisboa: generalização da formação ao longo da vida e introdução de novas prioridades nas políticas educativas.

As necessidades que os Centros Novas Oportunidades estão a colmatar, parecem ir ao encontro daquilo que R. Carneiro referiu quanto "(…) a actual população adulta, não obstante estar crescentemente consciente da necessidade de constante actualização, carece de competências pessoais de auto-organização da aprendizagem que estão tão ausentes do ciclo inicial de educação." (2001, p.31). Para além de que, muitos são os adultos que, após um processo de RVCC, manifestaram interesse em investir na sua formação.

Em termos específicos, conclui-se que a análise das aprendizagens realizadas ao longo da vida não pode ser espartilhada quanto ao seu enquadramento em formais, não formais e informais, tal como Trilla (1985)5 refere, facto que influenciou a análise de aprendizagens informais, não previstas inicialmente no trabalho.

Ainda que os adultos tenham, numa fase inicial, dificuldades em identificar competências em contextos que não o formal, após a apropriação das características e objectivos do processo, torna-se evidente a elevada quantidade e qualidade de aprendizagens efectuadas a nível não formal e informal. No entanto, constitui-se imperativo referir que as aprendizagens analisadas foram apenas uma parte da totalidade das aprendizagens sujeitas a reflexão por parte dos adultos.

Ao examinarmos algumas das actividades de carácter não formal e informal, compreendemos que estas têm servido, essencialmente, para colmatar necessidades ao nível da educação formal, facto que confere a devida importância a todas as aprendizagens realizadas pelos adultos ao longo da vida, na medida

em que foi possível visualizar um conjunto bastante diversificado de competências adquiridas em diversos contextos. Cada um dos contextos frequentados pelos adultos não representa um conjunto de aprendizagens isoladas, é sobretudo resultado do valor que a cultura atribui a cada espaço de aprendizagens.

O verdadeiro valor da comunidade e das actividades que no seio dela se desenvolvem é, neste trabalho, evidente, visto ter sido nos últimos anos um ponto de apoio e desenvolvimento da população da freguesia de Arraiolos, constatado tal facto, principalmente, através da análise realizada às actividades sociais e às respectivas aprendizagens.

Julgo que, para todos os que estão inseridos neste projecto, o mais valioso é termos a certeza de que o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem alterado o modo de ver o mundo de alguns dos adultos, tal como Paulo Freire defendia, influenciando assim a forma como se percepcionam e favorecendo a sua auto-estima, garantido maiores níveis de felicidade.

Referências Bibliográficas

AAVV (1997). *Filosofía de la Educación Hoy – Diccionario filosofico-pedagógico*, Madrid, Dykinson.

Almeida, L., & Freire T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA (1997). (consultado em Maio 2008, em http://www.fe.unicomp.br/gepeja/arquivos/vconfintea.pdf e http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/dechamburgo/mostra_documental)

Estratégia de Lisboa (2004). (consultado em Maio de 2008, em http://www.confagri.pt)

Freire, A. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Editora UNESP (série Paulo Freire).

Gómez, J.,Freitas, O. e Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Patrício, M. (1993). *Lições de Axiología Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Programa do XVII Governo Constitucional Português (2005-2009). (consultado em Março 2008, em http://www.portugal.gov.pt)

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos – Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO, (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança* (Relatório Mundial de Educação de 1998). Porto: Edições ASA.

As Escolas Fora da Escola no Alentejo

António Calha

Procuro nesta comunicação desenvolver dois temas relacionados com o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Em primeiro lugar, procuro caracterizar a forma como as aprendizagens que ocorrem fora da escola são apresentadas pelos candidatos de modo a ir de encontro àquilo que são os pré-requisitos do processo RVCC. Em segundo lugar, tento dar um contributo, ainda que modesto, para a determinação do perfil do público-alvo do processo RVCC no Alentejo.

Desde 2002 que, através do processo RVCC, é possível a qualquer adulto candidatar-se ao reconhecimento de competências obtidas fora do contexto escolar e à consequente obtenção de uma certificação de equivalência escolar. Este processo tem por base dois documentos de referência que constituem o guia orientador do processo: i) Referencial de competências-chave para o nível básico; ii) Referencial de competências-chave para o nível secundário.

O desenho do referencial de nível básico assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual: Linguagem e Comunicação; Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade. O referencial estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente no que se refere ao domínio das competências. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles.

Para o ensino secundário, as áreas de competência-chave são três: Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade, com um total de 88 créditos, havendo necessidade de cumprir 44 créditos para o nível escolar ser validado.

Os referenciais de competência procuram, em cada uma das áreas de referência, articular a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, constituindo o guia orientador de todo o processo avaliativo inerente à validação e à certificação de competências. O processo RVCC consiste na avaliação de correspondências entre os saberes adquiridos através da experiência e as competências estabelecidas no referencial, ou seja, na base do processo encontra-se a comparação entre uma situação existente (as competências detidas pelo adulto) e uma situação desejável (competências contidas no referencial). Vários autores têm aludido à complexidade e aos problemas subjacentes a este processo avaliativo (Ávila, 2005; Cavaco, 2007; 2008), em particular a necessária transposição e correspondência entre as competências relatadas pelo adulto, reportadas, na maioria das situações, a saberes contextuais e práticos, e as competências do referencial, baseadas nos saberes teóricos.

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos Referenciais de competências-chave, são bastante diversificadas e contextualizadas. Várias investigações (Ávila, 2005; Cavaco, 2008; Freire, 2009) têm revelado que o modo como é concretizado este processo pode apresentar variações de Centro para Centro. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos

CNO, o processo RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica.

A metodologia adoptada, assente sobretudo na escrita, visa promover um trabalho reflexivo do adulto sobre si mesmo, permitindo o reconhecimento do valor das suas experiências de vida. Como refere Cármen Cavaco: "é um trabalho sobre a experiência do indivíduo e os seus adquiridos experienciais, estimulado e orientado por instrumentos que facilitam o processo de rememoração, reflexão e selecção da informação, permitindo o reconhecimento, validação e certificação de competências face a um referencial" (2008: 492).

A narrativa assume particular importância no processo RVCC, permitindo o acesso, não apenas à sequência dos acontecimentos de vida, mas igualmente aos quadros de referência do candidato. A organização e a sistematização de experiências por parte do adulto obrigam, necessariamente, a um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita aos profissionais envolvidos perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências do referencial. A centralidade do processo aponta, assim, para o estabelecimento de ligações entre as aprendizagens do adulto e as competências do referencial, residindo aí a sua complexidade.

Os discursos escritos presentes nos portefólios assumem as mais diversas formas e estilos, diferindo no tipo de vocabulário, na construção frásica e na clareza do texto. No entanto, todos eles traduzem uma capacidade de objectivar e racionalizar as actividades profissionais, ordenando-as por meio de uma ordem cronológica e causal, hierarquizando as suas diversas partes.

O relato da experiência pessoal produz, necessariamente, leituras subjectivas, mais ou menos detalhadas, de diferentes episódios de vida tidos pelo adulto como relevantes no âmbito do processo RVCC. O trabalho de construção do Portefólio envolve, assim, um duplo esforço: por um lado, a narração das contingências da vida, apresentadas de forma coerente, e, por outro lado, a atribuição de linearidade à narrativa concebida como um itinerário, indo de encontro aos requisitos estabelecidos nos Referenciais de competências-chave.

Este duplo esforço tem consequências no trabalho que o adulto desenvolve no processo. E é aí que a dimensão técnica do processo e a dimensão humana do relato se tocam. A obrigação que o adulto tem em preencher os requisitos estipulados no Referencial de competências-chave, obriga a que o adulto molde o seu relato. E, nesse exercício, muita da racionalidade original dos sujeitos se perde. Ela é, muitas vezes, "forçada" a submeter-se à racionalidade instrumental da lógica das competências contidas no referencial. Esta tendência é particularmente visível no nível secundário, onde a componente autobiográfica detém a centralidade do portefólio, sendo em torno das diferentes experiências de vida que os candidatos integram trabalhos realizados por solicitação dos formadores de cada uma das áreas de competência. Aqui o relato tende a ser mais pormenorizado, no entanto, a necessidade de validar os créditos necessários para a certificação em cada uma das áreas de competência condiciona a liberdade narrativa do candidato.

A título meramente ilustrativo, destacamos a forma como o núcleo gerador "Ambiente e Sustentabilidade", comum às áreas de competências-chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), se inscreve nos relatos autobiográficos. Em STC os candidatos deverão "Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta." (Gomes [coord], 2006a: 56). Em CLC o candidato deverá revelar competências que lhe permitam "Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública" (Gomes [coord], 2006a: 72). Os critérios de evidência elencados no Referencial de Competências-Chave em ambas as áreas de competências-chave centram-se, sobretudo, na manifestação de práticas relacionadas com a eficiência energética, a defesa dos recursos naturais e a reciclagem.

Dado que a qualidade ambiental constitui uma das imagens de marca da região Alentejo, seria espectável que, no trabalho de validação do núcleo gerador "Ambiente e Sustentabilidade", sobressaísse no discurso dos candidatos a natureza da relação que o povo alentejano mantém com o meio e o respeito pelo equilíbrio dos ecossistemas, associado ao orgulho em ser alentejano e à forte ligação e apego à terra.

Esperava-se que, no relato autobiográfico, estivesse presente uma lógica assente numa racionalidade impregnada de respeito pela tradição, pela herança dos antepassados e por valores marcadamente culturais, traduzidos numa tradição ambiental e num universo de valores e práticas, que podemos classificar de pré-modernos, mas que correspondem, no caso do respeito pelo ambiente, a práticas pós-modernas próximas do discurso ambientalista.

Ora, esta racionalidade, marcada pela tradição e que norteia as práticas ambientais acaba por ficar oculta no relato autobiográfico do processo RVCC, sendo substituída por uma racionalidade de natureza mais instrumental, da ciência e da técnica e mais próxima das lógicas subjacentes ao Referencial de competências-chave. Tomemos o exemplo de três pequenos excertos do discurso de três candidatos certificados no nível secundário, onde são detalhadas algumas das suas práticas relacionadas com a preservação do ambiente:

"[…] Na minha casa e no meu emprego tenho o cuidado de mandar os tinteiros e toners para reciclar. Graças à reciclagem grande parte dos resíduos são entregues a entidades gestoras que procedem ao seu correcto encaminhamento para unidades que transformam esses produtos novamente em matéria-prima."

Emília, 53 anos, Portalegre

"[…] A minha mãe era pessoa de casa. Recordo-me quando a acompanhava à ribeira para lavar a roupa. Nessa altura a ribeira de Ana Loura corria limpa, livre de qualquer poluição. […] Hoje a ribeira não corre e está suja. Temos vindo, através dos anos a assistir a várias mudanças climáticas. O verão tem-se tornado cada vez com temperaturas mais elevadas. […] A provocar todas estas mudanças temos como responsável o aquecimento do Planeta […] Devemos tomar medidas para reduzir a poluição, devemos tentar baixar produções de co2 em automóveis, fábricas […]"

João, 57 anos, Sousel

"[…] Quanto à televisão, nunca deixo os botões em stand by, a arca congeladora e frigorífico abro-os o menos vezes possíveis e nunca deixo as portas abertas, pois vão criar mais gelo e gastar mais energia. […] Na iluminação, utilizo lâmpadas de consumo económico, dão a mesma luz e gastam menos. Com todos os meus exemplos e falando com os meus familiares, fomos conseguindo poupar energia, pois reduzimos as despesas ao fim do mês e estamos a ser amigos do ambiente"

Teresa, 47 anos, Castelo de Vide.

Como se pode constatar nos exemplos apresentados, o discurso dos candidatos à certificação centra-se, sobretudo, em questões relacionadas com a reciclagem e a eficiência energética, verificando-se uma clara reprodução do discurso oficial em torno destas matérias, não se vislumbrando qualquer aproximação a um modelo de racionalidade mais próximo de valores culturais enraizados nas populações do Alentejo.

Com esta constatação não se tece uma crítica ao processo RVCC. Pretende-se, antes, demonstrar que a necessidade de fazer face aos critérios de validação levam a uma certa padronização do discurso dos candidatos em torno de uma racionalidade que muitas vezes não é a sua. Isto significa que a componente autobiográfica do processo RVCC acaba por não dar conta de toda a grande diversidade de contextos e processos de aprendizagem que ocorrem na escola no Alentejo.

Apesar do condicionamento que os critérios de validação impõem ao discurso dos candidatos é, ainda assim, possível encontrar no relato uma dimensão que escapa a toda esta racionalidade instrumental. Ela está relacionada com a forma como adulto relata o seu percurso, ou seja, a forma como descreve os contextos e as situações que propiciaram o desenvolvimento das competências. A este nível há duas componentes particularmente interessantes, uma primeira que se relaciona com a "vida vivida", que diz respeito à informação biográfica incontroversa e, uma segunda, relacionada com a "história contada".

A primeira dimensão remete para a percepção da sequência cronológica dos factos objectivos que constituem a vida de determinado adulto. Um dos aspectos que se pode constatar na análise das autobiografias realizadas no processo RVCC é a forma como o percurso biográfico de muitos adultos, embora diferente

de adulto para adulto, congrega, muitas vezes, semelhanças na forma como são marcados e moldados por constrangimentos estruturais que escapam ao seu controlo. Encontramos na narrativa múltiplos exemplos de abandonos escolares motivados pela incapacidade económica das famílias; casos de procura de melhores condições de vida na grande Lisboa; percursos de vida dos homens nascidos na década de 40 marcados pela experiência da guerra colonial; os cursos de costura da Oliva e da Singer, que marcam várias gerações de mulheres... Encontram-se, também, especificidades territoriais: no concelho de Sousel a importância do trabalho sazonal na agricultura, em particular as campanhas do tomate e da azeitona; em Montalvão (freguesia do concelho de Nisa) muito marcada pela exploração do eucalipto; em Portalegre a importância da indústria dos lanifícios nas décadas de 70 e 80.

A segunda dimensão do discurso, apelidada de "história contada", está directamente relacionada com as apreciações subjectivas que os candidatos à certificação fazem do seu percurso de vida. Na sua construção o adulto tem que necessariamente passar por um processo de escolhas, decidir sobre o que relatar e o que ocultar na narrativa. É nesta dimensão que se incute coerência ao relato e, muitas vezes, se estabelecem relações de causalidade no encadeamento sucessivo dos acontecimentos de vida.

Termino esta comunicação chamando a atenção para um perfil particular de adultos certificados no processo RVCC que, apesar de não estar em condições de quantificar, constitui um grupo não negligenciável das certificações ocorridas nos Centros Novas Oportunidades do distrito de Portalegre. Trata-se de um tipo de candidato que contraria a imagem que parece prevalecer na opinião pública relativamente ao público-alvo do processo RVCC, a de indivíduos que, na infância e juventude, se revelaram incapazes de completar a escolaridade obrigatória, ou com percursos escolares marcados pelo insucesso.

A análise atenta dos relatos dos adultos certificados permite constatar que, contrariamente às expectativas, muitos dos adultos certificados têm percursos escolares marcados pelo sucesso. A interrupção do percurso escolar não se deveu a falta de capacidade, pelo contrário, relacionam-se, em muitos casos, com questões que ultrapassaram a sua vontade. Vejamos, a título ilustrativo, três exemplos de adultos certificados com o nível B2 e cujas habilitações de partida se quedavam pela 4.ª classe:

"Apesar da minha família não ter muitas posses, eu tinha material escolar, como todas as crianças. Levava os livros numa espécie de bolsa de fazenda, que a minha mãe fez, que atava com um cordão. Tinha o livro de leitura, um caderno de linhas, lápis e borracha.

Infelizmente, o meu percurso escolar esgotou-se na quarta classe, pois os meus pais não tinham meios financeiros para sustentar os meus estudos. Ainda assim, é com orgulho que, apesar de ter saído da escola aos 10 anos, deixei o quarto ano completo com exame de admissão"

Joaquim, 1944, Vendedor de máquina agrícolas

"[…] Fiz o exame da 4.ª classe e a minha mãe comprou-me um vestido novo e uns sapatos para eu levar à prova escrita e disse-me que se eu ficasse bem me comprava outro vestido para a prova oral.

Eu como queria muito ter dois vestidos estudei muito e consegui passar com bom, porque gostava de ter dois vestidos novos feitos pela minha irmã mais velha. Quando saí da escola fui trabalhar para o campo."

Maria, 1941, Funcionária de limpeza

"Na minha quarta classe fiz um exame na escola da avenida de Sousel e recebi um prémio por ter sido a segunda melhor aluna da turma, a minha professora deu-me uma caixa de chocolates que ainda hoje guardo com muito carinho.

Com muita tristeza minha fui obrigada a abandonar a escola apenas com a quarta classe, durante dois anos estive em casa, cuidava de uma tia minha e fazia o meu enxoval."

Luísa, 1963, Reformada por invalidez

Tendo em consideração o papel da escola enquanto mecanismo de selecção social, na medida em que constitui a instituição que, por excelência, faz a atribuição precoce do valor dos indivíduos, sendo que o sucesso e o insucesso escolares funcionam como uma sentença que acompanha os indivíduos ao longo da vida. Deste modo, verificamos que, muitos dos adultos certificados, carregaram sobre os ombros, ao longo

da vida, os estigmas associados às baixas qualificações escolares quando, na realidade, o seu percurso foi marcado pelo sucesso.

Encontramos, assim, um público muito especial no processo RVCC, na região Alentejo, que adere ao programa não tanto com um objectivo utilitarista mas antes como forma de encerrar um capítulo que, há muito, foi deixado em aberto. Trata-se de uma procura de algo que lhes foi negado e que corresponde, em última análise, a uma reposição de justiça. No discurso de muitos destes adultos, os insucessos da vida são justificados pela impossibilidade de completar os estudos. O momento da certificação é um momento muito importante para estas pessoas, estão perante um júri cuja sentença lhes dá finalmente razão – são competentes e têm valor. Na minha opinião, é este o motivo por que encontramos no processo muitos adultos para quem a certificação não trará já qualquer benefício material. O único benefício que retiram é a prova do seu valor, perante si e os outros.

Referências Bibliográficas

Ávila, Patrícia (2005), "A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento". Tese de Doutoramento. ISCTE.

Cavaco, Cármen (2007), "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais". *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, 21-34.

Cavaco, Cármen (2008), "Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação". Tese de Doutoramento. FPCE-UL.

Freire, João (2009), "Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades". *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, 2009, 19-43.

Gomes, Maria do Carmo [Coord.] (2006a) *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, Maria do Carmo [Coord.] (2006b) *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, Maria do Carmo e Simões, Francisca (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ.

O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e do Plano de Desenvolvimento Pessoal para o Desenvolvimento da Identidade Vocacional

David Serra[1]

Resumo Os Centros Novas Oportunidades têm como missão assegurar que todos os cidadãos com mais de 18 anos tenham uma oportunidade de qualificação e certificação de nível básico ou secundário, mas também que tenham acesso a uma continuidade formativa. Nos Centros Novas Oportunidade procura-se incentivar, apoiar e encaminhar os adultos no sentido da construção de um percurso pessoal e profissional que valorize os seus interesses e motivações. Através da disponibilização de informação, proporcionamos aos adultos mais e melhores conhecimentos acerca do tipo de ofertas formativas que existem. Simultaneamente, por meio do acompanhamento individualizado na exploração de oportunidades, são promovidas escolhas adequadas às características e circunstâncias pessoais de cada adulto. Desta forma, o objectivo dos Centros Novas Oportunidades é envolver toda a equipa técnico-pedagógica no desenvolvimento do interesse e da autonomia dos adultos na procura e exploração de oportunidades formativas e profissionais, que lhes permitam iniciar processos de aprendizagem, crescimento e evolução. Para que tal aconteça, estimulamos a reflexão dos adultos sobre a sua história de vida, sobre os papéis activos ou passivos que foram adoptando na construção do seu projecto vocacional. O processo conjunto de descoberta, despoletado pelo acompanhamento individual do adulto ao longo do processo de RVCC, permite uma valorização das suas competências e a detecção de aspectos a melhorar, que conduzem não só à consciencialização da necessidade de formação contínua, mas também à agência pessoal, à responsabilização pela selecção e optimização de oportunidades profissionais e formativas. É neste momento do processo de RVCC que começa a elaboração de um projecto que dê sentido à própria vida e ao próprio futuro vocacional dos adultos - O Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).

Palavras-chave Plano de Desenvolvimento Pessoal; Aconselhamento de Carreira; Identidade Vocacional.

1. Enquadramento histórico

A Psicologia começou a dar contributos diferentes para o desenvolvimento da carreira no que diz respeito ao uso de testes de aptidão e de inteligência durante a primeira Guerra Mundial. Super (1990), defende que foi nesse momento que surgiu uma maior atenção pelos interesses vocacionais devido à Grande Depressão e ao surgimento de trabalhos mais complexos. As mudanças económicas, sociais e tecnológicas ocorridas durante o século XX obrigaram os profissionais de orientação a pensar em que tipos de modelos, teorias e técnicas deveriam utilizar junto dos seus clientes neste novo século para conseguir uma intervenção eficaz (Savickas 2008).

1. Terras Dentro - Associação para o Desenvolvimento Integrado, com sede em Alcaçovas (Viana do Alentejo).
E-mail de contacto: davidserra@live.com.pt

Desde as suas origens que a orientação educacional e vocacional tem como principal objectivo ajudar os indivíduos em clarificar qual o tipo de situação em que se encontram e que tipos de escolhas podem fazer a nível profissional (Savickas 2008). Com esta premissa, a psicologia do desenvolvimento comprometeu-se a responder à questão de como as pessoas desenvolvem aptidões e interesses que facilitam ou impedem comportamentos (Super, 1990).

2. A Visão de Parson

Em 1909, Parsons publica o livro "Choosing a Vocation", que faz a ligação entre a psicologia na prática social da orientação/selecção vocacional (Abreu, 2003). Savickas (1989) e Gysbers, Heppner e Johnston (2000) referem que o modelo de Parson criado em 1909 é o modelo clássico de aconselhamento de carreira e baseia-se na psicologia das diferenças individuais. O modelo desenvolvido por este autor é conhecido como "modelo de ajustamento", uma vez que, para além de verificar as aptidões sensitivas e motoras, a inteligência e de ter classificado diversas profissões por aptidões físicas e psicológicas, também concebeu o construto que se deve ter em conta a avaliação do perfil de aptidões individuais dos trabalhadores e o perfil de aptidões requeridas pelos postos de trabalho (Abreu, 2003). Deste modo, através deste modelo os conselheiros utilizam as diferenças individuais para ajustar as pessoas às ocupações apropriadas (Savickas, 1987) o que alterou de modo positivo e enriquecedor a psicologia vocacional, tornando-a numa área de grande abrangência, no que diz respeito às variáveis com que trabalha e à forma como podem ser estimuladas. Este modelo é referenciado por Savickas (1997; 1998, citado por Abreu, 2003), como sendo o modelo dominante da psicologia vocacional, mantendo-se ainda flexível e adaptável às mudanças ocorridas nas últimas décadas e muito utilizado por psicólogos que praticam orientação vocacional. Parson (1909) não foi o único a ter proposto a teoria de traço-e-factor, Holland (1997) também deu continuidade e reforço a essa teoria (Savickas, 2004).

3. Teoria Hexagonal de Holland

Holland (1959, citado por Savickas, 2008), desenvolve uma teoria que defende que os traços individuais devem ter maior importância e ser tidos em conta com mais precisão, tornando os valores, interesses e aptidões como essenciais no conhecimento do indivíduo de forma a adequar a melhor intervenção possível. Cada um dos tipos de personalidade - Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor, Convencional (RIASEC) - representa aquilo que foi designado de uma orientação de ajustamento, constituída por uma série de aptidões, interesses, e tendências comportamentais (Savickas, 2008). Holland, categorizou os seis tipos (RIASEC) numa estrutura hexagonal em conformidade com os tipo de relação que as pessoas desempenham no ambiente, uma vez que é no ambiente que as pessoas procuram exercitar as suas aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assim assumir papéis que lhes são agradáveis.

O modelo hexagonal de Holland tem sido bem recebido pela comunidade científica uma vez que tem demonstrado relações com os comportamentos que se ajustam com a adaptabilidade da carreira, existindo muitos estudos empíricos que o comprovam (Magalhães e Gomes, 2007). Savickas (1994), citado por Swanson e Gore (2000), refere que a adaptabilidade da carreira pode definir-se pela prontidão individual em lidar com as diversas condições de todos os tipos de trabalho que ocorrem ao longo da nossa vida. Esta situação pode oferecer aos adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades a possibilidade de um melhor desenvolvimento de carreira e pode até providenciar uma ligação à teoria criada por Super (1957) que se designa por Espaço de Vida e Ciclo de Vida (Savickas, 1997, citado por Swanson e Gore, 2000). Savickas (2005) reforça o facto de que a visão de uma teoria da construção da carreira partiu de uma melhor adaptação da teoria de Super (1957) sobre o desenvolvimento vocacional, a fim de ser utilizada numa sociedade multicultural e numa economia global (Savickas, 2005).

4. Uma Abordagem do Desenvolvimento da Carreira ao longo do ciclo de vida

Gysbers, Heppner e Johnston (2000) referem que numa visão teórica ou prática do desenvolvimento de carreira, é necessário ter-se em conta o indivíduo na sua globalidade, envolvendo todas as suas actividades e todas as suas esferas de identidade individual. Estes autores defendem que se deve ter uma perspectiva holística do crescimento e do desenvolvimento humano, neste modelo definido por desenvolvimento de carreira ao longo do ciclo de vida.

O desenvolvimento de carreira está relacionado com o processo de construção ao longo da vida e este desenvolvimento está relacionado com o dar sentido à vida, implementar o auto-conceito e permitir que a pessoa seja mais do que aquilo que é. É nesta perspectiva que o desenvolvimento da carreira ao longo da vida é definido pelo desenvolvimento do *self* ao longo do ciclo de vida, através da sua integração em diversos papéis, cenários e acontecimentos ao longo da vida da pessoa (Gysbers, 2008). Neste sentido, a palavra carreira identifica e retrata todos os papéis que desempenhamos e nos quais nos envolvemos (de estudante, de trabalhador, de cidadão, de pai/mãe) e os respectivos cenários a que cada um pertence (na escola, em casa, na comunidade) e os acontecimentos que ocorrem sobre os seus momento de vida (primeiro emprego, casamento, divorcio, reforma) (Gysbers, 2008). A carreira é assim uma sequência de posições relativamente ao emprego, papéis, actividades e experiências de vida. Isto acontece não só no aspecto profissional mas em todo o ciclo de vida e numa multiplicidade de papéis. O conceito de experiência da pessoa é objectivo e observável, mas também é subjectivo, uma vez que são os significados que damos às nossas experiências que dão origem e permitem o desenvolvimento de carreira. Esta perspectiva ajuda-nos a clarificar que os diferentes papéis e acontecimentos das pessoas contribuem para a complexidade do aconselhamento de carreira. Gysbers, Heppner e Johnston (2000) referem que os elementos do contexto sócio-cultural também nos ajudam a definir a identidade dos nossos adultos e os aspectos importantes do meio que o rodeia, sendo que o conhecimento prévio destas variáveis é decisivo para a compreensão mútua do conselheiro e do cliente ao longo do processo de aconselhamento de carreira. Cada indivíduo expõe-se no meio em que está inserido em conformidade com a sua etnia, orientação sexual, estatuto socioeconómico e deficiência. É importante relembrar que a compreensão do comportamento humano não é completa sem o próprio reconhecimento do contexto cultural no qual está inserido (Swanson e Gore, 2000).

5. O aconselhamento da carreira

Swanson (1995, citado por Whiston & Oliver, 2000) definiu o aconselhamento de carreira como "uma interacção face-a-face que se desenvolve entre o conselheiro e o cliente, em que o foco principal é sobre assuntos relacionados com a carreira ou com o trabalho" (p.219). O aconselhamento de carreira é de natureza psicológica e as actividades que se realizam no seu âmbito ocorrem no contexto de uma relação terapêutica. Blustein e Spengler (1995) (citados por Whiston e Oliver 2008) sugerem que o aconselhamento de carreira e a psicoterapia são dois processos inter-relacionados, cuja diferença reside nos domínios enfatizados ao longo do tratamento. Outros autores como Rounds e Trace (citados por Whiston e Oliver 2008) consideram o aconselhamento de carreira como uma sub-área da psicoterapia. Fica claro que o aconselhamento de carreira é um processo verbal, no qual o psicólogo e o cliente estão num processo dinâmico de interacção, em que o psicólogo recorre ao repertório comportamental para ajudar o cliente no auto-conhecimento e na tomada de decisão face à qual assume toda a responsabilidade. Assim, envolve uma modalidade de ajuda psicológica, em que as problemáticas se relacionam com as escolhas, as transições e os ajustamentos da carreira. Os objectivos deste processo relacionam-se com o desenvolvimento pessoal, a tomada de decisão e o ajustamento na carreira, e podem alcançar-se através de modalidades de aconselhamento individual ou de grupo (Herr e Cramer, 1996).

5.1. A Importância da Adaptabilidade da Carreira

Como foi referido acima, a psicologia vocacional tem vindo a ser cada mais reconhecida como forma de encontrar soluções aos problemas que têm vindo a surgir na sociedade. Os profissionais, de hoje,

necessitam ter uma série de competências e atitudes que lhes permitam participar e manter-se na sociedade. É por este motivo que a adaptabilidade da carreira é tão importante uma vez que se refere à forma como os indivíduos constroem a carreira sendo influenciada pelas competências, atitudes e os comportamentos que utilizam para se corrigir a si próprios. Savickas (2004), defende que os sujeitos que apresentam ter um grau elevado de adaptabilidade estão prontos para realizar escolhas significativas e, por isso, estão prontos para realizar orientação vocacional. No entanto, os indivíduos que não apresentam um grau elevado de adaptabilidade necessitam primeiro de aconselhamento de carreira.

Se um determinado indivíduo não consegue responder de forma confiante e coerente às perguntas "Quem sou eu?" e "O que é que eu quero" significa que não está preparado para fazer escolhas ajustadas e por isso necessita de ajuda para cristalizar um auto-conceito de carreira e a perspectivar uma carreira subjectiva (Savickas, 2004). É com a perspectiva alargada do eu de carreira que os indivíduos conseguem desenvolver temas de vida, valores éticos e objectivos a longo prazo, uma vez que conseguem realizar escolhas coerentes entre alternativas comportamentais nos diversos papéis de trabalho. Assim, fica claro que o aconselhamento de carreira facilita a auto-reflexão e a reestruturação cognitiva em clientes que precisam de consolidar e aprofundar os seus valores e perspectivas, desenvolvendo assim os seus autoconceitos vocacionais (Savickas, 2004).

6. Os Centros Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidades são espaços privilegiados para a execução de uma perspectiva de orientação ao longo da vida, favoráveis à promoção e reflexão acerca das decisões no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projectos de vida da população adulta (OCDE, 2004, citado por Pinto, Vale, Soares & Morais, 2008). Tal, espaço concretiza-se no âmbito da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pessoal. O mesmo permitirá desbloquear e, também, assumir um papel importante na percepção de barreiras destes adultos, que até agora têm sido impeditivas para uma favorável continuidade formativa e/ou profissional. A propósito dos Centros de Novas Oportunidades, Pinto e colaboradores (2008), reforçam que é importante existirem intervenções vocacionais potenciadoras de conhecimento, atitudes e comportamentos que possibilitem cada pessoa a assumir um papel profissional com significado pessoal e social, prevenindo ou corrigindo uma possível marginalização e ao mesmo tempo oferecer maior flexibilidade laboral e melhor empregabilidade aos adultos maiores de 18 anos.

Os adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades na finalidade de fazerem um processo de reconhecimento, validação e certificação de competência devem construir um portefólio no qual lhes é pedido para reconhecerem as competências adquiridas em três contextos de vida – 1) contexto formal, 2) contexto informal e 3) contexto não formal. O primeiro diz respeito às experiencias desenvolvidas em escolas, formações, workshops, etc., o segundo em situações profissionais e o terceiro em situações sociais/familiares. Os contextos trabalhados vão de encontro com os contextos trabalhados na teoria do Espaço de Vida e Ciclo de Vida de Super (1957) citado por Swanson e Gore, (2000) e poderão facilitar a abordagem das situações e temas de vida, uma vez que os adultos têm de fazer o reconhecimento das competências desenvolvidas nestes contextos.

Sendo o reconhecimento um olhar que se tem sobre si mesmo e sobre as suas experiências (Aubret & Gilbert, 2003, citados por Cavaco, 2009) na qual a vertente pessoal é constituída pela análise que o indivíduo faz dos seus próprios conhecimento e capacidades, fica claro que os adultos fazem um trabalho de metacognição. Nesta função, os adultos iniciam um processo de auto-reflexão e de auto-avaliação. A auto-avaliação implica a compreensão do sentido do processo e aumenta os efeitos formativos do reconhecimento, mas também pode originar situações de subavaliação e sobre-avaliação (Cavaco, 2009). O reconhecimento de competências adquiridas por adultos pouco escolarizados envolve dificuldades acrescidas, uma vez que são pessoas que interiorizaram ao longo da sua vida os estigmas sociais associados à reduzida escolaridade, originando uma desvalorização ou pouco reconhecimento das profissões que exercem (Cavaco, 2009). O facto de os adultos frequentarem o processo de RVCC e terem de construir um Dossier Pessoal ou um Portefólio reflexivo de Aprendizagens nos quais relatam histórias de

vida pode originar uma boa relação com os membros da equipa técnico-pedagógica, mais precisamente com o profissional de RVCC, a qual é essencial para um processo de aconselhamento de carreira.

Para concluir, é de extrema importância reforçar que o processo de R.V.C.C realizado através dos Centros Novas Oportunidades pode ser melhor aproveitado para o desenvolvimento de competências de empregabilidade e de auto-conhecimento, de forma a desenvolver a identidade vocacional e assim impulsionar novos horizontes formativo e profissionais. Para isso, a equipa técnico-pedagógica, mais precisamente o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e o Profissional de RVCC, deveriam ter acesso a formação na área da Psicologia Vocacional para conseguir uma intervenção mais eficaz junto dos adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades.

Referências Bibliográficas

Cavaco, C., (2009). Reconhecimento, validação de adquiridos experienciais: dificuldades e desafios. In Canário, R., Rummert, S. M., (Ed).(79-94) *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa editora.

Duarte, M. E. (1993). *Preocupações da carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Duarte, M. E. (2000). A avaliação da adaptabilidade da carreira em adultos trabalhadores portugueses. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 9 (1), 129-141.

Gysbers, N, C., Heppner, M., J. & Jonhnston, A., (2000). Conseil et dévelopment de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, (1), 91-115.

Gysbers, N., (2008). Career guidance anda couseling in primary and secondary educational settings. In James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (Eds). *International Handbook of Career Guidance*. Springer.

Herr, E. L. & Cramer, S. H (1996). *Carrer Guidance and counselling trough the lifespan* (5th). New York: Addosion Weyslew/Longman.

Hill, E. C., Thompson, J., B. & Williams, N., E. (1997). A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist*. Vol. 25. 517-572.

Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance*. Palo Alto, California: Counsulting Psychologist Press.

Savickas, M., (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In M. L,. Leitão (Ed). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (21-42). Lisboa: Quarteto editora.

Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., & Rossier, J., (2008). Évaluation des effets du counseling d'orientation: influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques psychologiques*, 14, 117–136.

Pinto, H., Vale, I., Soares, M., Morais, E. (2008). *Instrumento de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Savickas, M. L. (1998). Career Style Assessment and Counseling. In Thomas J. Sweeney. *Adlerian counselling: A practitioner´s approach* (4th ed., pp. 329-359). Muncie, IN: Accelerated Development.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.

Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (Eds). *International handbook of Career Guidance*. Springer.

Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (2005). *Handbook of vocational psychology* (3th ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Myers, R. A., & Jordaan, J. P. (1986). *Adult career concerns inventory* (ACCI). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 6 (3), 77-91.

Whiston, S. & Oliver, L. (2000). Career Counseling Process and Outcome. *International Handbook of Career Guidance*. Springer.

As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo[1]

Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico & Fátima Ferreira

Resumo A presente comunicação pretende apresentar o projecto de investigação científica "*Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*", que é promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, apoiado pela Direcção Regional de Educação do Alentejo (instituição tutelada pelo Ministério da Educação), e financiado pelo Estado Português, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal. O projecto assume a finalidade de conhecer os impactos do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, na região Alentejo, no período 2001-2005, e qual a sua relação da frequência deste processo formal com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

A importância dos adquiridos experienciais

Em 2000, a Comissão Europeia, no "*Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida*", apela à necessidade de se assegurarem "*as novas competências básicas para todos*", para além daquelas que todos conhecemos como "*ler, escrever e contar*", promovendo a aquisição e/ou actualização das competências necessárias à participação e desenvolvimento de cada um(a) na sociedade. A aprendizagem adquirida, em diferentes ambientes, surge como uma mais valia, reconhecendo-se que se pode aprender em diferentes contextos, valorizando-se, pela primeira vez, numa perspectiva de certificar as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais (Comissão Europeia, 2000).

No processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que é o objecto de estudo no projecto em curso, o conceito de *competência* assume um papel importante, pois trata-se de reconhecer, formalmente, as competências que o adulto adquiriu ao longo da sua experiência de vida, valorizando este e a respectiva relação que estabeleceu com o contexto em que vive.

A competência, enquanto "*conceito polissémico, abrangendo conhecimentos, capacidades, dimensões metacognitivas e simbólicas que se mobilizam permanentemente na acção*", tem vindo a ser analisado a partir de "*diferentes campos disciplinares, traduzindo uma grande diversidade de abordagens*" (Correia & Cabete, 2002:44). Ela é "*um saber em uso*" (Perrenoud, 1995, cit. por Roldão, 2003:20), isto é, uma capacidade efectiva que os indivíduos têm para, nas diferentes situações, utilizarem esse saber, não se tratando de conteúdos teóricos que, sob o ponto de vista prático nada valem, mas que são traduzíveis em acções concretas. A complexidade e a ligação ao contexto descrito, conduzem-nos a uma **abordagem sistémica** do conceito de competência, tal como preconiza Pires (2005), segundo a qual há um carácter dinâmico e valorizador do que o adulto traz e adquiriu nos diversos contextos vitais (Gomes, 2006:16; Amorim, 2006:34). Competência é um conceito que integra **diferentes dimensões**. Este aspecto está relacionado com a abordagem sistémica, assente na importância da mobilização de

1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo, Projecto de Investigação FCCOMP-01-0124-FEDER-009154 (Refª FCT PTDC/CPE-CED/104072/2008)

diversos saberes: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades) e **saber-ser** (atitudes), traduzidos num saber em acção integrado (Alonso et al, 2001:97). Os "terceiros saberes" decorrem das atitudes e do quadro de valores que lhe está subjacente e que Le Boterf identifica enquanto "*saberes-fazer relacionais*" adquiridos através da socialização que ocorre nos diversos contextos pessoais e laborais (Pires, 2005: 299-301). A competência, por estar sempre associada a um contexto, é conotada, por isso, a **processos experienciais**, a um "*saber tácito*", um saber em acção ou em uso, que "*não se ensinam e não são passíveis de explicação*" (Kuenzer, 2002:1. cit. por Fidalgo & Fidalgo, 2007:36; Boavida & Barreira, 2006:782). "*As competências são o accionar/activar – a acção efectiva – dos saberes.*" (Lages, 2006:474).

No âmbito dos dispositivos de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE), o conceito aqui referido, assume, pelo que já afirmámos, um papel central, já que congrega em si, um conjunto de saberes adquiridos em diferentes contextos, com enfoque não nos processos/meios de aquisição, mas nos resultados da aprendizagem. A partir das décadas de 80 e 90, na Europa, o RVAE afirma-se, cada vez mais, como uma necessidade, por parte dos indivíduos que, ao longo da vida, foram adquirindo experiências e acumulando aprendizagens, a partir das vivências. Um dos momentos mais importantes, na afirmação desse dispositivo, decorreu da Conferência de Hamburgo, em 1997, entre outras iniciativas em países da União Europeia, de que Portugal é um exemplo (Alcoforado, 2001:69).

O Aparecimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (Portugal)

De acordo com os dados do recenseamento geral da população (INE, 2002), a sociedade portuguesa encontrava-se, ainda, com níveis de qualificação aquém daquilo que é a realidade de outros parceiros europeus: cerca de 3.500.000 dos activos apresentavam uma taxa de escolaridade inferior ao nível secundário e cerca de 838.140 indivíduos não sabiam, sequer, ler nem escrever. No Alentejo, existia, àquela data, uma taxa de 17,1% de analfabetismo (INE, 2002). Em 2011, serão publicados os novos resultados do Recenseamento Geral à população.

Face aos baixos níveis de qualificação, era necessário dar uma resposta de qualificação adequada à população adulta. Em 2001, foram criados, numa iniciativa da ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, 1999-2002), os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), nos quais se realizaram os primeiros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Entre 2001 e 2005, existiram, na região do Alentejo, 6 Centros de RVCC, tutelados pela ANEFA, de acordo com a cronologia que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 1. Cronograma do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005)

***2001** – A Esdime (Associação para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste) foi uma das primeiras seis entidades, a nível nacional, a constituir-se como Centro de RVCC, em Ferreira do Alentejo.*
***2001** – Criação do CRVCC da Fundação Alentejo, em Évora.*
***2003**- Criação do CRVCC da ADL (Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano), em Santiago do Cacém.**
***2004** – Criação do CRVCC da Rota do Guadiana (Associação de Desenvolvimento Integrado), em Serpa.*
***2005** – Criação do CRVCC da Associação Terras de Dentro, em Alcáçovas (Viana do Alentejo).*

*Centro que encerrou a actividade em 2005 e foi extinto em 2007 (Despacho n.º 1073/2007, DR 15, Série II, de 22-01-2007).

Fonte: NICO (2009:264).

Em 2002, havia sido reconhecida a necessidade se definir uma estratégia que promovesse, a nível europeu, a aprendizagem ao longo da vida, numa forte aposta nos sistemas de educação e formação de

cada país ("Educação e Formação 2010"). Em 2005 é criada, em Portugal, a **Iniciativa Novas Oportunidades**, assumida como um desafio de transformar e desenvolver os níveis de qualificação da população portuguesa. Os primeiros Centros de RVCC foram inseridos nesta iniciativa, passando a designar-se como Centros Novas Oportunidades. O Sistema de RVCC desenvolve-se através de um processo que é realizado num Centro Novas Oportunidades. Actualmente existem 453 Centros Novas Oportunidades disseminados por todo o país (www.novasoportunidades.gov.pt), dos quais 40 se situam na região Alentejo. Actualmente, em Portugal, é a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), um instituto público de dupla tutela, que gere a rede de Centros Novas Oportunidades (www.anq.gov.pt).

Em Portugal, foram já produzidos estudos sobre os impactos e resultados do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CIDEC, 2004, 2007; ESDIME, 2007; Rico & Libório, 2009:164; Nico, 2009).

O Projecto de investigação "*As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*"

O desenho metodológico do presente projecto assentou nas seguintes questões de partida:

1. O princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (que esteve na génese do próprio sistema de RVCC) é uma realidade concretizada pela população em estudo?
2. Em caso afirmativo, o mesmo encontra alguma consequência nos planos individual, profissional e social?

O estudo assume a complementaridade das abordagens quantitativa e qualititativa, através da qual se pretende conhecer as trajectórias de vida dos indivíduos, após a oportunidade de qualificação concretizada entre 2001 e 2005. Ao nível das metodologias e instrumentos a utilizar, será privilegiado o recurso ao inquérito por questionário (Sousa, 2005). As técnicas de análise mais importantes serão a análise estatística (descritiva e inferencial) e, também, a análise de conteúdo (Bardin, 1977), atendendo a que se pretende construir um instrumento que contemple questões fechadas e questões de natureza aberta.

No estudo, será considerado um universo constituído por **2969 indivíduos** certificados pelos seis Centros de RVCC, em funcionamento na região Alentejo, no período compreendido entre 2001-2005.

Neste momento, decorre a fase de construção e validação do instrumento que iremos será utilizado para recolher a informação e, numa fase seguinte, o mesmo será aplicado ao universo de indivíduos certificados entre 2001-2005, nos 6 Centros.

A partir da informação recolhida esperamos poder conhecer e caracterizar alguns dos impactos dos processos de RVCC em adultos residentes no Alentejo, procurando avaliar as alterações dos níveis de qualificação e sobretudo, "*estudar*" as trajectórias de vida pessoais e profissionais de quem obteve a certificação através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a relação desses impactos com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Referências Bibliograficas

Alcoforado, L. (2001). "O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp.67-83.

Alonso, L., Imaginário L. et al (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

Amorim, J. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas. Colecção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho n.º 5*. 1.ª Edição. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

Boavida, J. & Barreira, C. (2006). "Como promover a avaliação de competências em professores e alunos?". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.778-790.

CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/DGFV.

CIDEC (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: ME/DGFV.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). "O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida…e a importância do sistema português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências". In *Revista Saber Mais*. N.º 13.Lisboa: ANEFA. pp. 42-48.

ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.

Fidalgo, N. & Fidalgo, F. (2007). "Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco". In Fernando Fidalgo et al (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.17-70.

Gomes, M. (2006). "Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário". In Maria Gomes (Coord). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.pp.9-29

Lages, M. (2006). "Da avaliação controlo à avaliação processo: as histórias de vida e/ou a razão narrativa.". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 468-479.

Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Sítios de Internet consultados

- www.novasoportunidades.gov.pt

- www.anq.gov.pt

Aprendizagens Comunitárias

Patrícia Ramalho, Dora Pacheco, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico[1]

A Suão - Associação para o Desenvolvimento Comunitário, fundada em dezoito de Abril de 1998, localizada em São Miguel de Machede, freguesia do concelho de Évora, desenvolve a sua actividade focada na educação e aprendizagens comunitárias, desde o seu início. A Associação tem, neste momento, duzentos e cinquenta associados, membros ligados à comunidade (quer por serem pessoas com origem em São Miguel de Machede, quer por serem agentes participativos ou por estabelecerem, ainda, um laço profissional com a Instituição).

Desde a sua fundação, existe um conjunto de vértices de intervenção, que têm por objectivo serem a constante de acção da instituição. Assim, com as actividades realizadas, pretende-se que estejam presentes as noções de liberdade, felicidade, solidariedade, igualdade de oportunidades e, por fim, mas não menos importante, a responsabilidade.

A ideia da constituição da Suão é, segundo Nico et al (2008), resultado de muita determinação, esforço e dedicação de um pequeno grupo de pessoas que, nesse momento, decidiram construir um projecto que contribuísse para a melhoria da qualidade de vida da comunidade micaelense, mas que implicasse o seu envolvimento nos seus processos de educação e formação, numa perspectiva de construção colectiva e comunitária de conhecimentos, competências e soluções para os respectivos problemas".

Para a execução do seu plano de actividades, a instituição pretende ser, cada vez mais, independente no que diz respeito a financiamentos e apoios, organizando-se na sua estrutura de modo a que a longo prazo possa ser uma associação com os seus próprios meios de financiamento. De qualquer modo, as valências de que dispõe neste momento, permitem-lhe a aquisição de alguns apoios para levar a cabo alguns dos projectos. Trata-se de uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e, por este motivo, adquiriu o estatuto de Centro Comunitário, que segundo a Direcção-Geral da Acção Social, elege como alvo prioritário da sua acção, a família e a comunidade, sem perder de vista a situação particular e específica de cada pessoa. Tem como princípio essencial a organização de respostas integradas, face às necessidades globais das populações, numa função de carácter preventivo e de minimização dos efeitos de exclusão social, assumindo-se também como agente dinamizador da participação das pessoas, famílias e grupos sociais, factor de desenvolvimento local, social e de promoção da cidadania.

O Centro Comunitário constitui uma resposta social cuja metodologia de intervenção assenta, essencialmente, em princípios-chave que devem orientar o seu funcionamento de forma a tornar-se um verdadeiro pólo de desenvolvimento social e dinamizador das solidariedades locais.

Os pressupostos teóricos que orientam a execução das acções da Associação Suão, ou se quisermos a Escola Comunitária de São Miguel de Machede, prendem-se essencialmente com o conceito de "Palavras Geradoras" de Paulo Freire. Este processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos, ou seja, existe um conjunto de palavras pertencentes ao contexto das rotinas

1. SUÃO – Associação para o Desenvolvimento Comunitário.

dessas pessoas. Com essas palavras criam-se universos de conversa a que Freire chama de Círculos de Cultura, e assim se gera, em vez de uma turma convencional, uma discussão de aprendizagem para tornar essas palavras ainda mais significativas. Este tipo de aprendizagem informal tem sido, então, levada a cabo desde o início do *Curso de Educação de Adultos*, no ano de 1997.

Para além disso, os projectos educativos que são levados a cabo na Instituição seguem o modelo de aprendizagem, PADéCá de Jean Berbaum, de 1988. Segundo Nico et al (2002), trata-se de um programa de auxílio ao desenvolvimento da capacidade de aprender. Este modelo tem tido para a Escola Suão, uma aplicabilidade bastante extensa, pois todas as actividades, mesmo as não focadas na educação dita formal, como por exemplo, uma visita de estudo, ou uma outra actividade mais lúdica, desenvolvem um objecto de aprendizagem que deve seguir quatro características básicas: deve ser algo que, à partida, dê prazer aprender (A ATITUDE, a felicidade, o facto de ser algo positivo); deve ser possível construir um percurso de aprendizagem em que todos possam participar (importância do conceito de projecto, assim como de espírito comunitário; deve permitir que a aprendizagem vá ao encontro dos gostos pessoais de quem está a aprender (personalização); Finalmente, a última característica relaciona-se com a percepção de aprendizagem, ou seja deve haver a noção, por parte de quem aprendeu, que evoluiu mais um pouco quanto ao conhecimento (auto-avaliação).

Relativamente à experiência do processo de ensino-aprendizagem temos ainda em conta, ao elaborar as actividades, o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" de Vigotsky (2001). Este autor define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob orientação de um adulto. É neste campo que nos surge o papel do professor, como um ajudante e um facilitador de aprendizagem e dos "companheiros de aprendizagem", os colegas.

Com estes dados teóricos organizadores, pudémos estruturar o Curso de Educação de Adultos, que se iniciou em 1997. Os alicerces do Curso de Educação de Adultos começaram então a delinear-se, por esta altura. Para além dos conceitos que exploramos anteriormente, ainda que de modo breve, outros factores foram tidos em conta, como por exemplo, a escolha do espaço "Escola". Assim, o espaço da escola convencional, não se adequava a este modelo informal, pois os alunos adultos poderiam sentir experiências negativas ligadas à frustração de não terem frequentado a escola no passado. O primeiro passo, foi então, a constituição de um espaço aberto, "em círculo" tal como nos referia Berbaum, para não existirem hierarquias, nem no espaço físico, nem no conhecimento. Assim se iniciou o primeiro curso, apenas como Curso de Alfabetização.

A evolução do Curso de Alfabetização para o Curso de Educação de Adultos, por volta do ano 2000, aconteceu com a criação de novas áreas de aprendizagem de forma a permitir uma maior participação da comunidade, não sendo dirigido apenas aos adultos analfabetos. Assim, para além das aulas de alfabetização, criaram-se as aulas de leitura e escrita para pessoas que, apesar de saberem ler e escrever, pretendiam aperfeiçoar a técnica, ou ainda apoiar casos específicos de leitura e escrita. Nesta altura, surgiu ainda a noção de "Projectos". Este conceito abarcava a construção de *projectos*, geralmente associados à organização de visitas de estudo. Assim, os alunos pesquisavam o local a visitar, como por exemplo, uma empresa ou museu. A partir daí as aulas eram organizadas e orientadas para fornecer mais informações sobre a temática de interesse dos alunos. Podemos então referir que esta evolução serviu para promover aprendizagens positivas em áreas nas quais as pessoas não se confrontassem com as suas incapacidades; em vez disso, o objectivo era o de evidenciar competências e o de promover a valorização social.

No ano de 2006, ocorre o que podemos chamar, do "alargamento do positivo" tal como referem Nico & Lino (2000), ou seja, para além das actividades de Leitura e escrita, pintura e projectos, surgem aulas de Expressão Fisico-Motora, Inglês, TIC e Visitas de Estudo (circunscritas ao grupo de alunos ou organizadas com vista à participação da comunidade). Este alargamento de experiências de aprendizagem procurou o aumento do bem-estar físico e psicológico, promover as aprendizagens desterritoralizadas, a igualdade de oportunidades e a expansão do conceito "sair para aprender", mobilizando as pessoas para o conhecimento, combatendo o isolamento.

Actualmente, para além destas aulas, o Curso de Educação de Adultos solidificou-se com o aumento de momentos de convívio, quer seja pela comemoração de dias temáticos, como o Carnaval, Páscoa, Dia da

Mulher ou aniversários dos alunos, quer pela promoção de actividades de dinâmicas de grupo, que procuram promover competências sensoriais e intelectuais dos seniores. O Curso conta ainda com a parceria da Escola Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. Nesta parceria, os alunos já vivenciaram diversas experiências de aprendizagem, tais como, a participação em jogos de matemática, aulas de bioquímica, aulas acerca de aves ou ainda de tapeçaria. Temas do seu quotidiano são tratados por profissionais da área que reforçam a dinâmica conhecimento/experiência de vida.

A evolução do Curso de Educação de Adultos ocorreu a par do desenvolvimento de projectos possíveis de concretizar pelas capacidades e circunstâncias existentes, pelo facto de os mesmos recorrerem à memória do passado, pelo reconhecimento social que possibilitaram, pelo carácter positivo que possuíam e incutiam, bem como a existência de produção e de um produto final, proporcionaram uma maior complexidade das aprendizagens, um maior número de aprendizagens, mais tempo de aprendizagens, uma atitude mais positiva, uma desterritorização das aprendizagens, uma maior convivialidade. Para além disso trouxe, mais participação, maior capacidade de participação, mais decisão, saúde, igualdade e acessibilidade.

A Escola Comunitária de São Miguel de Machede possui outros projectos educativos, tais como o Gabinete do Desenrascanço Estudantil, iniciado em 1999. Este Gabinete, tem como objectivo, ser um projecto de mentorado, de apoio de estudantes a estudantes, em contexto comunitário, ou seja aprendizagens de solidariedade intrageracional. Pretende-se que esta troca aconteça entre os alunos do Ensino Básico, Secundário e Superior. Os objectivos são o de proporcionar aos estudantes micaelenses iguais oportunidades de sucesso escolar, promover o sentido de responsabilidade dos jovens micaelenses, diminuir os níveis de absentismo e abandono escolares, reforçar a mediação entre as Escolas e as Famílias. Para além disso pretende-se, com o Gabinete, construir uma atitude positiva face à escola, por parte dos jovens e também dos seus familiares, sendo que, em última instância, se pretende aumentar o grau de participação voluntária dos jovens em iniciativas e projectos de âmbito comunitário. No âmbito das contrapartidas de solidariedade com que os jovens retribuem o apoio que recebem da sua comunidade, os bolseiros organizam actividades destinadas a toda a população, nomeadamente de promoção do direito à Educação e de dinamização cultural.

Se existem projectos que foram amadurecendo e ganhando novos contornos, outros surgiram de novo e foram experimentados pela primeira vez como um desafio que foi crescendo no papel e se tornou uma realidade nos anos actuais. Exemplo disso, foi o projecto Circuito da Aldeia, um itinerário de aprendizagens. Desde 2009, a Suão disponibiliza aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, a possibilidade de contacto com as pessoas de São Miguel de Machede, assim como com as rotinas rurais ainda existentes na localidade. Durante um dia, os alunos podem experimentar algumas rotinas da horta, como regar ou passar a terra, descobrir quais as formas das sementes dos legumes que conhecem, comer uma comida regional confeccionada pelas senhoras da terra, ouvir histórias na Biblioteca e ainda jogar jogos tradicionais, como a Malha ou o Jogo da Bola ao Aro, sendo o último, característico de São Miguel de Machede.

Sendo apenas mais uma "valência educativa" de entre outras que não trataremos neste artigo, o Circuito da Aldeia é a nossa mais recente experiência de aprendizagem, que une muitos dos vértices de intervenção da Escola Comunitária. Transforma os alunos do Curso de Adultos em monitores de crianças, faz da Escola Suão um lugar de encontro entre a Escola formal e os alunos "informais" das aprendizagens territoriais. Para além disso, este encontro acontece no espaço aberto da vila de São Miguel de Machede, nas hortas, nos galinheiros, nos quintais e nas ruas. Então é cumprida, tal como refere Nico, a "preocupação de procurar a solução dos problemas dos micaelenses com o envolvimento directo destes, procurando, no interior da comunidade local e não no exterior desta, as soluções para os seus problemas (Nico, 2008).

Assim, deste itinerário de aprendizagens se cumpre mais um pedaço "do caminho e compromisso para os próximos e longos anos de existência, dos quais constam trabalho, perseverança, inovação, diversificação e criatividade" (Nico, 2008).

Referências Bibliográficas

Nico, B. & Lino, M.G. (2000) "Escola Comunitária de São Miguel de Machede: uma educação diferente para oportunidades iguais" in Albano Estrela & Júlia Ferreira (orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Educação (Actas do IX Colóquio da AIPELEF/AFIRSE)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 765-768).

Nico, B. & Lino, M.G. (2002). "Escola Comunitária de São Miguel de Machede: aprendendo a construir um futuro particular, num contexto global", in Margarida Fernandes et al (Orgs.) *O Particular e o Global no virar do milénio (Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*, Porto: SPCE, pp. 761-764.

Nico, B. et al (2008). "Dez anos de vida de uma Escola Comunitária". In José Nico et al (Orgs). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pp. 253-258.

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Educação, Formação e Desenvolvimento Local e Regional Gafanhori – Clube de Orientação da Gafanhoeira – Arraiolos

Mariano Valério[1]

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer (...)

Fernando Pessoa

Resumo Este artigo visa apresentar um estudo de caso, desenvolvido no primeiro semestre do ano 2010 e pretende dar a conhecer a associação juvenil GafanhOri – Clube de Orientação da Gafanhoeira – Arraiolos. Para se efectuar o estudo, realizou-se uma entrevista semi-estruturada à Presidente do clube e procedeu-se a uma pesquisa de campo, através da observação directa participada e não participada, assim como se efectuou um levantamento demográfico da região, onde o projecto se insere. Procurou-se perceber qual é o seu contributo para o desenvolvimento local, nomeadamente, ao nível socioeducativo, ambiental, turístico e económico. Por último, tecem-se algumas considerações sobre o futuro deste projecto e o seu contributo para o desenvolvimento local.

Palavras-chave Associativismo, Desenvolvimento Local, Desporto, Educação, Formação.

Enquadramento do caso

O papel que as associações juvenis desportivas desempenham na sociedade actual é bem diferente daquele que outrora lhes era atribuído. Hoje, a sua função é mais dinâmica e proactiva, o desporto é entendido como um elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Como é sabido, a actividade física regular é uma componente fundamental para a promoção de um estilo de vida saudável, na infância, na juventude e na idade adulta. Contudo, os índices de iliteracia desportiva e de sedentarismo dos portugueses são preocupantes e tendem a aumentar, não se vislumbrando uma inversão dessa tendência, segundo o Instituto do Desporto de Portugal.

O associativismo juvenil, no contexto do Sistema Desportivo, é uma realidade complexa que envolve vários agentes, a Escola, a Família as Autarquias, etc., que são determinantes para o sucesso do mesmo. Importa ainda referenciar outros factores, como as assimetrias de desenvolvimento desportivo e os modelos de preparação, de competição e de intervenção, resultantes, por vezes, de carências de enquadramento técnico adequado, assim como a ocorrência de actividades desportivas informais e o facto de os jovens terem acesso a um vasto leque de interesses, fora da área do desporto.

A pertinência do projecto GafanhOri vai também ao encontro da forma como, presentemente, a sociedade do conhecimento debate os conteúdos curriculares, ajustados ou não à mesma, no actual panorama educativo.

1. Email de Contacto: valerio.mariana@gmail.com.

Deste modo, os currículos sejam formais, não formais ou informais, devem contribuir para a formação integral do ser humano como cidadão do mundo, inserido num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida.

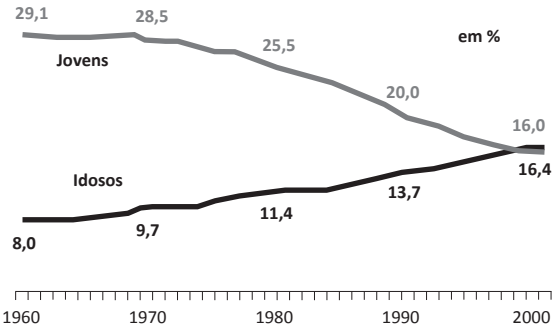
Estudo de caso

Em Portugal, as alterações na estrutura demográfica estão bem patentes na comparação das pirâmides de idades (Figura 1), entre os anos 1960 e 2000, essas alterações obtêm-se em detrimento da população jovem, sobre a população idosa.

Segundo os Censos de 2001, em Portugal havia 103 idosos por cada 100 jovens e, pela primeira vez na nossa história, a população com mais de 65 anos ultrapassa numericamente a população jovem.

O distrito de Évora apresenta um decréscimo da população desde os anos 60, tendo-se agravado nas últimas décadas, o que contribui para a desertificação da região, apesar de o distrito de Évora dispor de uma localização geoestratégica privilegiada. O distrito encontra-se a sul de Portugal, na região denominada Alentejo Central, limitado a norte pelo distrito de Santarém e Portalegre, a leste com Espanha – *província de Extremadura*, a sul com o distrito de Beja e a oeste com o distrito de Setúbal, abrange uma área de 7392 km^2, sendo o segundo maior distrito português, composto por catorze concelhos. Nas últimas décadas, a região conseguiu projecção a nível nacional e internacional devido ao seu património edificado, natural, cultural e tradicional. Também a construção do lago artificial do Alqueva alterou a paisagem alentejana e multiplicou as oportunidades de investimento nesta zona.

Arraiolos é um dos catorze concelhos do distrito de Évora e tem uma área total de 684,06 Km^2. Segundo os censos de 2001 a população era 7616 habitantes, repartido por sete freguesias (Figura 2) – Arraiolos (Ilhas e Santana do Campo), S. Pedro da Gafanhoeira, Sabugueiro, Igrejinha, Santa Justa (Vale do Pereiro), S. Gregório (Aldeia da Serra e Carrascal) e Vimieiro.



Fonte: INE/DECP, Estimativas e Recenseamentos Gerais da População
Evolução da Proporção da população jovem e idosa, Portugal 1960-2000

Figura 1 – Pirâmide de idades



Figura 2 – Mapa Concelhio

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatistica, INE, o concelho de Arraiolos é uma das região do país onde os índices de população tem vindo a decrescer nas últimas décadas, a desertificação é uma realidade. Como se pode verificar no Quadro 1, entre 1991 e 2001, o concelho de Arraiolos perdeu cerca de 600 habitantes. Ao analisarmos o Quadro 2, estrutura etária da população residente no concelho de Arraiolos em 2001, verificamos que os escalões etários dos 0-24 anos são mais baixos em quase todas as localidades do concelho em relação aos subsequentes, confirmando-se assim, no concelho, o cenário de baixo índice de população jovem, o que conduz a desertificação. Por outro lado, apenas nas freguesias de Arraiolos e Igrejinha a parcela de população mais jovem, entre os 0 e os 24 anos, é superior à dos idosos, nas restantes cinco a situação inverte-se.

Os índices de Juventude, nos concelhos do Alentejo Central no ano de 2001, apresentavam a seguinte distribuição (Figura 3), Arraiolos tinha 50,63%, encontrando-se entre os concelhos menos jovens. Deste modo, o Índice de Juventude, paralelamente ao Índice de Envelhecimento, coloca Arraiolos como o terceiro concelho com menor índice de jovens, resultado do número reduzido de jovens e crianças.

Em relação à Figura 4, no que concerne ao Índice de Juventude no concelho de Arraiolos, a freguesia que apresenta o valor mais alto, ou seja, a maior proporção de jovens em relação à população idosa, é a freguesia de Arraiolos (66.85% jovens para cada 100 idosos), seguida da freguesia da Igrejinha (57.6% jovens para cada 100 idosos) e do Sabugueiro (52.5% jovens para cada 100 idosos). Em contrapartida, as freguesias com menor Índice de juventude são as freguesias de S. Gregório (23.3% jovens para cada 100 idosos) e a freguesia do Vimieiro (35.2% jovens por cada 100 idosos). A freguesia de S. Pedro da Gafanhoeira apresenta 43.79% de jovens para cada 100 idosos.

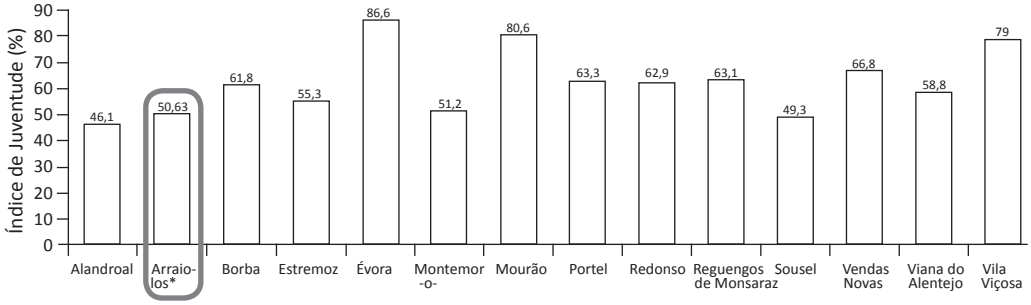
População Residente/Variação 1991-2001		
	1991	**2001**
Portugal	9 867 147	10 356 117
Alentejo	782 331	776 585
Arraiolos	8 207	7 616
População Residente por Freguesia		
Arraiolos	3599	3549
Igrejinha	824	769
Santa Justa	280	226
São Gregório	529	396
São Pedro da Gafanhoeira	679	623
Vimieiro	1770	1600
Sabugueiro	526	453
Total	8207	7616

Quadro 1 – Variação da População Residente

Estrutura Etária da População Residente, 2001				
Freguesias	**Grupos etários (Idades)**			
	0-14	**15-24**	**25-64**	**65 e +**
Arraiolos	511	481	1795	762
Igrejinha	109	101	368	191
Sabugueiro	64	50	218	121
Santa Justa	26	21	110	69
São Gregório	37	42	159	158
São Pedro da Gafanhoeira	74	85	297	167
Vimieiro	177	156	764	503
Concelho	**998**	**936**	**3711**	**1971**

Quadro 2

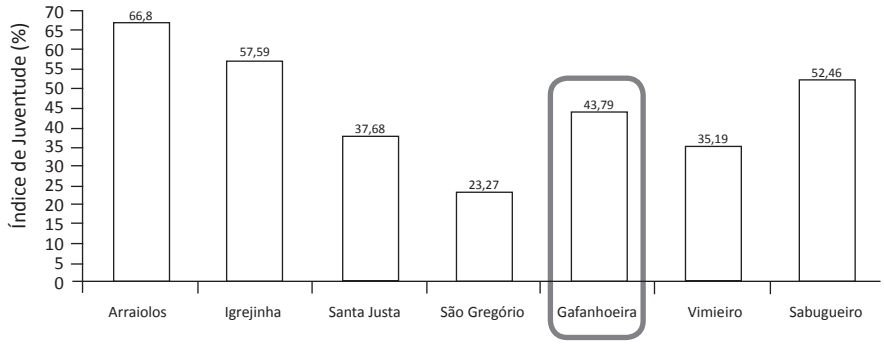
Índice de Juventude nos Concelhos do Alentejo Central em 2000



Fonte: INE (Censos 2001 e Anuário Estatístico 2001)

Figura 3

Índice de Juventude nos Concelhos de Arraiolos por freguesia em 2001



Fonte: INE (Censos 2001)

Figura 4

A freguesia de S. Pedro da Gafanhoeira tem uma área de 45,17Km2, dista cerca de 10Km da sede de concelho e tem uma população de 623 habitantes (censos de 2001), é banhada pela Ribeira de Vide.

Nesta localidade, a população feminina atinge valores mais altos em termos demográficos, em quase todos os grupos etários. Da análise da Figura 5, podemos aferir que no grupo etário 0-14 anos a percentagem de homens é de 6,1% e 5,8% de mulheres nas idades e que no grupo etário 15-24 anos a percentagem de população feminina é superior a masculina. Quanto ao grupo etário dos 25-64 anos, o número de homens e mulheres é igual (23,8%) e a população com mais de 65 anos está distribuída da seguinte forma 12,2% de homens e 14,9% de mulheres.

O concelho de Arraiolos, segundo os dados do Ministério da Economia e da Segurança Social e do Trabalho (2004), foi considerado como uma das zonas do "Portugal Menos Favorecido", na qual seria inevitável intervir em termos económicos e sociais a curto prazo. Salienta-se, ainda, como recomendações estratégicas, sugeridas pelos Ministérios acima mencionados, a criação de incentivos financeiros e de instrumentos de política social a fim de resolver os problemas detectados.

Considerando os recursos naturais, como meio de sustentabilidade da região e geradores da discussão em torno do futuro das gerações vindouras, é necessário (re)pensar e utilizar o espaço físico, e potenciar

zonas do concelho disponíveis e/ou negociáveis, com o objectivo de definir intervenções direccionadas para o desenvolvimento loca sustentável. Assim, foi neste pressuposto referido pelo Município, nos documentos do Concelho Local de Acção Social de Arraiolos (CLASA, 2004) e da Agenda XXl Local, que o GafanhOri enquadrou o seu projecto, procurando sensibilizar e dinamizar a população através da modalidade de Orientação para a preservação dos recursos naturais, assim como contribuir para o desenvolvimento do concelho.

Percentagem da população residente no Concelho de Arraiolo, por grupos etários, em 2001								
	0-14		**15-24**		**25-64**		**65 e +**	
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**
Arraiolos	7,2	7,2	6,7	6,8	24,8	25,8	9,4	12,1
Igrejinha	6,6	7,7	8,1	5,1	24,6	23,1	10,1	14,7
Santa Justa	6,2	5,3	5,3	4,0	27,0	21,7	12,8	17,7
São Gregório	4,5	4,8	5,6	5,1	17,4	22,5	18,9	21,1
São Pedro da Gafanhoeira	6,1	5,8	6,1	7,4	23,8	23,8	12,2	14,9
Vimieiro	5,8	5,3	4,7	5,1	23,6	24,1	13,9	17,5
Sabugueiro	7,5	6,6	6,4	4,6	23,2	24,7	12,4	14,6

Figura 5

O GafanhOri é uma associação juvenil, criada em Setembro de 2008, para enquadrar a Escola de Modalidade de Orientação já existente desde Março de 2007. A formação do Clube como um organismo insere-se no novo paradigma dos clubes de Orientação em Portugal, pois não existia a tradição dos orientistas treinarem em conjunto – planificação específica da modalidade. O clube tem a sua definição jurídica assente nos Estatutos e no Regulamento Interno e está sediado na aldeia de S. Pedro da Gafanhoeira. A estrutura do clube assenta em Sócios Federados de Alta Competição e de Competição, Sócios Federados Praticantes e Sócios Não Praticantes, perfazendo um total de 94 sócios e conta também com muitos voluntários que se disponibilizam para colaborar sempre que necessário. O clube tem uma alta taxa de participação em treinos e provas, com 17 representantes na Selecção Nacional. A nível técnico o Clube dispõe de dois técnicos licenciados em Educação Física e uma Estagiária do curso Tecnológico de Desporto, que têm como função planificar e gerir todas as actividades do clube.

Como é sabido, a faixa etária entre os 10 e os 16 anos é determinante para a aquisição de hábitos de actividade física, para a implementação do gosto pela prática desportiva, para a aquisição dos conteúdos básicos da maioria das modalidades e dos valores fundamentais de cidadania, como a cooperação, o respeito, a justiça, o empenho, a multiculturalidade, entre outros. Contudo, só cerca de 10% dos jovens portugueses entre os 10 e 16 anos pratica exercício físico, segundo o Instituto Nacional do Desporto.

O GafanhOri, apesar de conhecer as adversidades com as quais a prática desportiva se debate – fraca adesão e abandono da actividade física - e de saber que – os índices de população jovem no concelho são baixos, como podemos verificar nas Figuras 3 e 4, não deixou de se empenhar neste projecto.

A associação tem como finalidade acolher jovens com alguns conhecimentos técnico-desportivos de base, para a sua especialização/ qualificação na modalidade de Orientação. No entanto, o Clube Gafanhori não se limita somente à formação de jovens para alta competição, também acolhe e apoia todas as pessoas interessadas em praticar a modalidade, independentemente da idade (Figura 6), prestando deste modo um serviço à comunidade local e ao concelho. Importa ainda referir que o clube desenvolve um trabalho de apoio educativo aos jovens atletas, com o intuito de os jovens conciliarem a prática desportiva com as actividades escolares.



Figura 6 - Alcochete

O clube é também promotor de formação/ qualificação em diversas áreas do saber que são preponderantes para o desempenho da modalidade e contribuem para o aumento das competências dos jovens, em áreas como a matemática, a geografia, as línguas estrangeiras, a saúde física e psíquica, as novas tecnologias (*SPORTident*), a gestão (a tomada de decisão, a eficácia e a eficiência), os recursos naturais (Desporto de Floresta), entre outras.

A prática da modalidade tem proporcionado a muitos jovens a possibilidade de treinarem em vários países europeus, como a Noruega, a Suíça, a Suécia, a Eslovénia, a França entre outros, durante os meses de Julho e Agosto.

Esta associação conta com diversas parcerias que têm contribuindo para a sua sustentabilidade – o Município, a associação MONTE - ACE, o Instituto Português da Juventude, entre outras entidades públicas e privadas. Também são fonte de sustentabilidade da associação a organização de eventos desportivos, os campos de treinos, o sistema electrónico e a locação de cartografia.

O trabalho desenvolvido, ao longo destes três anos, já tem repercussões a nível local, regional, nacional e internacional. A visibilidade que o clube tem alcançado prende-se com o número cada vez maior de praticantes da modalidade (Figuras 7 e 8) e com os resultados obtidos nas provas de competição, que confirmam a eficácia e eficiência do projecto no campo da educação desportiva. Por outro lado, o clube tem contribuído para o desenvolvimento local, através das provas em que participa e dos eventos que organiza, o que se repercute na economia do concelho. Importa referir que são os nórdicos que mais visitam o concelho em épocas específicas para a prática da Orientação, acresce ainda mencionar que as características geográficas da região são uma mais-valia para a prática desta modalidade.

Neste momento o Clube depara-se com três desafios: encontrar um lugar para a sede do GafanhOri, atrair novos atletas e manter o projecto sustentável.



Figura 7 – Monte do Carmo/Azaruja



Figura 8

Considerações Finais

Através do estudo de caso realizado verificou-se que o GafanhOri contribui para a dinamização do concelho em termos desportivos, educacionais, económicos e turísticos. Apesar do sucesso alcançado, até ao momento, é imprescindível planear, gerir e flexibilizar o projecto, com a firme convicção de o mesmo ser um potencial para o desenvolvimento sustentável do projecto e consequentemente do concelho, como referiu a Presidente do clube.

O projecto deve procurar integrar todos os agentes locais, criando uma visão colectiva, capaz de motivar e de congregar sinergias que permitam ter sucesso numa sociedade cada vez mais exigente, competitiva e desumanizada. O êxito do projecto assentará da integração e coordenação de várias estratégias no sentido de criar condições sustentáveis, para o desenvolvimento da modalidade, aliando o desporto, a educação, o turismo entre outros. Pois, no meio rural, o número de intervenientes é relativamente reduzido e os recursos para o desenvolvimento local são, simultaneamente, escassos. A aliança que se pode estabelecer entre o desporto, a educação e o turismo contribuirá decisivamente para a sustentabilidade do projecto neste concelho.

A selecção e a atracção de público específico – ligados à modalidade de Orientação a nível nacional e internacional – para o concelho, em alturas específicas, são uma mais-valia para o desenvolvimento local. Há recursos singulares que constituem o elemento apelativo e diferenciador de um destino e que devem ser defendidos, não somente por uma questão de princípio de preservação de recursos naturais, mas como garantia de qualidade do processo de desenvolvimento local. Deste modo, há que conjugar os interesses económicos com os interesses desportivos, sociais, culturais e ambientais, na ânsia de um ideal de desenvolvimento sustentável no concelho, para atrair e melhor satisfazer o público-alvo, todos os que pretendam praticar e/ou experienciar a modalidade de Orientação, quaisquer que seja o motivo – passear, competir, desfrutar da paisagem única, do interior Alentejano – no caso particular o concelho de Arraiolos.

Por último, há que referir que existem esforços conjuntos, por parte das várias entidades locais, no sentido de sensibilizar, promover e incentivar uma atitude de participação, co-responsabilização e cooperação, que aproxime os munícipes e as forças vivas do concelho ao projecto. Assim, será necessário reforçar o espírito empreendedor, onde as formas de co-responsabilização sejam partilhadas e plurais para que o projecto se possa consolidar e assim continuar a contribuir para o desenvolvimento local.

Referências Bibliográficas

Agenda XXl Local de Arraiolos – Relatório da 1.ª fase. Caracterização e diagnóstico (2004).

Arede, I. & Valério, M. (2009). *Sensibilização para a Promoção do Voluntariado - Escola Sénior do Mundo Rural* (texto policopiado), desenvolvido no âmbito da unidade curricular Psicologia dos Processos Educativos.

CLASA – Concelho Local de Acção Social de Arraiolos (2004). Documento do Programa Rede Social – Diagnóstico Social do Município de Arraiolos. Câmara Municipal de Arraiolos.

Escola de Modalidade de Orientação da Gafanhoeira, in *Orientação em revista*, nº 32 / Maio de 2008 – Orgão Informativo da Federação Portuguesa de Orientação (p. 9).

Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Marques, R. (2001). *Desenvolvimento Local em Espaço Rural e Novas Competências* de http://www.ub.es/geocrit/b3w-284.htm, acedido a 10 Junho de 2010.

Pinto, L. C. (2005). Recensão crítica do livro *Aprender fora da escola - Percursos de formação experiencial*, Cadernos d´inducar, acedido a 10 Junho de http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/recensaoAprenderForaEscola.pdf.

Plano de Acção da Agenda XXI Local de Arraiolos (2005). Aprovado pelo GABE 21. Estudos de Organização do Território, Lda.

Outros Sítios

http://orientovar.blogspot.com/, acedido a 5 Julho de 2010.

http://www.cm-arraiolos.pt/pt/conteudos/o%20concelho/populacao/default.htm, acedido a 14 de Julho de 2010.

http://www.evoradigital.biz/pt/conteudos/territorial/caracterizacao%20do%20distrito/concelho%20de%20arraiolos/Concelho_de_Arraiolos.htm, acedido a 14 de Abril de 2010.

http://www.gafanhori.pt, acedido a 3 Julho de 2010.

http://www.idesporto.pt/CONTENT/4/4_5/4_5.aspx, acedido a 2 Julho de 2010.

http://www.ine.pt/, acedido a 10 de Maio de 2010.

(Re)Construção de Percursos Formativos ao Longo da Vida: O Caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)[1]

Lurdes Pratas Nico, Ana Paula Romão, Natália Galego, Rui Gusmão, Manuela Roque & Susana Ramalho

Enquadramento

Nos dias **19 e 20 de Novembro**, a Equipa de Projecto Novas Oportunidades de Adultos (EP-NOA), **participou na VI Edição do Encontro Regional "Aprender no Alentejo",** no qual apresentou uma comunicação intitulada ***(Re)Construção de percursos formativos ao longo da vida: o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)***.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (adiante designados Cursos EFA), assumem-se como uma das respostas formativas e de qualificação disponíveis no sistema de educação e de qualificação em Portugal. Desde a sua criação, até à data, ocorreram alterações várias, sob o ponto de vista legal, metodológico e pedagógico. Procurou-se efectuar uma breve descrição da oferta EFA, apontando-se duas dimensões: (i) a sua génese e evolução; (ii) as especificidades do seu modelo de formação/ estrutura curricular, relacionando essas dimensões com a importância do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Como palavras-chave destaque para **educação e formação de adultos e aprendizagem ao longo da vida**.

No seguimento da Cimeira de Lisboa, foi lançado o **Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida** (Comissão Europeia, 2000), com base num trabalho prévio de consulta à escala europeia. O objectivo final foi implementar um conjunto de medidas e acções conducentes à aprendizagem ao longo da vida em toda a Europa. No Memorando são apresentadas seis mensagens-chave, das quais, se destacamos duas: ***(1)*** Valorizar a aprendizagem; ***(2)*** Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, no sentido das respostas formativas responderem às necessidades e circunstâncias dos indivíduos, numa perspectiva de formação contínua e de actualização de competências (Nico, 2009:68).

1. A génese e evolução dos Cursos EFA

Os cursos EFA são um instrumento basilar para a prossecução das actuais políticas de educação e formação, assumindo particular destaque na generalização do nível secundário com patamar mínimo de qualificação da população. Na sua génese, os cursos EFA são um instrumento de qualificação da população

1. ***Equipa de Projecto Novas Oportunidades de Adultos (EP-NOA)***. Esta equipa foi criada, por despacho interno, da **Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE)**, em Setembro de 2006. Como missão, assume o acompanhamento da implementação das orientações de política educativa e formativa, junto dos estabelecimentos de ensino, agrupamentos e instituições públicas e privadas na área da Educação e Formação de Adultos e promove, também, a criação e o reforço de redes de aprendizagem, envolvendo as comunidades e as respectivas instituições. Mais informação disponível em http://novasoportunidades.drealentejo.pt.
E-mail de contacto: novas.oportunidades@drealentejo.pt.

adulta, contribuindo, assim, para a promoção de uma cidadania mais activa e para a melhoria dos níveis de empregabilidade e inclusão social e profissional.

Em 1998, foi constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) através da Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho, e incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo-lhe atribuída múltiplas atribuições[2] (Nico, 2009:172). No âmbito das medidas inovadoras trazidas pela ANEFA, Nico (2009:176-185), destaca três: os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos, as Acções S@Ber +[3] e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Os cursos EFA representaram uma ruptura inequívoca com os modelos de educação e formação de adultos, até então existentes na sociedade portuguesa. Em 2000, Regulamentados pelo Despacho Conjunto nº 1083 /2000, de 20 de Novembro, os cursos EFA pretendiam atingir os seguintes objectivos:

1. Proporcionar uma oferta integrada de educação de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados;
2. Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional doa população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade;
3. Promover a construção de uma rede local de EFA;
4. Constitui-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos.

De acordo com o *Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos "Em Observação"* – 2000 – 2001 (ANEFA, 2002), a rede inicial de cursos EFA foi constituída por 13 cursos, a nível nacional, dois dos quais na região Alentejo. Um foi promovido pela entidade Esdime (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, CRL, sedeada em Ferreira do Alentejo)[4] e o outro pelo Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém[5] (ANEFA, 2002:69). A ESDIME foi, depois, também entidade piloto no âmbito dos Centros de RVCC, em 2001. Um dos critérios de selecção foi a experiência adquirida no âmbito destes Cursos EFA (Nico, 2009:177).

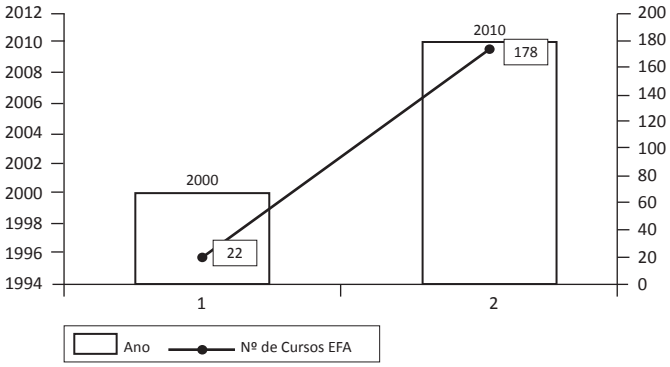
Em 2006, as escolas da rede pública começaram a desenvolver cursos EFA, de forma generalizada, e foram introduzidos os cursos EFA, apenas com a vertente escolar, o que constituiu uma valorização da oferta, através da Iniciativa Novas Oportunidades. Nesse mesmo ano, com a publicação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, permitiu-se o desenvolvimento de cursos EFA de Nível Secundário.

Actualmente, a rede de Cursos EFA, inscreve-se numa rede alargada em termos de públicos (não apenas para os públicos mais desfavorecidos, carenciados, mas também para os activos empregados), aumentou o número de cursos em funcionamento e de entidades promotoras, com um crescimento, ainda, mais visível por parte das escolas públicas do Ministério da Educação (Nico, 2009:177).

De 2000 até 2010, na região Alentejo, a rede de cursos evoluiu, de modo significativo, como se pode observar no gráfico em baixo:

2. A ANEFA foi extinta em 2002, tendo sido criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV, 2002-2006). Actualmente é a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.) que gere e monitoriza a rede de Cursos EFA e a rede de Centros Novas Oportunidades, disseminadas por todo o país.
3. As acções S@Ber + constituíram acções de curta duração promovidas pela ANEFA e por diversas instituições públicas e privadas, cujo objectivo consistiu em "*motivar a população adulta a melhorar as suas qualificações escolares ou profissionais*." (Trigo, 2001:27).
4. Curso EFA B2 de Práticas Administrativas.
5. Curso EFA B1 de Agricultura e Pescas – Jardinagem.

Gráfico 1. Evolução da Rede de Cursos EFA na região Alentejo (período 2000-2010)



Fonte: DREAlentejo (2010.

Em 2008, foi promulgada a Portaria nº 230/2008, de 7 de Março[6], actual enquadramento legal para a oferta EFA, complementada, recentemente, pela Portaria nº 711/2010, de 17 de Agosto.

2. As especificidades do modelo de formação/estrutura curricular dos Cursos EFA

O modelo de formação dos cursos EFA organiza-se de acordo com algumas especificidades, que o distinguem das ofertas formativas para jovens e das ofertas formativas para a população adulta, até então existentes, nomeadamente as modalidades decorrentes do Ensino Recorrente. Passamos, a enumerar, de seguida, 10 pontos que, na nossa opinião, constituem **especificidades desta oferta formativa**:

(i) Possibilidade de realização de **percursos flexíveis e tipificados de formação** definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal e/ou de acordo com as habilitações de acesso iniciais. Privilegia-se a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos;

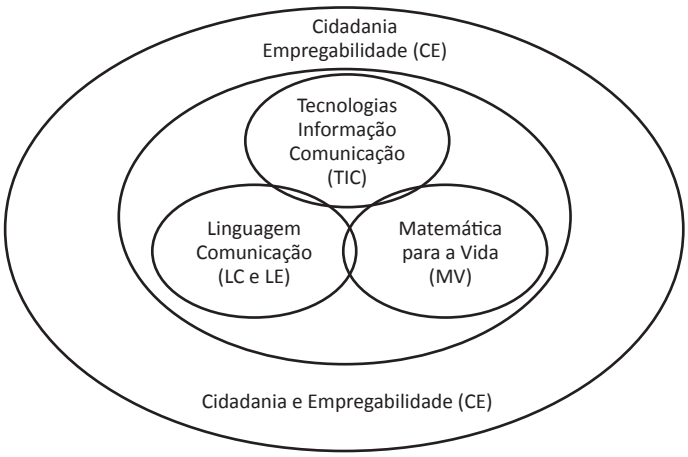
(ii) Desenvolvimento de percursos **formativos de forma articulada**, integrando uma componente de Formação de Base (FB) e uma outra de Formação Tecnológica (FT), ou apenas uma destas;

(iii) A sua estrutura curricular assenta numa **base modular**. Os cursos são organizados através de áreas de Competências-Chave (ACC), organizadas por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e por um módulo de carácter mais instrumental que, no nível básico, possui a designação de Aprender com Autonomia (AA), com a carga horária de 40 horas e, no nível secundário, é designado por Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), com uma carga horária variável, em função do percurso formativo;

No nível básico, há 4 áreas de Competências-Chave, integradas na Formação de Base: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), conforme se observa na Figura 1:

6. Esta portaria procede à introdução de ajustamentos no regime jurídico dos Cursos EFA e à regulamentação das formações modulares, integrando no mesmo instrumento jurídico, as duas modalidades de formação fundamentais para a qualificação dos adultos.

Figura 1. Desenho Curricular dos Cursos EFA de nível básico



Fonte: Alonso *et al* (2001).

No **nível secundário**, as áreas de competências-chave, integradas na Formação de Base (FB) são 3: Cidadania e Empregabilidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC), e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), conforme se pode observar na Figura 2:

Figura 2. Desenho Curricular dos Cursos EFA de nível secundário



Fonte: Gomes et al (2006).

Quer no nível básico, quer no nível secundário, a Formação Tecnológica, quando existente, varia em função do Itinerário Profissional seleccionado e, nesse caso, o curso EFA terá, também, no seu elenco curricular, uma carga horária para a Formação Prática em Contexto de Trabalho (no mínimo de 120 horas, no nível básico e de 210 horas no nível secundário).

(iv) Desenvolvimento da formação centrada em **processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências** que facilitem e promovam as aprendizagens (construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens);

(v) Orientam-se através de **Referenciais de Competências-Chave**. Actualmente, os referenciais dos cursos EFA estão inseridos no Catálogo Nacional de Qualificações, conforme determina o actual regime jurídico

desta oferta: "*…simultaneamente, procede-se a uma profunda integração das ofertas de educação e formação, no sentido da estruturação de um sistema nacional de qualificações, baseado no Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se inscrevemos cursos EFA, enquanto modalidade de formação de dupla certificação especificamente dirigida à população adulta.*" (preâmbulo da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março).

(vii) Articulação que existe entre a **actividade dos Centros Novas Oportunidades**, no seu eixo de encaminhamento de adultos, para as **ofertas formativas externas aos próprios Centros**. Entre as várias ofertas, os adultos podem ser encaminhados para os cursos EFA.

(viii) A flexibilidade horária, pois destinando-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, à data do início da formação, podem ser ministrados em regime laboral ou pós-laboral, em função das disponibilidades e das exigências profissionais, com possibilidade de concretizarem percursos (de nível básico e secundário) de componente escolar, tecnológica ou de dupla certificação, e dessa forma, obterem, uma certificação escolar e/ou tecnológica.

(ix) Valorização da oferta EFA, sob o ponto de vista do acesso a **formação financiada**, através do Eixo 2, do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), inserido no Quadro Estratégico Nacional (QREN).[7]

(x) Diversidade de tipologia de entidades promotoras dos cursos EFA (artigo 3.º, Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março), designadamente, entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, como os estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional. Apenas as entidades acreditadas pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), podem ser formadoras de cursos EFA.

No que respeita aos processos de certificação dos formandos (artigo 34.º, Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março), nem todas as entidades formadoras de cursos EFA possuem competência certificadora. Apenas os estabelecimentos de ensino público e estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais ou centros de formação de gestão directa ou protocolar tem essa competência. As entidades formadoras sem competência certificadora deverão celebrar um protocolo com uma das entidades acima referidas, que desenvolvam cursos EFA, para a homologação dos seus certificados e diplomas.

As entidades interessadas em desenvolver esta oferta submetem as candidaturas EFA numa plataforma de gestão das ofertas dirigidas a adultos, denominada SIGO – Sistema de Informação de gestão da Oferta, através da qual as estruturas regionais competentes autorizam e monitorizam a oferta.

A Iniciativa Novas Oportunidades, que existe desde 2005, preparou um segundo ciclo de actividade, cujo lema é ***Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro***, o qual decorrerá entre **2011 e 2015**, numa aposta significativa no princípio e perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (ALV), tal como afirmado no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000). Os cursos EFA continuam a ser uma das modalidades de educação e formação inscrita e valorizada no âmbito dessa iniciativa, apostando-se em percursos de dupla certificação que possam dotar as pessoas adultas de mais e melhores ferramentas para fazer face ao mercado de trabalho actual e às mudanças tecnológicas, sociais e económicas que exigem cidadãos, mais competente e em constante actualização dos seus conhecimentos e aprendizagens.

Referências Bibliográficas

Alonso, Luísa et al (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002). *Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos "Em observação" 2000/2001*. Lisboa: ANEFA.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.

7. Eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida (Tipologia de Intervenção 2.2 – Cursos de Educação e Formação de Adultos.

DREAlentejo (2010). Documentos vários.

Gomes, Maria do Carmo *et al* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.

Nico, Lurdes (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

Trigo, Márcia (2001). "Acções de Curta Duração". In *Revista Saber Mais*. N.º 11.Lisboa: ANEFA.p.27.

Uma Vida a Aprender… no Alentejo "O Meu Vizinho Luís Ratinho"

Ana Isabel Pires[1]

Introdução

Tendo por referência uma Aprendizagem Não Formal no âmbito Institucional, Comunitário e Pessoal, procuro, numa perspectiva qualitativa da pesquisa, tratar o objecto de estudo a partir de uma abordagem dialéctica, possibilitando uma explicação dos momentos/episódios vitais e as aprendizagens significativas que contribuíram para a formação do Sr. Luís Vicente Banha Beguino (Luís "Ratinho").

Os objectivos que defini para esta comunicação consistiram em:

- Identificar os episódios mais significativos do percurso vital deste indivíduo;
- Identificar e caracterizar as aprendizagens mais estimulantes concretizadas por este indivíduo;
- Identificar os espaços, os momentos e as circunstâncias de aprendizagem significativas.

A metodologia utilizada na realização desta comunicação consistiu numa abordagem biográfica através de uma entrevista semi-estruturada.

A minha investigação teve lugar no Baixo Alentejo, em Alvito, por ser a terra onde vivi toda a minha infância e adolescência, terra onde tenho as minhas referências e memórias, motivo pelo qual foi do meu agrado que o trabalho se enquadrasse num exemplo de Aprendizagem Não Formal que me fosse familiar.

Durante a investigação para a realização desta monografia tive a possibilidade de analisar três tipos fundamentais de Aprendizagem Não Formal: no âmbito Institucional, Comunitário e Pessoal.

A Aprendizagem Não Formal é tão importante quanto uma Aprendizagem Formal, pois é nela que estão enquadradas todas as aprendizagens para uma melhor integração em contexto social e pessoal.

Como referem os autores Teixeira e Fontes (1996), "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 de ensino".[2]

Por este motivo, escolhi fazer este estudo sobre o meu vizinho Luís Beguino.

O Luís é um indivíduo admirado por todos no concelho de Alvito, devido às aprendizagens realizadas em variadas áreas e à aplicação dos seus conhecimentos em prol da comunidade Alvitense. Actualmente, enquanto Presidente da Junta de Freguesia de Alvito, promove os Processos RVCC[3] e incentiva todos os cidadãos a fazerem uma aprendizagem contínua, que visa melhorar a sua qualidade de vida e a comunidade onde estão inseridos.

Uma Vida a Aprender… No Alentejo

1. Universidade de Évora, Mestrado em Ciências da Educação: Variante de administração Escolar.
2. (Teixeira e Fontes, 1996, *cit in* Cavaco, 2002).
3. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

"As armas que possuía eram poucas, mas soube aproveitá-las."
Luís Beguino, 2009

O Meu Vizinho Luís "Ratinho"

O meu vizinho Luís "Ratinho" é um bom exemplo onde se pode identificar claramente um conjunto de aprendizagens de carácter não formal.

Luís Vicente Beguino, mais conhecido por Luís "Ratinho", nasceu no coração do Alentejo, na Vila de Alvito.



Figura 1 – Mapa de localização de Alvito

O Luís "Ratinho" nasceu a 25 de Julho de 1954, na Rua das Manhãs, n.º 31 em Alvito, onde habita actualmente.

Oriundo de uma família com poucos recursos, ficou órfão de pai aos 12 anos, facto que o levou a interromper os estudos após a conclusão do 1.º Ciclo (antiga 4.ª classe).

É nesta altura que inicia a sua vida profissional a trabalhar numa mercearia local.



Figura 2 – Luís "Ratinho" aos 7 anos de idade

Trabalhou nesta mercearia durante 20 anos. Neste seu primeiro trabalho, as suas funções passaram por fazer de "tudo um pouco", entre as quais se destacaram as de gestor de stocks, caixeiro e atendimento ao público.

Aos trinta e quatro anos, já não se sentia realizado, nem profissionalmente nem intelectualmente, na mercearia onde trabalhava. A sua grande necessidade de evolução e de aprendizagem levou-o a trabalhar em áreas diversisficadas, tais como: trabalhos sazonais como a apanha da azeitona, construção civil e no

Matadouro de Beja como magarefe[4], adquirindo em todos eles várias aprendizagens em âmbitos diversificados.

Surge então a oportunidade de trabalhar como electricista, motivo pelo qual tirou a carta de electricista, sendo hoje Electricista Oficial.

Durante todos estes anos, também participou activamente em movimentos cívicos, colectividades e instituições, entre as quais se destacam: a sua contribuição como Bombeiro Voluntário do Corpo de Bombeiros de Alvito onde foi secretário da direcção durante três mandatos e presidente da Assembleia Geral dos Bombeiros durante dois; sócio fundador do Grupo Desportivo e Cultural de Alvito, onde desempenhou as funções de Presidente da Assembleia Geral, Secretário, tesoureiro e futebolista; membro do Movimento Juvenil de Alvito; membro do Grupo de Cante Coral Alentejano de Alvito; Sócio do Clube da Natureza de Alvito; e na Política como membro da Assembleia Distrital de Beja, membro da Assembleia Municipal de Alvito e Presidente da Junta de Freguesia de Alvito.

Foi durante a sua actividade voluntaria como Bombeiro do Corpo de Bombeiros Voluntários de Alvito que começou a dedicar grande empenho à sua paixão, que é o Solfejo.

Em 1981, entrou para a Banda Filarmónica dos Bombeiros de Alvito e dedicou grande parte do seu tempo livre a uma instituição que considera que foi a sua maior aprendizagem.

Actualmente apenas exerce a sua função de Presidente da Junta de Freguesia de Alvito e dedica todas as suas forças à candidatura a Vereador da Câmara Municipal de Alvito.

No seu percurso formativo passou por escolas, cursos e acções de formação frequentes.

Através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concluiu o Ensino Básico e prepara-se para uma nova ambição, que é a conclusão do Ensino Secundário.

A Aprendizagem Não Formal

Independentemente das perspectivas e das posições relativamente à educação não formal, o debate permanece vivo. O termo aparece expresso num conjunto de documentos e discursos e fomenta um grande número de discussões, movimentos e tensões.

Uma Aprendizagem Formal consiste num conjunto de conhecimentos adquiridos, enquanto uma aprendizagem não formal consiste na "experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento Não Formal ao conhecimento Formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania" (UNESCO, 1996 p:92).

Enquanto a educação Formal tem lugar nas escolas, colégios e instituições de ensino superior, e tem currículos e regras de certificação claramente definidos, a educação Não Formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.

Uma Aprendizagem Não Formal pode ser desenvolvida em quatro âmbitos:

Institucional
Pessoal
Comunitário
Familiar

Para uma melhor análise do tema abordado, coloquei uma questão de partida, o Luís identificaria os momentos/episódios vitais e as aprendizagens significativas que mais contribuíram para a sua formação.

Na primeira resposta surgiu um enorme rol de aprendizagens do seu percurso vital, entre as quais podemos identificar três dos quatro âmbitos anteriormente referidos:

4. O que mata e esfola reses no matadouro, *in www.priberam.pt*.

– No âmbito Institucional, podemos enquadrar a aprendizagem do solfejo e do Cante Coral;
– No âmbito Comunitário, as aprendizagens de futebolista, secretário e tesoureiro, socorrista e autarca;
– No âmbito Pessoal, as aprendizagens do Luís que mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, assim como a aprendizagem de caixeiro, apanha da azeitona, abate de animais, electricista e a aprendizagem na área das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Depois de responder à questão de partida, questionei o Luís quanto aos momentos e às circunstâncias de Aprendizagem mais significativas no conjunto de aprendizagens referidas na primeira questão.

A partir desta questão, surgiu um longo diálogo, através do qual pensei que seria importante classificar as Aprendizagens Não Formais do Luís em duas partes: Aprendizagens mais Estimulantes, através da quais identifico os seus momentos e circunstâncias mais significativas; e Aprendizagens Essenciais aquelas que foram determinantes para o seu desenvolvimento profissional.

Aprendizagens mais Estimulantes

a. No âmbito Institucional

– Solfejo – "Tocar Bombardino"



Figura 3 – O Luís a tocar Bombardino

Aos 27 anos, o meu vizinho Luís "Ratinho" resolveu ir para a Banda Filarmónica aprender a tocar. Na época em que entrou para a filarmónica, década de oitenta, os divertimentos e o dinheiro pouco abundavam e as bandas filarmónicas eram uma oportunidade para a juventude.

O Luís afirma que, quando entrou para a banda, teve que começar a aprender o solfejo, que é a arte (ou ciência) de saber ler escrita musical, com o mestre Augusto, uma vez que foi com ele que aprendeu todos os sons das notas, no instrumento. Depois, quando já sabia minimamente solfejo, começou a executar o instrumento que lhe tinha sido atribuído.

O mestre Augusto dizia que o Luís iria ser um bom músico, porque além de interpretar bem a pauta, tinha uma boa embocadura e caixa-de-ar para o instrumento.

O bombardino não foi propriamente o instrumento que idealizava tocar, mas foi o que lhe atribuíram devido à necessidade de composição da banda. Na altura, queria tocar trompete, mas o Mestre Augusto, acabado de regressar de Moçambique e com muitas músicas novas no "bolso", lá o convenceu a tocar o bombardino. Acabou por se entregar a este instrumento, porque, de facto, é dos mais belos e independentes instrumentos duma banda filarmónica.

Para tocar bombardino, necessitou de um guia bocal, respiração, língua, etc. A sua aprendizagem de execução no Bombardino foi na clave de sol.

Aprendeu que o dedo indicador servia para pressionar o primeiro pistão, que dá a nota fá, o pistão do meio a nota si (natural), o terceiro, pressionado ao mesmo tempo do primeiro dá, a nota ré.

Depois de conseguir executar minimamente o instrumento, juntou-se então aos ensaios da banda, que na gíria se chama "passar à estante".

No primeiro ensaio, confessa que não tocou quase nada. É que a velocidade a que ensaiavam nas lições era 3 ou 4 vezes mais lenta do que a real. O Luís só conseguiu olhar para os dedos do mestre e pensar: "Estou feito!".

Depois, com o tempo, lá foi ensaiando outras peças, assim como "A Greve dos Músicos" e, uma das que não se esquece, a "Marcha Augusto Cabanas".

Finalmente, fez a sua 1.ª actuação no 1.º de Dezembro desse mesmo ano e confessa que se sentiu "importante" ao tocar o "Adeus Xái-Xái", que o Mestre Augusto trouxe de Moçambique. Enveredava uma farda feita pela sua mãe, pois naquela altura as fardas eram pagas pelos próprios músicos e, não tendo possibilidade para a mandar fazer numa modista, pediu à sua mãe que lha fizesse. A vizinha Teresa, sua mãe, que sabia costurar muito bem, lá atendeu ao seu pedido.

Depois fez um enorme número de actuações, entre elas festas e procissões. O gosto por esta arte foi imenso, mas declara que, de todas as músicas, a que mais prazer lhe deu tocar foi o Passe-Doble "Paquito Chocolateiro".

Infelizmente, devido a inúmeras dificuldades, a Banda interrompeu a actividade em 1990, mas em 1994, quando foi eleito pela primeira vez Presidente da Junta de Freguesia de Alvito, decidiu apoiar a Direcção dos Bombeiros na tarefa de reconstituição da Banda. A proposta foi bem aceite e, com a colaboração dos órgãos autárquicos, tornou-se numa realidade que ainda hoje perdura. Ou seja, actualmente, passados 28 anos, ainda lá continua a tocar.

Afirma que aprender o solfejo não foi uma tarefa fácil, uma vez que o tempo disponível sempre foi pouco, mas teve um excelente professor, o mestre Augusto. Para além da aprendizagem do solfejo, na qual foi persistente e dedicado, o que lhe proporcionou maior prazer foi a aprendizagem dos tons e das notas do instrumento.

Actualmente, é Director da Banda, incentivando todos os elementos, principalmente os jovens, a assegurar a sua continuidade.

O Luís "Ratinho" afirma ainda que esta actividade é importantíssima num concelho com grande défice demográfico, uma vez que contribui para a união da população, unindo várias faixas etárias, tornando-se um bem cultural de grande orgulho e satisfação populacional.

"Tocar música é um escape e um meio de manter as nossas organizações centenárias vivas", afirmou Luís "Ratinho" quando questionado sobre a importância deste tipo de instituição.



Figura 4 – Actuação da Banda Filarmónica dos B.V.A.

b. No âmbito Pessoal

– TIC[5]

A aprendizagem das TIC começou no RVCC, onde teve o primeiro contacto com a Informática. Começou por aprender o que era o computador e a utilizar a Internet e o Word.

As sessões foram muito poucas. Contudo, a sua curiosidade, desejo e necessidade de aprendizagem fizeram com que fosse praticando em casa no computador portátil do seu filho. Relata que começou a desenvolver cada vez mais conhecimentos e vontade de aprender.

Um dia, a sua filha, Salomé disponibilizou-se a ensinar-lhe as ferramentas principais do Office e a criar um e-mail, para que pudesse criar documentos informativos na Junta de Freguesia. Começou pelo Word, Excel e por fim o PowerPoint. Agora só faltava divulgar estes documentos num site para que todos pudessem usufruir da informação.

Aprendeu a tratar imagens, criar blogues, associou-se ao Hi5 e a partir daí a sua aprendizagem nunca mais teve fim.



Figura 5 – A página do Luís " Ratinho" no Hi5

Actualmente, trata toda a informação na Junta de Freguesia, envia "Fives" aos amigos e ainda faz os cartazes para o "Animar a Praça", evento que iniciou quando assumiu o papel de Presidente da Junta de Freguesia de Alvito e que ainda hoje perdura, animando toda a população com variados grupos musicais às sextas-feiras durante os meses de Verão, no coreto da Praça da República.

Considera a aprendizagem das TIC de grande importância, uma vez que as encara como indispensáveis no seu dia-a-dia, na medida em que contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional.

5. Tecnologias de Informação e Comunicação.

Figura 6 – Animar a Praça em Alvito



c. No âmbito Comunitário

– *Autarca*

O Luís relata que esta é sem dúvida uma aprendizagem de bastante relevo para a sua concretização pessoal e profissional.

Em 2005, com a tomada de posse do cargo de Presidente da Junta de Freguesia de Alvito, deparou-se com uma nova realidade e teve que se apoiar nas aprendizagens formais e não formais adquiridas anteriormente e na sua honestidade. Este era um novo mundo para o Luís "Ratinho", novos horizontes que se abriam e com eles novas aprendizagens que teria que fazer para que pudesse defender os interesses da Freguesia, tendo em atenção o desenvolvimento integrado do Concelho.

De entre as várias aprendizagens efectuadas, ao longo da sua carreira como Autarca, realce para o facto de:

– Ter aprendido o funcionamento dos vários órgãos do poder local, as suas competências e as suas aplicações práticas;

– Ter aprendido a recolher informações, analisar e encontrar soluções para as problemáticas em questão;

– Ter aprendido que deve sempre exercer o direito de cidadania, não olhando apenas para os seus interesses pessoais;

– Ter aprendido a preocupar-se com o ambiente, preservando-o e fazendo-se escutar no sentido de sensibilizar os outros no mesmo sentido.

Actualmente, Presidente da Junta de Freguesia de Alvito e candidato a Vereador da Câmara Municipal de Alvito nas Autárquicas 09, o Luís afirma que a sua maior ambição é a de fazer de Alvito um "BOM CONCELHO", através de um conhecimento directo das realidades do concelho, proporcionando um desenvolvimento local económico e social de forma harmoniosa e sustentada pelas Associações e Colectividades existentes no concelho.

Depois deste diálogo, podemos concluir que esta aprendizagem é nada mais que o "sumo" de todas diferentes aprendizagens feitas ao longo do seu percurso vital, quer no âmbito institucional quer no pessoal, que o levaram a uma aprendizagem no âmbito comunitário, tornando-o num Autarca muito querido pela população de Alvito.

Aprendizagens Essenciais

– *Caixeiro*

Nesta sua primeira experiência de trabalho, Luís adquiriu uma experiência memorável. Através do atendimento ao público aprendeu a tratar todas as pessoas com respeito e educação. Até mesmo porque os clientes não são todos iguais e o atendimento tinha que ser adequado ao perfil de cada um.

Aprendeu no seu local de trabalho, a aplicar e a pôr em prática, as unidades de peso e medida e a fazer cartuchos de papel, para poder pesar o açúcar, arroz, café, massa, etc. Também fazia a contabilidade diária dos produtos vendidos.

Declara que gostou muito deste trabalho e aprendeu muita coisa que o enriqueceu, profissional, intelectual e socialmente.

– *Apanha da azeitona*

Durante este trabalho sazonal, levantava-se às 6h da manhã e era transportado em conjunto com os seus colegas num reboque até ao local da apanha.

Teve que aprender a varejar, escolher as azeitonas de melhor qualidade e a recolher a produção em sacas para depois, ao final do dia, serem transportadas para o lagar.

A sua principal aprendizagem como operário agrícola, incidiu sobre valorizar o trabalho em equipa e a tomar decisões ouvindo os outros.

– *Construção Civil*

Luís relata que, ao trabalhar na construção civil, aprendeu a trabalhar com gruas e betoneiras. Relata ainda que para trabalhar com uma grua é necessária muita atenção e sensibilidade, o que o levou a aprumar a sua capacidade de concentração.

Aprendeu também que deveria sempre seguir as normas de higiene e segurança do trabalho, e executar as tarefas com maior segurança.

Esta foi uma aprendizagem que lhe foi bastante válida, pois quando começou as obras de reestruturação da sua casa, colaborou sempre com os outros operários, dinamizando a equipa e minimizando os gastos que teria que efectuar.

– *Matadouro*

A sua aprendizagem sobre o abate de animais é a única que relembra com alguma repulsa.

No primeiro dia de trabalho, conta que vestiu umas botas de borracha e um fato branco. Foi depois encaminhado para a linha de abate no matadouro, onde se encontravam os bovinos para abate. A sua função era a de empurrar os animais depois de serem abatidos. As carcaças encontravam-se penduradas numa roldana de cabeça para baixo para que depois fossem distribuídas para vários sectores de distribuição.

Relembra que na hora de almoço teve que ir tomar um duche, pois para ele tornava-se insuportável o cheiro a sangue que lhe escorria pelo fato.

Não via a hora de chegar o final do dia. Então, quando chegou a casa, reflectiu muito bem sobre o seu novo emprego e se estaria disposto a seguir ou não esse caminho profissional. Conta que à noite ao ir dormir, quando fechava os olhos só via os animais cobertos de sangue a darem o último suspiro no leito da morte. Para ele que nunca tinha morto uma galinha, isto era realmente aterrador.

Passados 5 meses e 5 dias desta tortura, tomou uma grande decisão: A cessação do seu contrato de trabalho. Decididamente não era essa a sua ambição, apesar de já pertencer à escala de serviço.

Aprendeu com este trabalho, que antes de desempenhar qualquer função deve-se ponderar se essa função está de acordo ou não com o seu perfil e carácter. Aprendeu que não se deve olhar apenas para o salário e para as garantias profissionais, mas sim lutar por um trabalho que nos leve não só a satisfação profissional, mas também pessoal.

– *Electricista*

Depois de falhada a sua investida como funcionário público no matadouro de Beja, empenhou-se em procurar um trabalho que o satisfizesse profissional e pessoalmente.

Desde pequeno que gostava muito de consertar materiais eléctricos em casa. Em casa, montou uma pequena oficina onde, movido pela curiosidade, consertava alguns materiais.

A experiência que tinha era apenas baseada na sua curiosidade e dedicação, adquirida na sua "Mini-Oficina". Mas quando lhe fizerem essa proposta de trabalho nem hesitou. Era isso que ambicionava a nível profissional.

Começou por aprender a fazer pequenos circuitos eléctricos. Depois passou a fazer ligações para contadores totalizadores com bloco de terminais de seccionamento.

Com o decorrer do tempo foi adquirindo a experiência suficiente para tirar a carta de electricista. Depois de tirada a carta de electricista, passou a ser electricista oficial tendo sido promovido a chefe de equipa.

No decurso da sua actividade profissional, e como chefe de equipa, foi-lhe confiada a responsabilidade de fazer a montagem de todos os circuitos eléctricos necessários para a alimentação da Feira de S. João em Évora, em Maio de 1999.

Foi necessário estudar a planta, verificar o n.º de postos de transformação existentes, o n.º de circuitos que saíam de cada um, os armários de distribuição, os postes de betão e os de madeira, a secção dos cabos a aplicar e o calibre dos fusíveis de protecção.

Esta aprendizagem exigiu de si uma enorme dedicação e teve que aprofundar os seus conhecimentos sobre circuitos eléctricos, a sua disposição e os materiais a utilizar. E não ficou indiferente a esta tarefa, assumiu-a com responsabilidade e orgulho por lhe terem confiado tal empreitada, uma vez que se tratava de uma excelente oportunidade para demonstrar todos os conhecimentos e competências que tinha adquirido nesta área.

Curiosidades

a. A alcunha Luís "Ratinho"

Neste momento devem-se estar a questionar o porquê do nome Luís "Ratinho".

"Ratinho" advém da alcunha do seu avô materno. Este, também residente na Vila de Alvito, tinha um macho[6] chamado "Rato" e, por ser descendente de uma família de estatura baixa, foi-lhe atribuída a alcunha de "Ratinho". O burro "Rato", com o seu dono "Ratinho".

A alcunha foi passando de pais para filhos. Por continuar a ser uma família de estatura baixa e devido à alcunha do seu avô todos os descendentes desta família continuam a ser "Ratinhos". Daí o nome de Luís "Ratinho".

b. O Bombardino

O Bombardino, ou Eufónio, pertence à classe das tubas (tubo mais largo, bocal mais profundo).

O nome do instrumento provém da palavra Euphonium que significa "som bonito". Assim é chamado por ter o timbre mais suave e "redondo" que o do trombone. Usualmente tem 4, 5 ou 6 válvulas e também é conhecido como tuba tenor. A sua extensão é semelhante à do trombone e à do fagote, alcançando 4 oitavas.

O eufónio é caracterizado por um timbre escuro, suave e delicado. O som do eufónio não se consegue destacar no meio de uma orquestra, pela sua característica suave e madura. Além disso, tem ainda a

6. Macho - ruminante, de quatro patas, híbrido resultante do cruzamento de Equus caballus x Equus asininus.

posição da campânula virada para cima, tendo a peculiaridade de misturar o seu som com o dos outros instrumentos.

Geralmente os eufónios estão afinados em Si b e em Dó, tendo o eufónio em Dó um som mais áspero e brilhante.

Este eufónio foi fabricado quase exclusivamente para Portugal.

c. A música "A Greve dos Músicos"

O meu vizinho Luís explicou-me que "A Greve dos Músicos" é uma peça musical complexa e complicada de se tocar. Mas é muito interessante de executar e de se ouvir. Começa com todos os músicos a tocar ao mesmo tempo, continua com um solo e o progressivo abandono dos vários naipes. Termina com a percussão, a caixa e o bombo a tocar, e o bombo atira a maceta ao regente. Acaba assim a primeira parte.

A segunda parte começa com o bombardino, começa depois o clarinete e a peça termina com todos os músicos.

Numa filarmónica os instrumentos, para quem sabe, são transpositores. Ou seja, os diferentes instrumentos tocam para que a sonoridade seja única, dando a sensação de ser apenas um instrumento a tocar. Exemplificou: se o clarinete dá um dó, o baixo tem de dar um sol. Se o clarinete dá a nota dó e o baixo também um dó, não combina, não afina em termos de sonoridade.

Em suma, "a música executada por uma filarmónica é muito diferente da executada por outros tipos de conjuntos musicais".

Conclusão

O conceito de educação Não Formal envolve, como uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos. Para além disto (e em função disto mesmo), a educação Não Formal enfatiza o desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada um.

Ao desenvolver esta reserva de potencialidades, competências e experiência em cada indivíduo, a aprendizagem através da educação Não Formal vai também de encontro àquelas que são hoje em dia as necessidades específicas, as exigências e as expectativas do mercado de trabalho, e em particular dos empregadores. De facto, tendo em conta os desenvolvimentos recentes no mundo do trabalho em contexto de globalização, os empregadores procuram cada vez mais "Ratinhos" que tenham participado em actividades extra-curriculares, que tenham viajado e vivido no estrangeiro, que falem várias línguas e que sejam capazes de trabalhar em contextos cada vez mais multiculturais, que sejam capazes de ouvir criticamente e interpretar, de liderar e coordenar, com um alto índice de mobilidade e adaptabilidade, etc.

Podemos afirmar que APRENDER… NO ALENTEJO, depende da força de vontade de cada um para ultrapassar os obstáculos que a desertificação, falta de postos de trabalho e o envelhecimento da população nos trazem.

O RVCC, para quem outrora não teve oportunidade, é um excelente "empurrão", para quem acredita que ainda pode aprender.

O Alentejo tem potencialidades que podem e devem ser aproveitadas, e o Luís pura e simplesmente soube aproveitá-las.

Não posso terminar esta conclusão sem salientar que a aprendizagem Não Formal mais significativa ao longo do percurso vital do Luís foi sem dúvida a do Solfejo, pois foi esta que o acompanhou e continua a acompanhar desde sempre.

Ainda hoje, quando vou a Alvito e passo à porta da casa do meu vizinho Luís "Ratinho", tenho sempre em mente o som do Bombardino.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Roberto (2000). "20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo" in Roberto Carneiro (coord.): *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*, Lisboa, Ministério da Educação;

Cavaco, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, Educa;

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, SEC (2000) 1832, Bruxelas;

COMISSÃO EUROPEIA (2003b). *Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Comission Expert Group (Progress Report)*;

CONSELHO DA EUROPA (2003). *Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/ Learning of Young People*, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg;

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004). *Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal*, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas;

EUROPEAN YOUTH FORUM (2000). *Staying Alive – The Non-Formal Learning Domain in Europe*, 0793-2k, Bruxelas;

Lima, Licínio (2003). *Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miro in Cruzamento de Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003). *Plano Nacional de Emprego para 2003*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, Diário da República n.º 279/03, Série I – B;

Teixeira, L. e Fontes, M. (1996). Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio, in Benavente, Ana e outros (1996), *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação;

UNESCO (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir*, Rio Tinto, Edições Asa.

Educação, Formação e Desenvolvimento Local e Regional. Projecto ReviNet – Revitalizar o Espaço Internet[1]

Ivone Arede, Mariana Valério & Sandra Braga

Resumo Este artigo centra-se no estudo da educação não-formal, ou seja, aquela que se realiza de forma organizada mas menos hierarquizada.

A Aprendizagem ao Longo da Vida constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento para a sociedade da informação e do conhecimento, constituindo-se num paradigma de desenvolvimento social em permanente integração, participação activa e de sentimento de pertença a uma cultura.

Neste contexto, surgiu o projecto ReviNet – Revitalizar o Espaço de Internet (aprendizagens informáticas), realizado na Junta de Freguesias de São Mamede – Évora, tendo como objectivo integrar o idoso no mundo cada vez mais globalizado através do uso do computador.

O projecto realizou-se nos meses de Abril e Maio de 2010, contando com as voluntárias/alunas para dar exequibilidade e sustentabilidade ao projecto e com a parceria da Junta de Freguesia.

Importa, ainda, referir que este projecto surgiu após a investigação, a análise do território de intervenção, a análise documental e uma conversa exploratória com a presidente de junta.

Palavras-chave Aprendizagem, Educação, Idosos e Informática.

Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Educação e Território, Educação e Autarquias Locais, Educação Comunitária e Seminário de Desenvolvimento de Projectos inseridas no currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora, foi-nos solicitado a realização de um projecto de investigação e intervenção socioeducativo.

O trabalho foi realizado em Évora, na freguesia de São Mamede, onde elaborámos uma cartografia institucional, em seguida seleccionámos uma amostra – Rua e Largo D'Aviz, na Travessa dos Estaços, na Rua do Fragoso e na Rua das Fontes, na qual inquirimos as instituições a fim de fazer um levantamento das aprendizagens não-formais e informais. Depois de conhecermos o território realizámos uma conversa exploratória à presidente de junta no sentido de auscultar as necessidades existentes na freguesia, esta salientou a intenção de voltar a reabrir o Centro Integrado de Ocupação dos Tempos Livres, dinamizar os espaços públicos, promover o contacto intergeracional, preocupação com a saúde dos idosos e fazer regressar os escuteiros à freguesia. Nesta altura ficámos consciencializadas das necessidades da freguesia, optando-se, assim, por realizar um projecto socioeducativo com a finalidade de revitalizar o Centro Integrado de Ocupação dos Tempos Livres, daí surgir o Projecto ReviNet.

1. Universidade de Évora, Licenciatura em Ciências da Educação. E-mails de contacto: ivonearede11@hotmail.com; valerio.mariana@gmail.com; sandramariabraga@hotmail.com.

O projecto tem como pressuposto a Aprendizagem ao Longo da Vida. Além disso tornou-se um projecto sustentável, visto que dispunha de um corpo de voluntárias (alunas), permitindo à Junta de Freguesia, novamente, dar resposta a esta necessidade.

Enquadramento Territorial

O distrito de Évora encontra-se a sul de Portugal, limitado a norte pelo distrito de Santarém e Portalegre, a leste com Espanha – província de Extremadura, a sul com o distrito de Beja e a oeste com o distrito de Setúbal. Tem uma área de 7392 km2 sendo o segundo maior distrito português, composto por catorze concelhos, os quais se enumeram: Arraiolos, Estremoz, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Portel, Viana do Alentejo, Montemor-o-Novo, Alandroal, Vendas Novas, Borba, Mourão, Mora, Vila Viçosa e Évora.

O concelho de Évora é constituído por uma população de 56 519 habitantes (censos de 2001).

Em termos demográficos, o território caracteriza-se por um certo isolamento, décadas de pobreza, baixos níveis de literacia e pelo envelhecimento da sua população. A recessão começou por um reflexo dos fenómenos migratórios, apresentando-se, actualmente, como resultado de factores endógenos – crescimento natural negativo, inépcia de actuação da população e criação de postos de trabalho. Apesar de o distrito dispor de uma boa rede de infra-estruturas de saúde, escolares, ensino profissional e universitário, seja considerado um distrito com boas acessibilidades e disponha igualmente de bons equipamentos colectivos que o tornem com forte atractividade do ponto de vista da qualidade de vida, tais factores não se tem revelado suficientes para impedir a saída de jovens.

O concelho de Évora é constituído por dezanove freguesias que se distribuem pelas seguintes unidades geográficas: Bacelo, Canaviais, Horta das Figueiras, Malagueira, Nossa Senhora da Boa Fé, Graça do Divor, Guadalupe, Machede e Tourega, Santo Antão, Senhora da Saúde, Sé e São Pedro, São Bento do Mato, São Manços, São Miguel de Machede, São Sebastião da Giesteira, São Vicente do Pigeiro, Torre dos Coelheiros e São Mamede (Figura 1).

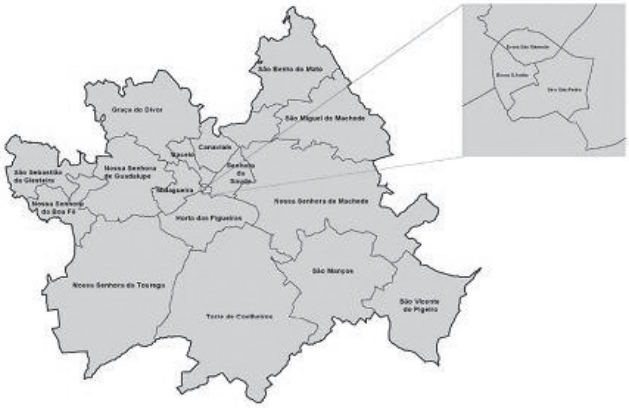


Figura 1 – Mapa das Freguesias de Évora

A freguesia de São Mamede corresponde à área de intervenção do projecto. Esta zona (Figura 2) é delimitada por uma área de 0,23 km2, compreendendo o espaço que vai desde a Rua José Elias Garcia (antiga Rua da Lagoa) até à rampa do Seminário e Rua do Menino Jesus, sendo a freguesia intramuros uma das mais antigas e a segunda maior da área urbana de Évora, com 2.171 habitantes (censos de 2001).



Figura 2 – Localização da freguesia de São Mamede, no centro histórico de Évora

Em termos socioeconómicos, as actividades predominantes são: a indústria de madeira, o comércio, os serviços e trabalhos em cortiça.

São Mamede é um local de interesse turístico e de património cultural e edificado, onde se realça a Igreja Matriz, o Convento de São Mamede, o Convento Novo de Santa Teresa, a parte da muralha com o arco de Avis, a Capela da Senhora do Ó, parte do aqueduto da Água da Prata, entre outros. A freguesia festeja, anualmente, no último domingo de Maio o patrono – São Mamede e a 13 de Junho – Santo António.

Inicialmente, elaborámos uma cartografia da freguesia (Figura 3), depois seleccionámos uma amostra onde foram identificadas 50 instituições localizadas na Rua e Largo D'Aviz, na Travessa dos Estaços, na Rua do Fragoso e na Rua das Fontes, as quais foram submetidas a questionários. Estes remetem-nos para ambientes de aprendizagem no período de Janeiro de 2007 a Dezembro de 2009.



Figura 3 – Amostra da área em estudo na freguesia de São Mamede

A investigação assentou nas aprendizagens não-formais das instituições, pretendendo-se entender as características das mesmas que foram disponibilizadas e/ou procuradas pelos indivíduos, no seio de cada instituição, assim como apurar a possível relação entre os ambientes de aprendizagem disponíveis na comunidade e os estilos de aprendizagem preferidas pelas instituições.

Após a análise dos questionários, podemos constatar que as instituições são, maioritariamente, constituídas por poucas pessoas, com excepção do Grupo Desportivo e Recreativo de São Mamede (GDRSM). A maior parte das instituições é orientada por membros da mesma família, sendo um claro exemplo de negócio familiar nas pequenas empresas, tais como mercearias, cabeleireiros e ourivesarias.

Nas instituições as pessoas trabalham e aprendem umas com as outras, aprendem através da explicação de materiais, da máquina registadora, entre outros. Com maior percentagem temos a participação em formações de âmbito generalizado, de Hazard Analysis Critical Control Points (HACCP) e as ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A certificação é realizada, normalmente, em contexto social, de forma informal e espontânea. A certificação formal ocorre, normalmente, nas acções de formação e traduz-se na emissão de um certificado de participação. A avaliação que é realizada nestas aprendizagens é, principalmente, informal, no exercício da actividade e entre as pessoas da instituição.

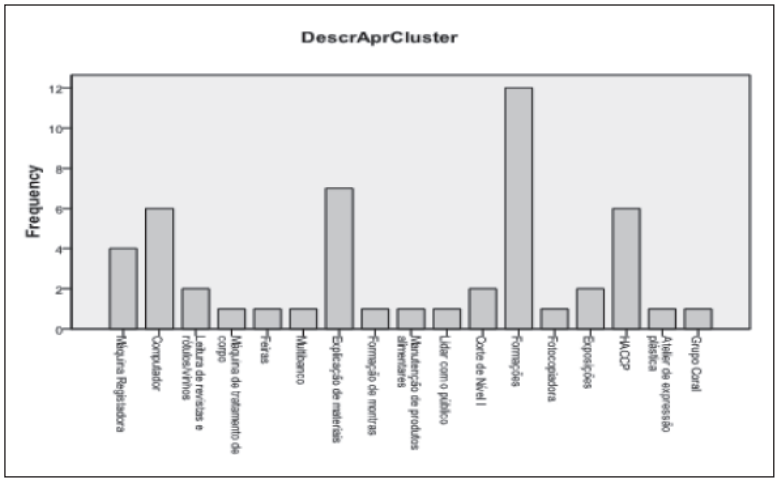


Tabela 1 – Descrição das Aprendizagens

Enquadramento Teórico

Presentemente, existem, nas comunidades, algumas práticas educacionais com uma antiguidade e importância fundamentais no processo de aprendizagem. Assim, complementam as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo sistema educativo formal as redes comunitárias, são exemplos as escolas de música das bandas filarmónicas, as actividades educativas de natureza religiosa das paróquias, as de natureza desportiva dos clubes e associações, e as de natureza recreativa e cultural dos grupos de teatro e das instituições culturais.

O desenvolvimento do ser humano numa perspectiva sistémica e as necessidades do mundo actual decorrentes das grandes alterações ao nível social, político, económico e cultural, nas últimas décadas, permite-nos entender o conceito de educação e os ambientes onde ocorrem os processos de aprendizagem com o objectivo de educar para os ideais das sociedades democráticas, baseados em valores como a cidadania, a tolerância, a solidariedade e a justiça.

Segundo John Dewey (1959 *apud* Ricardo, M., Morgado, M., Rebelo, M., & Ferreira, M., 2004) "a educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade" (p. 257).

Neste contexto distinguimos três tipos de aprendizagem: a aprendizagem formal, a qual é um processo organizado que decorre em instituições de educação e formação, por um período fixo de tempo, orientada

para a aquisição de determinadas qualificações pressupondo a certificação das aprendizagens adquiridas; a aprendizagem não-formal, realiza-se também de forma organizada, embora seja mais difusa, menos hierarquizada e burocrática, ocorrendo em simultâneo com a educação formal. O seu campo de acção é muito diversificado: passeios, teatro, lazer, desporto, entre outros. E, por último, a aprendizagem informal, cujo objectivo é o processo de aquisição quotidiano de conhecimentos, decorrente do contacto com a família, os grupos de pares (…), realizado, sistematicamente, por cada pessoa, fora dos ambientes formais e não-formais. Este tipo de aprendizagem não é, na maioria das vezes, reconhecida como enriquecimento de conhecimentos e aptidões.

No processo de aprendizagem em que todo o ser humano está inserido, não poderemos desvalorizar um tipo de aprendizagem em detrimento de outro, mas sim enaltecer a complementaridade e o enriquecimento individual e dos grupos em que cada um se insere. Em relação ao desenvolvimento individual, a aprendizagem varia de pessoa para pessoa, pois, cada pessoa apresenta diversas combinações de comportamentos e modos de interpretar a aprendizagem, assim como, uma forma de pensar, de se organizar e agir, é um ser globalizado. Acrescentaríamos que uma aprendizagem bem sucedida é a que cria pontes entre os conhecimentos adquiridos e os relaciona aos próximos.

Desta forma, existem vários factores que influenciam a aprendizagem, tais como a motivação, a idade, os momentos da vida, os aspectos relacionais, o projecto de vida (...) e, ainda, factores relacionados com a escola como as estratégias pedagógicas, o clima da sala de aula, a representação da função social da escola, entre outros.

A Aprendizagem ao Longo da Vida constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento para a sociedade da informação e do conhecimento, constituindo-se num paradigma de desenvolvimento social em permanente integração, participação activa e de sentimento de pertença a uma cultura.

Para os adultos/idosos a informática pode ser um instrumento de autonomia, criando um vínculo de ligação intergeracional, através da linguagem, da troca de informação e da formação de uma rede de partilha e cooperação. A população idosa devido a factores de transição e especificidades ficou um pouco à margem do processo de inclusão tecnológica. Presentemente, tem na sociedade da informação uma nova oportunidade de reconstruir os seus laços afectivos, familiares e sociais através dos meios informáticos, foi neste pressuposto que o projecto se fundamentou.

A população idosa tem características específicas, no âmbito das tecnologias da informação[2], sendo muito heterogénea quanto à escolaridade (semi-analfabetos até pessoas com curso superior); quanto à habilidade digital (indo desde quem nunca viu um teclado até quem lida diariamente com eles) e quanto à destreza (desde sensíveis dependentes até ágeis aprendizes).

Há ainda muito a aprender acerca do que as pessoas sabem, do modo como aprendem e de como podem ser ensinadas. *Aprender é ligar e não isolar, é cooperar e não individualizar*.

Projecto ReviNet – Revitalizar o Espaço Internet

Descrição e objectivos do projecto

O projecto ReviNet tem como objectivos integrar o idoso no mundo cada vez mais globalizado através do uso da internet, proporcionando a aquisição de informação e a participação nas discussões do dia-a-dia; permitir o regresso da informática à freguesia e promover o contacto intergeracional através das voluntárias inseridas no projecto.

A consecução do projecto assenta no voluntariado, do qual fizeram parte as alunas da Licenciatura de Ciências da Educação que acompanharam os participantes nas aprendizagens de informática.

A divulgação do projecto foi efectuada através da distribuição de folhetos, da afixação de cartazes e no site da freguesia, contando com a colaboração dos participantes, da Junta de Freguesia e das voluntárias, para cativar a população idosa na participação efectiva do projecto.

2. Em Portugal, tal como foi criado o computador Magalhães para as crianças, a RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade em parceria com a Microsoft e a Inforlândia disponibiliza para os alunos das Universidades Seniores o Computador Sénior Virtual.

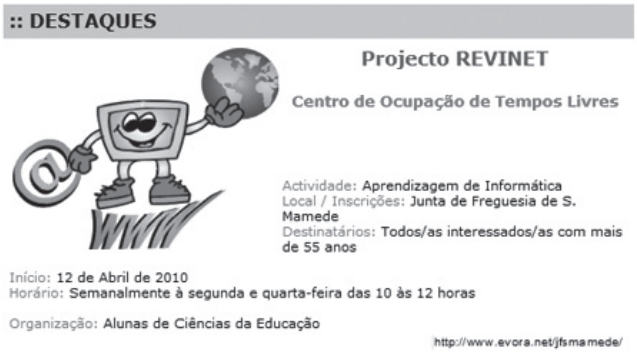


Figura 4 – Divulgação do projecto

As inscrições foram realizadas junto dos funcionários da Junta através da uma ficha própria, onde constava o horário (segundas e quartas-feiras das 10/12 horas, semanalmente).

As actividades propostas foram o processamento de texto (Word), a Internet, o Correio Electrónico e o PowerPoint.

Destinatários

O projecto ReviNet – Revitalização do Espaço Internet destina-se à população idosa da freguesia de São Mamede – Évora.

Intervenientes

Os intervenientes foram a Junta de Freguesias, os destinatários e as voluntárias – alunas da licenciatura de Ciências da Educação da Universidade de Évora.

Recursos materiais e físicos

Os recursos materiais e físicos utilizados foram: material de expediente (esferográficas, lápis e folhas), computador, impressora, projector, mesas, cadeiras e o espaço de informática da Junta de Freguesias.

Duração e periodicidade

Procedimento	Março	Abril	Maio	Junho
Divulgação do projecto				
Inscrições				
Início e desenvolvimento do projecto				
Avaliação				

Quadro 1 – Etapas do projecto

O Quadro 1 apresenta-nos a planificação do projecto mas este teve o seu início em Setembro de 2009 com a análise da área de intervenção e a realização da cartografia educacional.

Avaliação

Após a realização do projecto verificámos que o grupo de idosos foi heterogéneo, levando a que a transmissão de conhecimentos seguisse o ritmo de cada um, permitindo que não existisse quebras na motivação dos mesmos.

As principais características dessa heterogeneidade prenderam-se com a memorização, escolarização, motricidade fina, problemas auditivos e visuais.

Presentemente, uma das situações com que nos debatemos é o facto do voluntariado não ser remunerado, conduzindo esta situação, por vezes, a uma menor responsabilização.

Ao longo das sessões contámos com quatro participantes, embora, ocasionalmente, aparecessem outras pessoas exteriores ao projecto mas que, também, fizemos questão de ajudá-las nas suas dificuldades.

O desenvolvimento do projecto levou-nos a considerar dois aspectos: o conteúdo a ser trabalhado (Microsoft Word, Internet, Correio Electrónico e PowerPoint) e a forma de abordagem adoptada (sessões). Os conteúdos que suscitaram mais interesse dos participantes foram o Correio Electrónico e a Internet.

Os participantes, no decurso das sessões, foram assíduos, participativos, demonstrando, por vezes, algumas dificuldades, mas que com empenho e dedicação foram sendo superadas.

O projecto veio a tornar-se útil, na medida que nos possibilitou ter uma dimensão prática dos conhecimentos e de enriquecimento pessoal e profissional.

Do questionário de avaliação de reacção final da actividade de informática (Ver Tabela 2), resultou a seguinte avaliação:

Agradou-lhe a actividade?	2 Bons	2 Excelentes
O desenvolvimento adequou-se aos seus conhecimentos?	3 Bons	1 Suficiente
A actividade correspondeu às suas expectativas?	3 Bons	1 Excelente
A linguagem utilizada foi adequada?	1 Bom	3 Excelentes
Os programas abordados tiveram interesse?	3 Bons	1 Excelente
Qual a utilidade que atribui aos programas abordados?	3 Bons	1 Excelente
Quanto à aquisição de novos conhecimentos, a actividade foi:	2 Bons	2 Excelentes
Foram claras nas intervenções realizadas?	4 Excelentes	
Conseguiram incentivar/motivar os participantes?	1 Bom	3 Excelentes
Demonstraram interesse pelas dificuldades dos participantes?	2 Bons	2 Excelentes

Tabela 2 – Avaliação do Questionário de Reacção

É de salientar que o presente projecto teve continuidade com duas estagiárias do Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF), operadora de informática da Escola E.B. 2,3 de Santa Clara de Évora.

Em jeito de síntese, consideramos o projecto bastante pertinente visto que vai contribuir para a revitalização do espaço de informática e insere-se numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Referências Bibliográficas

Arede, I. & Valério, M. (2009). *Sensibilização para a Promoção do Voluntariado - Escola Sénior do Mundo Rural* (texto policopiado), desenvolvido no âmbito da unidade curricular Psicologia dos Processos Educativos.

Junta de Freguesia de S. Mamede. (2009). *Freguesia de S. Mamede*. Acedido a 23 de Novembro, de 2009, de http://www.evora.net/jfsmamede/.

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L. & Silva, J. (s/d). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo:*

uma visão da realidade. Acedido a 2 de Outubro de 2010, de http://www.bravonico.com/docs/012.pdf.

Nico, J. (s/d). *Cartografia das aprendizagens na freguesia de Torre de Coelheiros – a dimensão institucional*. Acedido a 10 de Outubro, de 2009, de http://www.bravonico.com/docs/004.pdf.

Pereira, A., Marranghello, N., Manacero, A. & Bechara, E. (s/d). *Inserção digital de idosos*. Acedido a 2 de Dezembro, de 2009, http://www.dcce.ibilce.unesp.br/~norian/publicacoes/weci2003.pdf

Pombo, L., Merlo, M., Florindo, M. & Graça, A. (2004). Cem anos a aprender com SOIR. In Nico, J., Costa, E. & Nico, L.(Org.). *I Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

Rede de Universidades da terceira Idade. (2009). *Computador Sénior Virtual*. Acedido a 2 de Outubro, de 2010, de http://www.rutis.org/cgi-bin/reservado/scripts/command.cgi/?naction=4&mn=EkyEEFFZZuVwRLpuRS .

Ricardo, M., Morgado, M., Rebelo, M., & Ferreira, M. (2004). Vida e Arte: Que Percursos de Aprendizagem. In Nico, J., Costa, E. & Nico, L. (Org.). *I Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

A Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira

José Pinheiro[1]

Utilização pedagógica de uma tradição local a partir do método de História Oral

Introdução

Festa da Santa Cruz, em Fronteira. Perante um evento tão relevante e tão genuinamente popular - doutro modo não teria permanecido ao longo dos tempos – tomámo-lo como exemplo de uma abordagem possível de uma utilização pedagógica de um elemento do património cultural de uma comunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, desde o início remete para a desejável relação escola / meio, tanto no ensino básico como no ensino secundário. Diz, na sua actual redacção, "*Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária"; "Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional"; "(…) aproximação entre a escola a vida activa e a comunidade (…)*" - Artº 7º e Artº 9º.

O que neste trabalho se propõe é um dos caminhos possíveis, entre outros, para alcançar esse aprofundamento.

1. O Cruzeiro e a problemática em torno da Santa Cruz

Na vila de Fronteira, sede do concelho do mesmo nome, existe uma festividade peculiar. Sem subsídios, sem comissão de festas, sem que nenhuma instituição (igreja, autarquia...) a organize, todos os anos acontece, no dia 2 de Maio e na noite de 2 para 3 de Maio.

Durante o dia fazem-se os floridos elementos decorativos que serão colocados no cruzeiro, no final da tarde.

Trata-se certamente de uma festa de origem pagã, anterior à difusão do cristianismo por estas bandas. Festas de veneração da natureza, da Mãe-Natureza, na tradição das Maias. Se interpreto bem, como em muitos outros casos conhecidos, pretendeu-se cristianizar uma festividade já existente.

Assinala Moisés Espírito Santo (1988:100) que "é digna de nota a importância que em Portugal se atribui ao 3 de Maio (dia de Santa Cruz), em que têm lugar as Festas das Cruzes". Refere este autor que a Santa Cruz do dia 3 de Maio é titular de muitas paróquias e, inclusive, feriado municipal em muitos concelhos, "caso único na Europa, onde há poucos ou nenhum vestígios desta festa" (Idem, ibidem). Contudo, segundo Leite de Vasconcelos, "a citada festa das Maias celebra-se em Espanha a 3 de Maio, dia da Cruz" (Vasconcelos, 1997: 278).

1. Agrupamento de Escolas de Fronteira.

Pesquisando na Internet a expressão "Festa de Santa Cruz" são mais de 117 mil os resultados obtidos!

F. Martins Ramos detectou o mesmo tipo de festividade, também em zona raiana: "*Porque foi uma tradição que se manteve contra as mudanças galopantes, interessa referir a manutenção de uma ou outra Festa da Santa Cruz (antigamente realizada no dia 3 de Maio) que ainda tem lugar no concelho do Alandroal, nomeadamente no 'país dos sacaios', área cultural que ainda não foi devidamente investigada sob o ponto de vista antropológico. De facto, está por fazer o percurso genético, social e cultural desta gente, marcada pela singularidade ao nível da tradição oral, da toponímia e onomástica, da endogamia, do estilo de vida, da identidade e da poesia popular*" (Ramos, 2006: 62). Segundo informação no *site* da Câmara Municipal do Alandroal estas festas (na Aldeia da Venda) são realizadas "*durante o mês de Maio*" (não já no Dia 3 de Maio!), podendo-se ler uma descrição pormenorizada das mesmas (Vide Fontes / Bibliografia).

Para Pierre Sanchis (1983: 139) "*A romaria é vivida como festa, que dizer, como acontecimento total, que se constitui em ruptura do quotidiano, irrupção de um 'outro' universo*". Moisés Espírito Santo, no que ao lazer diz respeito, faz uma distinção entre as sociedades agrícolas e sociedades industriais. Defende que as festas camponesas "*não estão ligadas à necessidade de calma ou ao repouso físico; pelo contrário, são sempre os dias a seguir às festas que são sempre difíceis: segundo um provérbio, 'quem vai à festa três dias não presta'. (...) enquanto os lazeres das sociedades industriais são antídoto do trabalho e tentam atenuar os seus efeitos, para o tornarem suportável*" (Santo, 1990: 72). Como se pode ler nos depoimentos do jornal da Escola de Fronteira: "*[acabava a festa] quando a gente tivesse vontade de nos irmos deitar. Às três horas... ou mais!*".

"*O calendário católico enxerta-se sobre o calendário agrícola*" (Santo, 1990: 72), sendo uma forma de cristianizar cultos ou festejos pagãos. Como escreveu Rocha Peixoto há mais de cem anos: "*As festas populares de hoje têm, de ordinário, a origem nos cultos naturalistas de outrora; os vários politeísmos que a igreja cristã a princípio combatera, legaram a esta muitos dos seus elementos; os santos, como as igrejas, substituíram as divindades e os templos pagãos; os mitos transformaram-se em dogmas; e assim a religião, obrigando-se a utilizar grande parte das superstições com que deparou, transmitiu-nos, mais ou menos obliteradas, as concepções e os ritos do mundo antigo*" (Peixoto, 1995:51).

Nos momentos em que o povo se juntava, impunha-se pôr a nova chancela, de preferência sem provocar ondas ou com o menor choque possível. Adaptando-se às circunstâncias. Como refere Ramos (2006: 61): "*As Maias e a Festa da Santa Cruz povoaram a nossa infância e são hoje vestígios de tradições seculares, que ao longo do tempo foram, mais ou menos, apadrinhadas, corrigidas e aproveitadas pela Igreja*".

Mas sempre que essa sobreposição se mostrou difícil, como no Carnaval, o povo continuou com a festa, independentemente da vontade da Igreja. No caso da Santa Cruz o elemento religioso-cristão está lá, é um facto. Mas "*nos meios populares portugueses, a Santa Cruz do 3 de Maio tem (...) muito pouco a ver com a cruz de Cristo*" (Santo, 1988: 100). A ausência no ritual que estamos a analisar, por parte das entidades religiosas bem como de rezas, tem necessariamente um significado.

No entanto, "*em muitos casos, a aldeia encontra na cristianização uma nova força para o rito; o nome de um santo dá uma dimensão nova e uma possibilidade de racionalização a um rito de que se compreendem mal os trâmites. O santo fornece uma caução ao rito, sobre o qual o povo conserva sempre o controlo*" (Santo, 1990: 73). No caso vertente, o elemento físico que é a cruz.

A cristianização serve igualmente para caucionar a prática, pois "*muitas cerimónias camponesas poderiam de facto cair sob a alçada dos inquisidores (...)"* (Idem, ibidem).

Mas por vezes o conflito irrompe e a coexistência entre o sistema religioso popular e o sistema católico torna-se impossível. Moisés Espírito Santo narra vários casos, alguns curiosíssimos, que – segundo refere o autor – os aldeões chamam de "*greve da religião*" (Santo,1990: 200-202). Conduz geralmente à autogestão das práticas religiosas . Ocasionalmente mesmo à mudança de confissão religiosa. Foi o caso da freguesia de Valdozende, na arquidiocese de Braga, que se virou em massa para o Protestantismo, episódio apresentado com todos os pormenores por M. Espírito Santo (1990: 202-203). "*A greve da religião inclui normalmente a expulsão do padre que pretendeu opor-se às tradições aldeãs*". Exemplifica Moisés Espírito Santo de forma desenvolvida alguns desses casos. Em A-Ver-o-Mar, no início dos anos 60, a propósito da substituição do padre, substituição não desejada pelo povo. Vislumbra-se um fundo social e político, já que a referida substituição foi proposta por um grupo burguês, recentemente instalado na aldeia. Outro,

em Paços de Arcos, às portas de Lisboa, em 1974, em que o padre intentou suprimir uma procissão, acabando expulso pelo povo. Em 1978, em Salto (Cabeceiras), o padre quis impedir a realização de determinado festejo; os paroquianos organizaram uma sessão contínua de tocadores de tambores (zabumbas) à volta da habitação do pároco, obrigando-o a abandonar a localidade. Segundo diz o autor: "*Através destas manifestações de rebelião contra a hierarquia virada para os valores da classe dominante, a aldeia defende a sua honra colectiva e a sua cultura ancestral e reafirma a unidade contra as forças exteriores de que o padre faz parte. A festa 'como a tradição a exige' é um dos meios com que conta a freguesia para satisfazer um grande número de necessidades, enquanto as procissões constituem, como vimos, ritos importantes para a cultura local e integram uma simbólica variada que se encontra nomeadamente relacionada com a tomada de posse do espaço aldeão*".

Situação com algumas afinidades, embora a participação da Igreja não seja evidente, foi a que se viveu aquando do desmantelamento deste cruzeiro de Fronteira para que se construísse o 'Palácio da Justiça' (tribunal). Com a perspectiva da sua não-recolocação ou da deslocalização para 'local impróprio', o conflito verificou-se e gerou movimentações. Conseguiu-se a sua reposição num local próximo do original.

Há registo de tentativas de interdição destes ritos (Peixoto, 1995:56) pelo menos desde 1385, em que surge essa proibição numa postura da Câmara de Lisboa: "*Outro sim estabellecem que daqui em diante em esta cidade e em seu termo nom se cantem Janeiras nem Mayas, nem a outro nenhum mez do anno... Estabellecem que qualquer que para Mayas ou Janeiras emprestar bestas, vestires, joyas ou quaisquer apostamentos perca tudo que assim emprestar e hajão todo os acuzadores e Concelho de per meio". Acrescenta o autor: "De sorte que, das antigas arruaças que é natural inferir, resta uma celebração inocente e alegre*".

Frei Luís de Sousa, na sua História de São Domingos [Livro III, cap. XIX], conta que em torno de uma ermida que existia no actual Rossio de Lisboa, se praticavam certos ritos com flores no dia 1 de Maio e na festa de Santa Cruz. "*Para extinguir esses 'costumes gentílicos' transferiram-se para esse local e para esses dias duas procissões que existiam na Sé e às quais se obrigaram todas as pessoas de Lisboa, sem excepção. A procissão continuou por muitos anos*" (Santo, 1988: 100).

Conclui deste modo Frei Luís de Sousa (Idem, ibidem): "*Por este meio se trocou a superstição danada por festas religiosas e foram arrancados os maus abusos dos Gentios, e é coisa averiguada que foram autores deste artificioso conselho os frades desta ordem [dominicana] e em especial o inquisidor-mor de Castela e Portugal. Entenderam aqueles padres, com bom discurso, que sofre mal a nossa natureza mudanças súbitas, inda que sejam para bem, e que folga de ser enganada; usaram de manha: acabou com suavidade o que a violência poderia endurecer mais*".

Pina (2001: 136 e 147) refere que a Festa da Santa Cruz tinha lugar na Igreja do Senhor dos Mártires, por sinal no extremo oposto da vila de Fronteira. Mas essa festa no dia 3 de Maio não constituiria uma tentativa semelhante à que atrás se referiu? Significativamente, a festividade que persistiu no tempo foi a que decorre junto ao cruzeiro...

Corresponde naturalmente esta festividade a crenças profundas enraizadas no povo. Isso explica a sua permanência ao longo dos tempos. Francisco Martins Ramos (2006, 61-62) cita o *Almanach de Lembranças*, de 1862, para recordar que o início de Maio era assim comemorado no Alentejo: *'Aqui, juntam-se as crianças de ambos os sexos, especialmente do feminino; enfeitam uma rapariguinha mais pequena, vestida de branco, colocavam-lhe flores na cabeça e no peito, assentam-na numa cadeirinha, que colocam sobre uma mesa igualmente ornada e deixam estar ali a pobre pequena toda a tarde, enquanto outras sentadas em redor da mesa cantam e tocam adufes... e andam pedindo para a Maia...'.* Para o Norte, Teófilo Braga refere: '*No 1º de Maio devem colocar nas portas e janelas flores de giesta, preservativo contra o Maio, que sem ele aleijará os bacorinhos, pintos e anhos*' ".

À Santa Cruz do 3 de Maio, e aos rituais que lhe estão associados, costumam atribuir-se várias explicações (Santo, 1988: 100-101).

Por um lado, o culto da cruz começou no tempo do imperador Constantino (séc. IV), sendo que nos primeiros tempos o cristianismo recorria a outros símbolos (como o peixe).

Indo a mãe do imperador Constantino, Santa Helena, à Terra Santa descobriu que os habitantes da Palestina veneravam "*a verdadeira cruz*", ou "*vera cruz*", descoberta fundamentada no milagre num paralítico provocado por uma cruz, que estava enterrada com outras cruzes. Diz-se também que uma cruz de

fogo apareceu ao imperador Constantino no ano de 312 antes da batalha de Ponte Milvius, acompanhada da frase "*In hoc signo vinces*" ("*Com este sinal vencerás*"), fazendo lembrar a aparição de Cristo a Afonso Henriques, tão rebatida por Herculano!

As Maias nalgumas regiões do país, como no Minho, são assinaladas pelas mães se levantarem cedo na noite de 1 de Maio para colocarem uma grinalda de flores nos ombrais das portas ou um ramo de giesta nos buracos das portas ou das paredes. A explicação que é dada tem várias versões, de que já Rocha Peixoto (1995:54) dera conta, embora em geral relacionadas com o episódio bíblico (Ex. 12:13) "*referente à saída dos Hebreus do Egipto, que ocorreu a 3 de Maio segundo Flávio Josefo. Trata-se de uma reminiscência da última 'praga do Egipto': para forçar o Faraó a deixar partir os Hebreus, Yaveh castigou-os com a morte do primogénito de cada família. O raminho de giesta equivale ao sinal pintado nos ombrais das portas para que o anjo exterminador poupasse o primogénito dos Filhos de Israel*" (Santo, 1988:101).

O dia 3 de Maio ficou depois dia de luto para os judeus, assinalando a tragédia de Maçada (Santo, Idem, ibidem). No ano 72, os últimos 960 resistentes da Palestina fizeram um suicídio colectivo na fortaleza de Maçada, junto ao mar Morto, para não terem de se render ao exército romano.

Mas como já se referiu, para o povo todas estas explicações - mesmo que alguma tenha algum fundamento - lhe são alheias. Como refere Rocha Peixoto (1995:56), em artigo publicado no *Primeiro de Janeiro* de 1 de Maio de 1894: "Destas festas realizadas ao entrar o mês de Maio perdeu o povo a significação, não vendo nelas, naturalmente, os vestígios do velho mito solar em que o verão, entrando em luta com o inverno, acaba por vencê-lo.

Como muito bem sintetiza Ramos (2006: 61): "*As diversas preocupações mágico-religiosas fundamentam-se, sobremaneira, no mundo da Natureza*. Ou seja, há ciclos naturais que suscitam e calendarizam a relação com o sagrado. A Primavera, como momento de renovação vivificante da casa grande onde vivemos, traduz esse apelo da união da Natureza com Cultura. Nesse aspecto, Maio é o momento de eleição de uma série de festividades, onde o sagrado e o profano são cúmplices de manifestações comunitárias com grande impacte no cenário do mundo rural onde nos situamos.

Assim, o chamado 'Ciclo de Maio', que se inscreve nas Festas da Primavera, engloba três tipos de festividades autónomas, mas complementares: a Quinta-feira da Ascensão (designada no Alentejo, como 'dia da espiga'), As Maias e a Invenção da Santa Cruz. Qualquer delas mistura elementos religiosos e pagãos e está associada à fecundidade dos campos e das pessoas, à virtude benfazeja, ao renascimento da natureza, à esperança de uma vida melhor e todas se integram na tradição festiva europeia que enfatiza os arranjos florais".

Há ainda registos da prática, ancestral, de "*matar o burro*", antes de nascer o dia 1 de Maio. Em Fronteira, como noutros locais, a mãe levantava-se cedo, ainda noite, e dava a beber ao pessoal da casa uma 'bebida fina', um licor ou um pouco de aguardente com açúcar, "para não deixar entrar o burro". É um ritual que seria interessante aprofundar e esclarecer um pouco mais...

2. Enquadramento teórico

Reflictamos agora sobre a festividade propriamente dita e sobre a utilidade pedagógica da técnica de História Oral. Objectivo: poder no futuro utilizar mais e melhor este recurso precioso que é o meio envolvente (a realidade mais directa e mais próxima dos alunos). Os testemunhos orais de elementos da comunidade podem constituir uma via muito interessante de trabalho pedagógico e com repercussões muito positivas na vida das escolas. De referir uma outra metodologia, a da História ao Vivo, já algumas vezes por nós utilizada com resultados muito interessantes, na prática da inter-disciplinaridade e da ligação escola-meio.

Muitos são os temas possíveis (Vidigal, 1996: 50-51), na utilização pedagógica dos testemunhos orais obtidos junto de elementos da comunidade, com o objectivo de trazer benefícios para os destinatários do sistema educativo, ou seja, aos alunos. Ou como diz Joaquim Azevedo (1994: 161) "*às pessoas que moram nos alunos*".

Seguimos aqui muito de perto a obra de Luís Vidigal, sobre História Oral. Como ele próprio afirma: "*Pretende-se demonstrar que os testemunhos orais, obtidos através de entrevistas, podem ser explorados*

pedagogicamente e que eles são relevantes para servirem objectivos curriculares diversificados, a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem disciplinar ou interdisciplinar. (...)" (Vidigal, 1996:11).

Em vez de escola-enclave, exige-se uma escola-charneira (Azevedo, 2001: 241). As actividades escolares ganham em utilizar recursos do meio, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. "*Quanto mais a escola é um enclave no seu próprio território, autocentrando-se e auto-regulando-se, mais perde o sentido da realidade envolvente e mais tende a tornar-se socialmente relevante apenas pela emissão de títulos e de credenciais. Uma escola fechada ao meio e apenas aberta ao que vem de fora e de cima é uma escola desequilibrada e muito limitada na sua acção social (...)*". E concluindo: "*Uma escola fechada sobre si mesma é uma instituição que tende a rejeitar a cultura e a diversidade, é uma escola que não é capaz de proporcionar aos seus alunos um sentido de pertença, de identidade (...)*" (Azevedo, idem, ibidem).

O recurso aos testemunhos orais é também uma forma de preservar a memória colectiva de uma comunidade. Representa assim um factor importante na "*formação pessoal e social dos alunos e para o reforço das identidades regional e nacional*" (Vidigal, 1996:11), mais importante ainda num tempo em que os *mass media* promovem a homogeneização das sociedades e, consequentemente, a perda de referências. Daí a validade deste método (História Oral) e do seu desenvolvimento em contexto escolar, "*em aspectos relacionados com o conhecimento do meio local e com o enraizamento cultural das camadas discentes, nos respectivos ambientes e tradições sociais*" (Vidigal, 1996:14).

A História Oral é uma metodologia que parte da inquirição sobre o passado de pessoas da comunidade, abarcando nomeadamente aspectos da vida social, do quotidiano. Nesta "*história do vivido*" (Vidigal, 1996: 21) permitindo até fazer o registo de testemunhos orais que poderão constituir arquivos orais importantes e significativos para as respectivas comunidades.

Esta é uma das metodologias possíveis no sentido de fomentar o que Joaquim Azevedo designa de "*territorialização das escolas*" (Azevedo, 2001: 91; 231 e segs.). Territorializar as escolas significa devolver as escolas às comunidades a que pertencem, não no sentido de tutela, mas no sentido de 'abrir portas e janelas' para a comunidade e da comunidade para a escola.

Parte-se do princípio de que tanto a escola como a comunidade têm a ganhar com essa 'abertura' e que, num sentido mais restrito, as actividades escolares ganham em utilizar recursos do meio envolvente, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre-me à memória um tempo em que ainda havia uma disciplina chamada "Estudos Sociais", no então Ensino Preparatório. Um dos temas era as Actividades Económicas; na parte da agricultura sugeri uma pequena pesquisa sobre instrumentos agrícolas tradicionais.

Um dos alunos, que costumava aparentar alguma desmotivação, fez um trabalho muito interessante, tendo para o efeito recorrido aos pais e avós que, com ele moravam num monte. Vim a saber que calcorreava todos os dias quatro ou cinco quilômetros até chegar à estrada de alcatrão onde apanhava o táxi, pago pelo apoio escolar, para o trazer para a escola. O taxista recusava-se a fazer aquele troço de terra e pedras.

Embora os bonitos desenhos do mangual, da gadanha, do ancinho ou do trilho (e muitos mais...) não pudessem ser difundidos pelo programa da Escola, que apresentava na rádio, adverti-o logo que deveria lá ir, para descrever aqueles instrumentos, indicar a sua finalidade, etc. Ele concordou talvez algo assustado mas também creio que orgulhoso por, desta vez, a Escola valorizar "o seu mundo". Lá fomos à rádio naquele final de tarde e de seguida fui levá-lo ao monte onde os familiares o aguardavam exultantes, porque o tinham ouvido na *Rádio Despertar – Voz de Estremoz!* Na aula seguinte de Estudos Sociais, dado que nem todos os alunos tinham tido a oportunidade de ouvir o programa, ouvimos a gravação da sua boa prestação no "TPC em Directo" (assim se chamava o programa). E senti que a Escola passou a partir daí a ter um outro significado para ele...

"*Por isso, as escolas não devem escolher isolar-se da sociedade, para melhor servir a população. De dentro dos muros da escola e da classe docente pode parecer um sucesso, mas, mais cedo ou mais tarde, o logro será evidente. Talvez, por isso, haja na sociedade portuguesa tanto desenvolvimento no papel, desenvolvimento apenas impresso, talvez raramente expresso, real*" (Azevedo, 2001: 240). Citando Rui D'Espiney entende que o obstáculo deve ser um indutor de reflexão e de mudança e que o recurso necessário à superação de grande parte das dificuldades pode estar ao 'lado', quando não 'dentro', da própria dificuldade. (Idem, ibidem).

Uma escola-charneira, vivificando-se nessa relação entre a escola e o meio, pode educar para a autonomia e para a iniciativa. A escola-enclave será sempre algo de postiço, um quisto (mesmo que benigno!) enxertado na comunidade, mas fora da realidade.

A educação é um processo "*global, permanente e policentrado*" (Azevedo, 2001: 243). Por isso a escola não deve constituir-se numa realidade à parte. Deve, ao contrário, ligar o que só aparentemente está desconexo. A aproximação à comunidade, constituindo-a como recurso educativo, implica uma nova atitude social e cultural da parte dos professores. Mas é um esforço que vale a pena.

Tendo os alunos como centro da sua actividade, reconhecendo cada pessoa na sua cultura, a escola aposta na "*fonte constituinte de todo e qualquer saber, que é o núcleo central da pessoa humana*" (M. Ferreira Patrício cit. por Azevedo, 2001: 163).

Dentro da perspectiva construtivista de Vygotsky a interacção do indivíduo com o meio social e cultural é fundamental na aprendizagem. O desenvolvimento potencial da pessoa humana vai-se então construindo na zona de desenvolvimento proximal. Como refere Fontes (2004: 18) "*A cognição é para o autor um produto social que se atinge através da interacção com o meio*". Esta dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem deve então ser estimulada pelos professores através de estratégias diversificadas e adequadas (Vidigal, 1996: 49). Não se aprende no vazio, nem o objecto do conhecimento pode ser indiferente ao aprendente. Esta dimensão social e cultural da escola permite ao indivíduo posicionar-se perante o mundo, numa perspectiva crítica, e atingir o núcleo central que refere o Prof. Patrício. "*Aprender é uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo*", defende Berbaum (1992: 33).

3. Metodologia

O projecto terá de se adequar ao nível etário dos alunos e aos objectivos do mesmo. As opções são várias. Por exemplo, no programa de História do 7º ano, enquadrado na operacionalização das competências específicas, surge no terceiro tema (Tema C), sobre a Formação da Cristandade Ocidental: "Pesquisa sobre a existência de festas pagãs na História local".

Em termos mais gerais e remetendo para a multi-disciplinaridade ou inter-disciplinaridade, pode-se recorrer à História Oral através da técnica da entrevista, mais ou menos elaborada, podendo chegar à análise de conteúdo. Entrevistas a pessoas ligadas à festa, nomeadamente entre os mais velhos que têm uma memória do que foi esta festividade e o contexto envolvente ao longo dos tempos.

Dentro da metodologia da História Oral, a entrevista é um elemento-chave. "*De resto, a entrevista é, de há muito, uma das componentes das chamadas técnicas de 'observação não-participante', inseridas no âmbito das técnicas 'não-documentais' das Ciências Sociais*" (Vidigal, 1996: 32-33).

A opção poderá ser pelo tipo entrevista não-directiva, embora centrada num tema (entrevista não-directiva circunscrita), permitindo o afastamento do tema em análise. Segundo Vidigal é o tipo de entrevista mais apropriado à História Oral (1996: 54-55), já que permite extrair toda a riqueza das experiências pessoais dos entrevistados.

O conteúdo dos mesmos permitirá a sua utilização nas mais variadas áreas disciplinares. De forma esquemática tentaremos analisar isso de seguida, sendo que a título meramente ilustrativo, pois as opções têm como limite a capacidade criativa dos intervenientes.

Conclusão

Como esclarece Vidigal (1996: 21): "*A História Oral baseia-se numa técnica de inquérito que, pela sua própria natureza, pelas suas próprias características e implicações, a transforma num fenómeno transdisciplinar, suscitando a confluência de vários saberes provenientes de diferentes disciplinas (...)*".

Dentro do manancial de informação que os testemunhos orais põem ao nosso dispor os alunos, sob a orientação dos professores e nas diferentes disciplinas, irão definir o âmbito da informação a explorar.

A título meramente ilustrativo, vejamos:

História: Narrativas e descrições sobre a festividade em estudo. Mas também todos os aspectos do quotidiano retratado, de há várias décadas atrás: o trabalho e as profissões, as relações e grupos sociais, a memória dos locais, figuras locais, os divertimentos...

Português: Desde logo com a transcrição das entrevistas, mas também os falares antigos, as quadras cantadas nas 'saias', as alcunhas...

Ciências da Natureza, as Ciências Naturais, a Biologia, Geologia, etc.: As flores e demais plantas referidas, incluindo as que eram utilizadas para fazer as 'capelas', 'palmitos' e a 'coroa', o material constituinte do cruzeiro...

Educação Musical: Registo áudio das cantigas de Santa Cruz, as 'saias', e seu estudo, nomeadamente a sua eventual especificidade em relação a outras 'saias' (Campo Maior, etc.), instrumentos utilizados (p. ex.: o adufe)...

Educação Física: Os divertimentos (danças, etc.) e jogos populares...

Educação Visual e Tecnológica ou Educação Tecnológica: A feitura das 'capelas' e afins, o vestuário, tecidos que se usavam noutros tempos...

Matemática: As formas geométricas do cruzeiro e dos elementos da sua decoração (capelas, palmitos…), cálculo do volume dos respectivos elementos constituintes...

Filosofia: As crenças, o simbolismo do fogo e das 'lumenérias', a sabedoria popular...

Esperamos sinceramente que, com este ou outro tema, possamos aproveitar este trabalho como fundamento para – na prática – introduzir achas de mudança numa escola que precisa urgentemente de ser reinventada. Ou mais ainda, vivificada.

Referências Bibliográficas

Azevedo, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. 3ª ed. rev. e ampl.. Porto: Edições ASA (1ª ed.: 1994).

Bardin, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Fontes, Alice e Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, na sua actual redacção).

Peixoto, Rocha (1995). *Etnografia Portuguesa*. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pina, Fernando Correia (2001). *Fronteira – Subsídios para uma monografia*. 2ª ed. (revista e aumentada), Fronteira: Câmara Municipal de Fronteira.

Ramos, Francisco Martins (2006). *Breviário Alentejano*. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.

Sanchis, Pierre (1983). *Arraial: Festa de um Povo – As romarias portuguesas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Santo, Moisés Espírito (1988). *Origens Orientais da Religião Popular Portuguesa – Seguido de ensaio sobre toponímia antiga*. Lisboa: Assírio e Alvim e Moisés Espírito Santo.

Santo, Moisés Espírito (1990). *A Religião Popular Portuguesa*. 2ª ed., Lisboa: Assírio e Alvim e Moisés Espírito Santo (1ª ed., A Regra do Jogo, Lisboa, 1984).

Santos, Luís Filipe e CRUZ, José Carlos (1995). *Guia de Recursos. A escola e o meio*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, J. Leite de (1905). *Religiões da Lusitânia. Vol. II*, Lisboa: Imprensa Nacional (Ed. fac-similada, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989).

Vasconcelos, J. Leite de (1913). *Religiões da Lusitânia. Vol. III*, Lisboa: Imprensa Nacional (Ed. fac-similada, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989).

Vasconcelos, J. Leite de (1997). *Etnografia Portuguesa. Vol. VIII*, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda (reimpressão da ed. de 1982).

Vidigal, Luís (1993). *A História Oral: o que é, para que serve, como se faz. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância* (Nº 16). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Vidigal, Luís (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola – História oral e projectos pedagógicos*. 1ª ed. Porto: Ed. ASA.

Outros documentos:

http://www.cmalandroal.pt/pt/conteudos/o+concelho/historia/descricao+de+festas+do+concelho+de+alandroal.htm (consultado em 24.6.2009).

Jornal "*A Turma*" (1993, Maio), da Escola Básica Integrada de Fronteira, nº 5.

O Novo Paradigma de Carta Educativa

João Romão[1]

Resumo O objectivo de uma comunidade educativa deve passar por criar e estimular ambientes de aprendizagem adequados para todos os membros dessa comunidade, disponibilizando alternativas educacionais, em parceria com as instituições dessa área de influência. Qualquer instituição por si só, não tem meios para cumprir esse objectivo, pelo que deve existir uma maior cooperação e partilha de esforços, criando, assim, ambientes propícios de aprendizagem, geradores de sucesso educativo.

Neste sentido, as Cartas Educativas podem apresentar-se como uma forte referência de mudança, permitindo a abolição do espectro de uma escola unicamente curricular e implementando estratégias para que esta se torne numa escola pluridimensional, extracurricular e geradora de sinergias educativas para os membros de um determinado território. A concepção de um novo paradigma de Carta Educativa, assenta nestes pressupostos:

– Conhecer e caracterizar a realidade do território;
– Conhecer e caracterizar a realidade sócio-económica e demográfica da área geográfica do território;
– Conhecer e caracterizar as instituições existentes;
– Identificar e caracterizar os ambientes de aprendizagem;
– Procurar nesta realidade parcerias (ou convivências educativas), para o desenvolvimento de projectos;
– Procurar promover no território constantes estímulos de aprendizagem, facilitadores da missão educativa da escola;
– Entre todos, definir um caminho, tendo em vista o sucesso educativo, pessoal e profissional das pessoas do território.

Palavras-chave Diferentes Contextos de Aprendizagem, Território, Carta Educativa.

O novo paradigma de Carta Educativa

É no terreno que os problemas acontecem e terá de ser aí que deverão ser encontradas as soluções para os resolver, de forma integrada e ajustada ao aluno, envolvendo a escola e as instituições da comunidade. Desta interacção podem, os diferentes actores, retirar óbvios benefícios.

1- Os Diferentes Contextos de Aprendizagem

Nas diversas etapas da civilização, a educação foi-se moldando conforme as necessidades e mudanças da sociedade mas, a mal ou a bem, o princípio geral nunca foi desrespeitado, ou seja, a essência da transmissão de competências educacionais, sociais, culturais e inter-relacionais entre um educador e um educando, tendo como tarefa a integração do último na sociedade.

A educação é uma necessidade para todas as sociedades e para todas as épocas. Quando se fala em

1. Agrupamento de Escolas Nº 4 de Évora. jromao2@sapo.pt

educação, quase sempre a associamos em contexto de sala de aula, esquecendo-nos que parte da nossa educação acontece fora da escola, logo, a aprendizagem nunca foi um processo exclusivo dos sistemas educativos formais. Nas comunidades humanas, existem diversos espaços e tempos de aprendizagem.

No Alentejo, aprender na escola foi, para muitos, durante décadas, uma realidade inalcançável para muitos alentejanos Os ambientes formais e escolares de aprendizagem sempre foram de difícil acesso para muitos alentejanos, pese embora a existência duma abrangente rede escolar. Segundo os dados do último recenseamento (2001), 65% da população tinha um nível de qualificação abaixo do 9º ano e 18% da população alentejana foi considerada analfabeta "*a taxa de analfabetismo diminuiu, em dez anos, cerca de 2%. Certamente porque, nesse período de tempo, morreram 2% dos analfabetos. Por outras palavras: é a morte que vai "resolvendo" a questão do analfabetismo no Alentejo, quando deveria ser a aprendizagem*", (Nico, 2002).

Mas a região alentejana é detentora dum imenso espólio de experiências de vida marcadas por percursos diferenciados de aprendizagem, onde homens e mulheres procuram no quotidiano uma solução para a sua existência. Nesse contexto de vida, inserem-se os grupos desportivos, recreativos, culturais, escolas de música, casas do povo, oficinas, paróquias, diferentes locais de trabalho que proliferam por todo o lado. É nestes ambientes humanos que se edificam muitas personalidades, se projectam carreiras profissionais, se constroem muitas vidas familiares e se estruturam muitas comunidades.

Porque a escola não preenche inteiramente as necessidades de aprendizagem do ser humano, há muito tempo que se deixou de pensar na educação como sendo um fenómeno isolado da sociedade e onde a escola convencional era o único meio de aplicação do processo educativo, e assim "*foram as insuficiências e as imperfeições do sistema escolar do tipo clássico que suscitaram um crescente interesse pelas formas não escolares da educação/formação, enquanto complemento ou até mesmo substituto da escola*", (Hamadache, 1991, cit. Silvestre, 2003: 50).

Os conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal começaram a emergir quando se começou a constatar que a escola:

"- Não era a única detentora do saber nem a única fonte legítima da aprendizagem;

- Não é o depósito exclusivo de conhecimento, o local onde se preparam as pessoas-cidadãos para a vida;

- Não responde às necessidades do indivíduo; sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada", (Silvestre, 2003: 50).

De acordo com Silvestre (2003), foram Coombs e os seus colaboradores, no princípio da década de 70, a tratar e a definir primeiramente estes conceitos, propondo a seguinte distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal:

"*La educación formal se refere por supuesto al "sistema educativo" altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde el jardin de infância hasta los más elevados niveles de la universidad.*

La educación no formal es (…) uma variedad arroladora de actividades educativas que tienen três características en comum:

- Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditórios y propósitos particulares;

- Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente librés de sus cânones, regulaciones y formalismos;

- Pueden ser proyectadas para servir a los interesses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquer población.

La educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al próprio entorno y las experiencias adquiridas día a dia. Es la verdadera forma de aprender a lo largo da la vida y constituye el gruesso del aprendizaje total que qualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluindo la gente com muchos anos de la escolaridad formal", (Coombs, 1991, cit. Silvestre, 2003: 53).

Tomando consciência da importância destes percursos de aprendizagem para a construção da pessoa humana e europeia, o relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o século XXI, destaca três tipos de aprendizagem a que somos submetidos ao longo da nossa vida:

"- ***Aprendizagem formal*** *– é um processo intencionalmente organizado, a partir de objectivos pré-definidos, que decorre em instituições de educação e formação, por um período fixo de tempo, orientado para a aquisição de determinadas qualificações e que pressupõe sempre, a certificação das aprendizagens alcançadas, simbolizando a escola, o contexto onde se realizam as aprendizagens formais.*

- ***Aprendizagem não formal*** *– diferencia-se da anterior nos meios e na forma como são concretizados os seus objectivos, realiza-se também de modo organizado, embora seja menos difuso, menos hierárquico e burocrático. Decorre em paralelo com o sistema de educação formal e caracteriza-se por possuir uma ideologia de acção própria, com objectivos específicos, aberta a todas as faixas etárias e em regime de voluntariado.*

- ***Aprendizagem informal*** *– processo de aquisição de conhecimentos que se realiza de modo contínuo para cada pessoa, fora de contextos formais e não - formais. Não possui carácter intencional, é uma aquisição quotidiana decorrente do contacto com os outros, na família, nos grupos de pares e profissionais, etc*", (Delors, 1996).

De acordo com Libâneo (1998), a escola tem vindo a perder o seu passado monopolista do saber e da formação e cada vez mais a transmissão de saberes se dá e actualiza noutras instâncias, com as quais a escola, se não diversificar as suas formas de educação e formação, dificilmente poderá competir.

Entendemos que a realidade local deve ser o ponto de partida na adequação dos objectivos e políticas educativas de cada agrupamento de escolas, ou numa perspectiva mais ampla, concelho ou mesmo região. A participação da administração regional e local e das diferentes instituições na definição de políticas de educação locais, bem como a respectiva monitorização, não só é desejável como efectivamente recomendada. O apoio das empresas locais e o envolvimento das autarquias é um dado a reter. Sendo a educação um assunto de todos, consideramos que a relação entre parceiros se deve pautar pela igualdade com o mesmo tipo de direitos e responsabilidades.

2 – A Construção da Carta Educativa

"*A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos o localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada concelho*" (Artº 10º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro).

Sendo os alunos o centro do sistema educativo, é com eles que nos devemos preocupar. Todos aprendemos uns com os outros, e a diversidade cultural é essencial ao desenvolvimento das crianças de forma a consolidar o seu crescimento.

Neste processo devem os territórios organizar-se e estruturar-se de forma a darem respostas a essas necessidades de aprendizagem e de aculturação. É numa procura de melhoria de aprendizagens, de vivências e numa crescente melhoria de qualidade de vida das crianças que a escola deve, em parceria com as forças vivas do território, unir esforços.

Confrontado com as estatísticas, o Estado viu-se na necessidade de desenvolver novas medidas que visassem o combate ao insucesso e ao abandono escolar, considerando urgente a transmissão de poderes e responsabilidades em matéria educativa para as autarquias e as escolas, para que estas as assumam.

Gradualmente, o Estado foi reconhecendo o papel que os municípios poderiam desempenhar como parceiros na definição e gestão da política educativa, passando a ter assento através da estrutura que os representa no Conselho Nacional de Educação, em 1987, e posteriormente no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias (1989).

No sentido de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, no seu preâmbulo refere, "*prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias*."

Como forma de operacionalizar e monitorizar este processo prevê-se, no mesmo diploma, a criação, por iniciativa do município, do Conselho Local de Educação, órgão consultivo e onde estão representados diversos agentes e parceiros sociais para se proceder à articulação da política educativa e outras políticas sociais de âmbito local, em matéria de apoio sócio-educativo, actividades de enriquecimento curricular, rede escolar, horários e transportes escolares. Esta situação viria a ser regulamentada pela Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, quando transfere do poder central para as Câmaras Municipais a responsabilidade pela elaboração da carta escolar e a criação dos Conselhos Locais de Educação, passando assim os municípios a assumir de pleno direito a sua quota-parte nas responsabilidades na administração da educação básica pública.

Através do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, são criados os Conselhos Municipais de Educação, (sendo extintos os Conselhos Locais de Educação) e as Cartas Educativas (são extintas as Cartas Escolares).

Ultrapassado o conceito teórico de Carta Escolar, instrumento que inventariava apenas os edifícios escolares existentes e a necessidade de novas construções, havia a necessidade investir num documento de planeamento dinâmico, que correlaciona a educação, a cultura, o urbanismo e o social como variáveis estruturantes de um desenvolvimento local sustentável.

Desta forma, a Carta Educativa estabelecerá uma interligação estreita entre os recursos educativos, físicos e humanos, de acordo com o diagnóstico objectivo da realidade e a planificação de medidas de intervenção futuras que permitam uma melhoria significativa do sistema educativo.

A Carta Educativa, constitui-se, assim, como um documento complementar ao Plano Director Municipal, sendo um instrumento orientador dos municípios nas suas decisões em matéria educativa e o concretizar duma política de descentralização. Esta descentralização vem trazer vantagens no domínio da eficiência dos serviços prestados pela administração pública e responder a um conjunto de situações e problemas de ordem local, permitindo que os serviços se adeqúem às suas necessidades, tomando decisões em questões próprias e específicas das suas realidades escolares.

De acordo com este normativo, a Carta Educativa passa a ser entendida como o principal instrumento de apoio à decisão por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e formação num determinado território.

A elaboração da Carta Educativa, de acordo com artigo 11º, Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, tem em vista alcançar os seguintes objectivos:

"1 - A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar".

"2 - A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas".

"3 - A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis".

4 - A carta educativa deve incluir uma análise prospectiva, fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazo."

"5 - A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município ".

A Carta Educativa incide sobre os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária e sobre a concretização da acção social escolar no município e tem por objecto identificar a nível municipal, os edifícios e equipamentos educativos, e respectiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extra-escolar. A Carta Educativa inclui ainda, de acordo com os cenários de desenvolvimento urbano e escolar uma identificação dos recursos humanos necessários à prossecução das ofertas educativas e deve prever os termos

da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação, ou outras entidades, relativamente à prossecução pelo município de competências na área das actividades complementares de acção educativa e do desenvolvimento do desporto escolar.

O "Manual para a Elaboração da Carta Educativa" elaborada pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema de Educação (GIASE) do Ministério da Educação (ME), estabelece a seguinte metodologia para a elaboração do documento:

– enquadramento teórico e legislativo e princípios orientadores;

– recolha de informação, cartográfica e estatística, que permite caracterizar o município sob o ponto de vista demográfico, social e económico;

– evolução e caracterização do Sistema Educativo segundo duas importantes componentes: procura e oferta. Neste ponto são realizadas projecções para os diferentes ciclos de ensino, de modo, a constatar a evolução do número de alunos e, assim, programar os equipamentos escolares;

– confronto entre oferta e procura resultando, desse confronto, um diagnóstico da situação real. Nesta fase, passa-se a conhecer as reais potencialidades e debilidades do actual Sistema de Educação através da análise das taxas de cobertura e de escolarização; aproveitamento, repetência e abandono. Com base neste diagnóstico, e atendendo às projecções efectuadas, é apresentado um conjunto de propostas que norteiam o reordenamento da rede escolar do Município, apresentando-se o plano de execução e o plano financeiro – o principal objectivo de uma Carta Educativa.

A última fase consiste na constante avaliação e monitorização do plano relativamente ao sistema, de forma a manter actualizado o Sistema Educativo do Município.

A elaboração da Carta Educativa é da competência da Câmara Municipal, sendo aprovada pela Assembleia Municipal respectiva, após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação. O apoio técnico necessário à elaboração da Carta Educativa compete ao Ministério da Educação, que disponibiliza toda a informação necessária, bem como a prestação dos serviços adequado.

Face às actuais exigências do sistema educativo e da sociedade, da crescente transferência de competências para os municípios em matéria educativa e da amplitude de respostas necessárias nos diferentes territórios educativos, este documento parece-nos bastante incompleto, pouco dinâmico e concebido mais na óptica dos recursos físicos do que dos humanos. Registamos os progressos verificados aquando da transição das cartas escolares para as cartas educativas, mas os novos tempos, trouxeram consigo novas solicitações, que aguardam novas soluções.

O Novo Paradigma de Carta Educativa

Os actuais projectos educativos nas escolas e as cartas educativas, ao nível dos concelhos, não se constituem como documentos estruturantes, são estáticos e, por isso, limitados. Por natureza dos normativos e por tradição, aquando da sua elaboração, consideram-se as partes, em detrimento do todo. Propõe-se, geralmente, trabalhar com a comunidade, de forma abstracta, sem a conhecer de forma empírica, sem conhecer as suas intenções e potencialidades, o que não nos parece o melhor método, acabando os resultados por ficarem sempre aquém dos desejáveis. As ligações entre escola e comunidade acontecem quase sempre de forma unilateral, desgarrada e sem um tronco comum de acção.

A nosso ver, deve procurar-se, para além da escola, novos recursos de forma sistémica e contínua, novas energias e outros ambientes de aprendizagem, que possam potenciar a acção educativa da escola. Eles existem e dão vida e dinâmica a essas comunidades.

Esta lógica é sustentada por Caride quando refere que:

> *"As novas dinâmicas comunitárias devem ser concebidas como um processo de transformações estruturais, em que participem e se responsabilizem todos os membros da comunidade, com finalidades auto construtivas que se sintonizam com uma aspiração de desenvolvimento endógeno e sustentável, cujo último objectivo é melhorar a qualidade de vida."* (1998: 238)

Esse caminho tem como ponto de partida o Projecto Educativo das Escolas, indo depois ao encontro do território em que se insere. Esta via conduzirá ao levantamento dos recursos existentes e à procura de parcerias com associações locais, que podem ajudar na integração dos alunos nos seus meios, auxiliá-los na consolidação das aprendizagens, na ocupação de tempos livres e na sua vida escolar.

As Cartas Educativas poderão proporcionar a autonomia das escolas, mas o importante não é deixar de depender dos serviços centrais ou regionais, mas facilitar o bem público da comunidade onde esta se insere. Ao assumir a sua autonomia, a escola define os seus objectivos, toma as suas decisões, opta por determinadas estratégias para as implementar e reflecte criticamente sobre os resultados que vai obtendo.

Neste processo, para uma verdadeira autonomia, devem os territórios organizar-se, estruturar-se, de forma a darem respostas a essas necessidades de aprendizagem e de aculturação. É numa procura de melhoria de aprendizagens, de vivências e numa crescente melhoria de qualidade de vida das crianças e jovens que a escola deve, em parceria com as instituições do território, unir esforços, contactando, em suma, com as dimensões plurais do acto educativo, na procura do mais elementar espírito de equidade, de cidadania e de justiça social. A escola que se pretende é uma escola criadora, ligada à vida e à exigência pessoal dos alunos, que chama a si as culturas regionais e a comunidade. Neste sentido, é necessário instituir uma escola com dupla dimensão: a curricular e a que dê verdadeiramente novas oportunidades à vasta heterogeneidade do seu público. Uma não deve prescindir da outra, de forma que, através dela, o conhecimento chegue aos alunos de forma mais fácil. A acção dos Autarcas e Directores é dar voz a esta preocupação e procurar, no seu território/concelho, as energias disponíveis, para em conjunto contribuir para a aprendizagem e promoção pessoal dos nossos alunos.

Deve a escola ser a precursora desta aproximação escola/comunidade, devido à sua missão e pela especialização dos seus recursos humanos. Caber-lhe-á, face aos inúmeros desafios vindos do exterior, seleccionar os seus parceiros e, conjuntamente, partirem em busca do sucesso, na garantia de retorno desse mesmo sucesso.

Os caminhos que aqui apontamos procuram, na comunidade, através da aproximação de recursos e pessoas, um tempo educativo de excelência: a entreajuda onde o passado, o presente e o futuro se cruzam, simultaneamente, em torno do processo de ensino e de aprendizagem.

Referências Bibliograficas

Azevedo, J. (1995). "Educação e Comunidade Local". In *Educação, Comunidade e Poder Local e Sociedade, Actas do Seminário*. Lisboa: CNE/ME.

Caride A. (1998). La Escuela en el Medio Rural. Crónica e Alternativas para la Reconstrucción de una Identidade in Crisis. In *Aula de Innovatión Educativa*, nº 77.

Delors, J. (Org.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Lemos, J. et al. (1995). *Dinâmicas e Perspectivas Demográficas*. Colecção Divulgação n.º 8, DGOTDU.

Libâneo, J. (Org. (1998). *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?*. São Paulo: Cortez Editora.

Nico, B. (2002). *Cartografia educacional das freguesias de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros*. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

Oliveira B. et al (s/d). *Manual para Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rego, A. (1999). *Uma Perspectiva Histórico – Cultural da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Edições Antídoto.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de Janeiro – Cria os Conselhos Municipais de Educação e elaboração de Cartas Educativas

Decreto-Lei nº115/2006, de 14 de Junho – Estabelece os princípios, finalidades e objectivos da rede social

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário

Um Modelo de Aprendizagem Não Formal em Vila Nova de Santo André (Intervir.Com)

Tiago Silva, Albina Pais[1]

Resumo Nesta comunicação abordei um dos projectos do Programa Escolhas, desenvolvido em Vila Nova de Santo André, com o nome de "Intervir.Com". Os três grandes pilares de actuação deste projecto são, a intervenção comunitária, a prevenção e a minimização do abandono escolar. Pretendi caracterizar o processo conducente à construção de propostas formativas de natureza não formal, levadas a cabo pelo projecto na cidade de Vila Nova de Santo André.

Palavras-chave Aprendizagens; Aprendizagens Não Formais e Comunidade Local.

1. Introdução

O tema tratado – caracterização de um modelo de aprendizagem não formal – proporcionaria uma visão geral da forma como ocorrem as aprendizagens fora do ambiente formal. Considero, bastante relevante, para o desenvolvimento dos jovens, e da sua apreensão do mundo, as aprendizagens que adquirem ao longo da sua vida, que se revestem de uma natureza não formal ou informal e aparentemente aleatória. A educação obtida, e gradualmente conquistada, não surge apenas sob a forma de informações redigidas em manuais e compêndios ou debitadas por um professor. Recebemos muito mais instrução, para além daquela que é fornecida pelo estabelecimento de ensino oficial.

Das diversas instituições que proporcionam educação não formal na cidade, uma que estabelecia, com frequência, a ponte com a educação formal era o projecto "*Intervir.Com*". Escolhido o objecto de estudo utilizei uma pesquisa documental (desdobráveis distribuídos para publicitar actividades do Intervir.com; documentação cedida para consulta pela própria instituição; jornais locais e um documentário, passado na RTP2, em *Novembro 2008*) e uma entrevista considerada "*semi-estruturada*", (Lessard-Hérbert, G., & G., 2005: 162) à Coordenadora do projecto, para fazer uma abordagem que possibilitasse a definição e caracterização do *Intervir.Com*. O guião da entrevista foi supervisionado por especialistas.

Para procurar uma resposta à pergunta: "*Qual o processo conducente à construção de propostas formativas de natureza não formal conduzidas pelo projecto 'Intervir.Com' na cidade de Vila Nova de Santo André?*", defini os objectivos específicos da pesquisa:

– Saber quais as pessoas da comunidade que estão envolvidas e quantas são;
– Inventariar quais as actividades desenvolvidas e como são desenvolvidas;
– Descobrir quais as actividades do projecto que apresentam ligações com as escolas da cidade;
– Saber de que forma é que o projecto toma contacto com as necessidades educativas da comunidade e como procura dar-lhes resposta;

1. Escola Secundária Padre António Macedo (Vila nova de Santo André).

– Salientar quais os mecanismos de auto-avaliação e hetero-avaliação, pertinentes para o sucesso das aprendizagens dos elementos da comunidade envolvidos no projecto;

De acordo com o objecto de estudo, limites temporais e a natureza do trabalho, a metodologia deste estudo definiu-se como qualitativa. De acordo com Merriam (1988, cit. Carmo, H. et al., 1998: 217). Acredito que foram desvendados panoramas explicativos que transmitam um conhecimento mais amplo da realidade educativa do *Intervir.Com*.

2.Contextualização

"*Ninguém pode escapar a instruir nem a ser instruído*..." (Savater, 1997: 36).

A aprendizagem localiza-se entre, o intento de alcançar e a obtenção real dos conhecimentos. No plano social aprendemos ao descobrir, a forma como somos encarados numa população e o efeito que operamos nela. Segundo Jean Berbaum "*Aprender é uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo*" (Berbaum, 1992: 33). De certo modo podemos dizer que, ao aprender, mudamos a nossa maneira de encarar o mundo e é através da aprendizagem que se geram mudanças no mundo. As aprendizagens realizam-nos na medida em que possibilitam a descoberta de novas formas de ser e de fazer. Algumas aprendizagens surgem espontaneamente, outras requerem um plano com objectivos e procedimentos específicos. Mas, o que despoleta a vontade de aprender, é o desejo de realização pessoal.

De uma forma lata, podemos pensar em educação como socialização do indivíduo, englobando todos os sistemas institucionalizados ou não, que procuram manter a integridade da cultura e das normas da sociedade. A escola é apenas um dos sistemas que contribuí para o processo educativo de cada indivíduo. O processo de aprendizagem reveste-se de uma dinâmica estabelecida entre múltiplas entidades e mecanismos educativos, ou seja, as aprendizagens alcançadas na escola não são independentes das actividades não escolares. (Ghanem & Trilla, 2008)

O meio ambiente intervém na aprendizagem através da família, da sociedade, da comunidade e das instituições que se dedicam (por vezes, entre outras coisas) a proporcionar aprendizagens, inclusive a escola. A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é um dos mais famosos conceitos da teoria de desenvolvimento de Vigostky. Um indicador de potencial intelectual não pode ser avaliado, por exemplo, através de um teste de inteligência, deve basear-se no que o jovem consegue aprender em condições óptimas (com apoio). A maioria das definições de ZDP localiza-a como a diferença entre a resolução independente de problemas e o desempenho dos jovens, com o apoio dos adultos ou colegas com mais conhecimentos. De acordo com Vigostky (cit. Oers, 2009), o cariz central de toda a psicologia educacional resume-se à capacidade de transição para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo através da ajuda, que lhe permite a passagem, usando o que a criança já é capaz de fazer, para o que ainda não consegue fazer.

Também, segundo Berbaum (1992), podemos aprender de duas formas distintas:

– Por iniciativa própria. Neste caso há uma vontade de realizar um projecto que irá proporcionar uma mudança na nossa forma de ser e agir. São criadas situações onde se pratica um comportamento e dessa prática surgem ensinamentos;

– Por iniciativa de um formador. Aqui há uma aderência a um projecto do formador, este dá indicações em relação ao que se espera apreender.

Existem tantas formas de aprender como existem pessoas, mas para aprender o aprendiz deve sempre procurar a mudança. Ainda que os modos de aprender sejam díspares, o importante é utilizar a riqueza das ligações estabelecidas.

É possível desenvolver a capacidade de adquirir novos conhecimentos e novas formas de fazer e de ser ou seja, capacidade de aprendizagem. O professor ou o formador, para ajudar a desenvolver esta capacidade, deve conceber todo o ensino focado no *aprender melhor*. O ensino deve respeitar as fases de aprendizagem e dar tempo ao aluno para analisar e tomar consciência dos novos conhecimentos. "*Ajudando-os*

a aprender melhor, desenvolvendo a sua tomada de consciência, teremos contribuído, ao mesmo tempo, para a aquisição de uma maior autonomia e uma maior liberdade." (Berbaum, 1992: 136).

3. Localização

Com uma localização de vantagem geoestratégica, o Porto de Sines é o centro de muitas rotas marítimas e tem todas as condições para fazer a ligação da indústria de refinação e petroquímica.

Para assegurar o alojamento de toda a mão-de-obra necessária a todo o Complexo Industrial de Sines foi deliberada a construção de uma nova zona urbana, prevista no Decreto-Lei nº 270/71 de 19 de Junho que, no ano de 1971, criou o Gabinete da Área de Sines, para gerir e implementar o crescimento habitacional e populacional "*…criação de uma nova cidade num círculo de 100 km ao redor de Lisboa, em zona que não disponha actualmente de qualquer núcleo populacional de relevo*." (DL nº270/71 de 19 de Junho)

Vila Nova de Santo André começou a ser construída nos anos 70. Oriundos de diferentes regiões do país e também das ex-colónias, em 1974 começaram a aparecer os primeiros habitantes da urbe, denominada então Cidade Nova de Santo André (embora na realidade fosse um aglomerado de algumas habitações de bairro). Traziam uma bagagem histórica, vivências, características económicas e sociais diversas. Este novo centro urbano apresenta-se hoje como uma das cidades mais activas do Litoral Alentejano e com grandes probabilidades de progresso. Inicialmente, o então Centro Urbano de Santo André, caracterizou-se durante anos pela falta de infra-estruturas e equipamentos colectivos. Com a extinção do Gabinete da Área de Sines, a autarquia começou a gerir o Centro Urbano de Santo André que adquiriu o nome de Vila Nova de Santo André, para o distinguir da antiga aldeia, sua contemporânea e afastada apenas 3km, informalmente denominada "Aldeia de Santo André". A nova urbe, até então, era uma mancha urbana isolada com características de subúrbio metropolitano. A situação começou a alterar-se com o desenvolvimento integrado na freguesia, com a radicação permanente dos seus habitantes e renovação urbana que lhe foram dando uma nova e agradável imagem. Os aspectos relacionados com a cultura e a comunidade ganham hoje novos contornos, em parte, também devido ao potencial turístico e proximidade com as cidades de Setúbal e Lisboa.

A cidade de Vila Nova de Santo André possui uma delegação da freguesia, cuja sede se situa na Aldeia de Santo André. Pertencendo ao concelho de Santiago do Cacém, com 74,32 km² de área e 10696 habitantes (INE, 2001), densidade populacional: 143,9 hab/km². Foi elevada a cidade em 26 de Agosto de 2003 (Câmara Municipal de Santiago do Cacém), sob o nome de Vila Nova de Santo André. Santo André dista cerca de 12 km da sede de Concelho e a 15 km de Sines.

A comunidade surge em Santo André, não como um todo, mas subdividida em grupos mais ou menos extensos, cuja afinidade pode ser determinada pela etnia, proveniência, local de trabalho ou bairrismo, o que não significa a existência de fronteiras estanques entre esses grupos. Na cidade existem muitas instituições que procuram desenvolver o sentido de pertença. Os seus principais equipamentos e instituições públicas: Academia Sénior de Artes e Saberes; Associação Cultural Amigos do Grupo de Teatro de Santo André; Associação Cultural: Quadricultura; Biblioteca Municipal de Santo André "Manuel do Tojal"; Bombeiros Voluntários de Santo André; Junta de Freguesia de Santo André; Centro Cultural; Centro Equestre de Santo André; Clube Desportivo dos Trabalhadores da Borealis; Clube de Ténis de Santo André; Clube Estrela de Santo André; Clube Orientação e Aventura do Litoral Alentejano; Coral do Clube Galp Energia; Educativas (formais) – 3 Jardins-de-infância; três Escolas Básicas (1ºCiclo); a Escola Básica (2ºCiclo + 3ºCiclo); a Escola Secundária com 3º Ciclo (Escola Secundária Padre António Macedo) o Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, um projecto associado ao Instituto Piaget –; Kartódromo Internacional; Pavilhão Desportivo Galp Energia; Paróquia de Santa Maria; Parque Central e Projecto Intervir.Com.

4. INTERVIR.COM

O projecto Intervir.Com (onde Com se surge como abreviatura de Comunidade) é financiado pelo ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – através do Programa Escolhas e a

sustentabilidade do projecto é garantida por estes órgãos. Existem outras instituições que integram um consórcio e que fornece recursos.

Objectivos

O *Intervir.Com* surge no âmbito do Programa Escolhas. A ideia de construção do projecto teve a sua origem na tentativa de minimizar as carências sentidas pela população infanto-juvenil de Vila Nova de Santo André e no empenho de procurar complementar a intervenção das instituições locais.

O *Intervir.Com* desenvolve estratégias atenuantes dos factores de risco e fomentadoras dos factores de protecção. Ao mesmo tempo, debruça-se sobre a integração escolar, profissional, familiar e psicossocial. O contributo para uma melhor inserção social consiste na promoção de actividades organizadas de forma a tornarem-se alternativas sustentáveis de ocupação de tempos livres e de desenvolvimento de competências pessoais. É, ainda, intento deste projecto, impulsionar um envolvimento das famílias no acompanhamento do desenrolar dos percursos de vida dos jovens.

Técnicos, Voluntários e Colaboradores

Equipa do Intervir.Com:

i) Vanessa Flores Caldeira, Coordenadora do projecto e Psicóloga Educacional;
ii) Marlene Carreiras, Psicóloga Clínica;
iii) Ana Carina Pereira, Psicóloga Educacional;
iv) Rita Pedro, Socióloga do Trabalho e Monitora do CID.
v) Ana Cláudia, socióloga, colaboradora assídua nas questões do acompanhamento psico-social a famílias e voluntária nas actividades de verão.

Existem mais alguns colaboradores dos ateliês, como professores e uma bailarina profissional. O Consórcio é composto por: Agrupamento de Escolas de Santo André; Junta de Freguesia de Santo André (JFSA); Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJR); Centro Social Paroquial de Santa Maria e Associação Acções e Dinâmicas com Nexo (ADN). Todos estes componentes do consórcio reúnem mensalmente com a equipa do intervir.com que deve informar acerca de tudo o que fizeram ou pensam fazer.

Aprendizagens

As aprendizagens concretizam-se através de actividades que envolvem os jovens sem imposições, as do foro psicológico necessitam uma autorização dos encarregados de educação.

O rol de aprendizagens proporcionadas é vasto, mas a coordenadora do projecto, Vanessa Caldeira, salienta que uma das principais metas é exactamente tentar que cada jovem encontre dentro de si o valor das suas competências, ao nível pessoal. "*Percebendo que o facto de serem diferentes, de serem indivíduos, lhes confere uma mais-valia*." [V. Caldeira, entrevista pessoal em 31-03-2009]. Desenvolver o trabalho com os jovens no sentido de promover a auto-estima para que se sintam pessoas capazes de efectuar mudanças e não ficar à, é para esta equipa um ponto fulcral no desenvolvimento dos jovens.

Numa idade muito complicada, a existência de uma retaguarda de apoio aos alunos que lhe permita aprender a enquadrar-se, irá ajudar todos os outros aspectos, inclusive o cognitivo. As aprendizagens dos elementos da comunidade envolvidos nas actividades realizam-se no espaço do intervir.com, que é uma sala equipada com mesas, cadeiras, computadores, quadro e vários recursos didácticos e pedagógicos, nas escolas ou outros espaços públicos.

As aprendizagens potenciadas por este projecto são, segundo Vanessa Caldeira, de três tipos: formal, informal e não formal: "*A formal, quando estamos a aplicar um programa ou uma avaliação psicológica; a*

informal, quando estamos num espaço jovem, quando debatemos uma temática, tentamos que o espaço seja informal, mas a educação é não formal". [V. Caldeira, entrevista pessoal em 31-03-2009]. A educação é não formal uma vez que decorre de uma planificação com objectivos pré-definidos. A informal está também presente, por exemplo nas conversas dos corredores.

As actividades desenvolvidas: **individuais**, existem os apoios psicológicos e psico-pedagógicos direccionados e individualizados para crianças que têm dificuldades de aprendizagem a as **colectivas** são programas desenvolvidos no espaço físico do Intervir.Com, ou em outras localizações que se adeqúem à especificidade da actividade. Aqui incluem-se:

– *O Programa de Promoção Cognitiva das Emoções* – trabalha as questões dos comportamentos disruptivos e destabilizadores, em contexto de sala de aula no primeiro ciclo;

– *O Programa de Competências Pessoais e Sociais (CPS)* – é a continuação do programa anterior dirigido ao 2º ciclo;

– *Gabinete de Aconselhamento Parental (GAP)* – é o um gabinete S.O.S.,para os pais;

– *O Programa de Educação e Formação Parental (Escola Com Pais)* – consiste em acções de formação para pais;

– *O Acompanhamento Psicossocial a Famílias* é feito com a Segurança Social, em parceria;

– *Os Ateliês Pedagógicos de Expressões* são ateliês onde são trabalhadas as expressões;

– *O Clube de Jovens* é um programa de métodos e hábitos de estudo;

– *O Programa Tutorial* é um programa de educação para a saúde;

– *O Pro-Jovem* é um programa de orientação escolar e profissional, para os 9ºs anos;

– *O espaço Conto Contigo* é um programa de promoção da leitura e escrita;

– *Saídas e Intercâmbios*: acampamentos, visitas de estudo, geralmente em época de férias;

– *Comemoração de Datas Festivas* como o Natal, o Dia dos Namorados, Dia da Mãe, Pascoa …;

– *O Centro de Inclusão Digital (CID)* – consiste numa sala equipada, com computadores, ligados à internet onde coexistem diversos programas para maximizar o seu potencial, nomeadamente:

. *O CID Escolar*, resultante de uma parceria estabelecida com uma editora que garante acesso aos materiais digitais da mesma;

. *O CID Repórter*, onde são preparadas, pelos jovens utentes, reportagens;

. *O CID.Com* mantém: um blog, regularmente actualizado pelos utentes; um site próprio do Intervir.Com e publicações no site do Programa Escolhas;

. *DeCID – Espaço de Procura de Ofertas de Emprego e Formação* – é um espaço de ofertas de emprego e formação;

. *CID Lúdico e CId Play* são espaços de lazer e ocupação de tempos livres;

– *A Formação em TIC* para 1º Ciclo; 2º e 3º Ciclo: assegurada pela coordenadora CID.

As actividades de aprendizagem decorrem em vários espaços: as do centro de inclusão digital são no próprio espaço, no espaço intervir.com; as outras acontecem em ambiente escolar, nas escolas, ou por vezes nos espaços públicos como, Biblioteca Municipal, Bombeiros, auditório da ESPAM, sempre na tentativa de utilizar os espaços públicos da terra para um maior envolvimento.

As actividades são dirigidas aos jovens dos 6 aos 24 anos oriundos da comunidade, as famílias dos jovens e outros elementos da comunidade em geral. É privilegiada a faixa etária dos 6 aos 24 anos, mas qualquer jovem ou adulto pode aproveitar.

Os jovens das escolas são referenciados para a equipa do Intervir.Com que, no início do ano lectivo, informa sobre as suas actividades. A escola, posteriormente, sinaliza turmas ou indivíduos com possíveis necessidades de apoio. Todos são envolvidos no processo, alunos, pais, professores e pessoal não docente.

O número de utentes está sempre a crescer. Em 24 de Março o total era de 850 utentes: 676 crianças, 88 famílias e 86 outros elementos.

"*Os técnicos que trabalham no intervir foram seleccionados segundo alguns critérios: um dos critérios foi pertencerem à terra, mas outro foi terem sensibilidade e o "olho clínico" que é, um bocadinho, estarem sensíveis a estas questões das dificuldades*" ." [V. Caldeira, entrevista pessoal em 31-03-2009].

Quando há um caso para ser discutido este é levado à equipa, como um todo e não um conjunto de partes. Numa questão hierárquica, tudo o que acontece é da responsabilidade da coordenadora, mas tudo é decidido em equipa.

É, muitas vezes, num contexto até de brincadeira ou no decorrer de actividades mais informais que são detectadas estas dificuldades. Depois, é necessário um diagnóstico para apurar essas dificuldades, são feitas baterias de testes psicológicos para esmiuçar e isolar estas questões. Isto permitirá fazer um diagnóstico e um plano de intervenção para intervir junto do jovem. Se, por acaso, não se comprovar a situação problemática, são seleccionadas e indicadas estratégias, aos pais e à escola, anexadas ao processo do aluno.

A avaliação das aprendizagens é também uma componente que integra o projecto e a sua actuação junto da comunidade. Na candidatura do projecto, foram traçados objectivos com indicadores e instrumentos específicos que permitem medir a consecução dos mesmos. Tudo é registado e tratado estatisticamente através de uma plataforma online. Os jovens recebem o Feedback da avaliação ao preencherem questionários de avaliação das sessões e reflectirem, no final de cada uma delas, sobre o modo como decorreu e o que delas apreenderam. O pessoal técnico elabora relatórios anuais e semestrais a enviar à ASCIDI; os semestrais são elaborados conjuntamente com os jovens.

Impacto na Comunidade

> "*O projecto é uma mais-valia para a comunidade: "…E às vezes quando fazemos uma acção, por exemplo a uma turma, pensamos que vai haver ali, um ou outro, que vai utilizar aquela situação num futuro mais próximo ou longínquo*." [V. Caldeira, entrevista pessoal em 31-03-2009]

Os utentes gostam do projecto e até trazem amigos para apresentar, aliás esse tem sido um dos processos de funcionamento do Intervir.com, acentuado pela filosofia de tentar fazer sentir que o espaço também é deles. O facto de as regras também terem sido criadas pelos utentes faz com que sejam respeitadas. O impacto do projecto é, na opinião de Vanessa Caldeira, positivo, não só pelo número de destinatários, como pelas melhorias que eles têm apresentado ao nível do seu desenvolvimento. Há, na comunidade, um reconhecimento notório que se pode observar nas solicitações para actuar, de acordo com os objectivos do projecto e até noutras situações novas, como: um convite para fazer parte do Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas de Santo André, entrevistas a rádios e imprensa locais, a entrevista que levou à elaboração desta comunicação e até uma reportagem para a RTP2.

Uma das dificuldades em manter o projecto, além de 31 de Outubro de 2009 é a sustentabilidade. O auxílio do consórcio é fundamental. Como irá prosseguir o Intervir.Com após essa data? Um dos objectivos específicos do projecto era criar uma Associação Juvenil, uma associação que desse continuidade ao mesmo. A associação foi criada este ano, a 5 de Março de 2009, pelos técnicos e por alguns colaboradores. Com esta associação juvenil chamada '*Intervir.Com Associação*', os técnicos e a coordenadora do projecto pensam que irão poder candidatar-se a novos projectos e dar continuidade a estas práticas.

5. Considerações Finais

Julgo ter clarificado o processo que leva à construção de propostas formativas de natureza não formal, conduzidas pelo projecto "*Intervir.com*", na cidade de Vila Nova de Santo André. Foram enumeradas as pessoas da comunidade que estão envolvidas, as actividades do projecto também foram inventariadas e clarificadas, bem como a sua ligação com as escolas da cidade e outras instituições. A forma particular como o projecto toma contacto com as necessidades foi esclarecida pela coordenadora do projecto, assim como as ferramentas que são utilizadas para manter o processo de avaliação como instrumento regulador das aprendizagens.

Referências Bibliográficas

Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carmo, H. &. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. F. (1999). *Ensino secundário e profissionalidade:alguns apontamentos sobre dinâmicas sociais contemporâneas. Ciclo de Conferências - comunicações (O ensino secundário em debate)* (pp. 55-61). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Fernades, A. S. (2005). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In A. S. J. Formosinho, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições ASA.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? (O trabalho de equipa na escola).* Porto: Porto Editora.

Ghanem, E., & Trilla, J. (2008). *Educação formal e não-formal*. (S. Molina, & Ó. Curros, Trads.) São Paulo: Summus Editorial.

Gohn, M. d. (Março de 2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ*. Obtido em 27 de 05 de 2009, de The Scientific Electronic Library Online.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa (Fundamentos e práticas)* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lipman, & Matthew. (1996). *Natasha Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press.

Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.

Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-306). Porto: Edições ASA.

Moreira, A., Amaral, A., Lobo, A., Brotas, A., Clímaco, C., Santos, C., et al. (2006). *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nico, B. (2004). *II Encrontro Regional de Educação - Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade Évora.

Oers, B. v. (Abril/Junho de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. (P. Moss, Ed., & T. Dinis, Trad.) *Noesis* nº77, pp. 15-16 (Destacável- Redescobrir Vigostsky).

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. In A. Bettencourt, M. V. Sousa, M. Fernandes, A. Gonçalves, J. Costa, S. Liliana, et al., *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 171-193). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .

Normativos

Decreto-Lei nº 270/71, de 19 de Junho de 1971. (1971).

Dectreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005. (2005). *Diário da Républica*.

Ponto nº 4 do Artº nº 2 do Decreto Lei nº46/86 de 4 de Outubro. (1986). *Diário da Republica*.

«CULARTES: Aprender Música em Viana do Alentejo»

Rosa Barros da Costa[1]

Resumo Em Viana do Alentejo, vila do distrito de Évora, aprende-se música, num ambiente não formal, na CulArtes, uma escola de música, fora da escola oficial, que é uma cooperativa cultural. Esta escola foi objecto do presente estudo, que procurou a sua caracterização e a verificação da sua intervenção ao nível das aprendizagens formais, não formais e informais que esta instituição tem vindo a desenvolver nesta localidade alentejana. O estudo partiu do conhecimento informal da CulArtes, partindo-se para uma análise empírica da instituição e do impacto da sua intervenção ao nível do desenvolvimento pessoal dos seus estudantes. A partir da história da instituição, penetrou-se no ambiente de aprendizagens, tendo-se verificado o impacto que estas têm na vida pessoal e na vida académica dos seus utilizadores, os aprendizes da CulArtes. Além da sua caracterização, o estudo mostrou as valências da CulArtes enquanto formadora não formal de aprendizes de música. Verificou, por outro lado, de que modo é que as aprendizagens de música conferidas por esta instituição, têm impacto nas aprendizagens formais, dentro do sistema oficial de ensino que os aprendizes frequentam e na sua vida pessoal.

Palavras-chave Aprendizagens Não Formais, Aprendizagens Formais, Aprendizagens Informais, Ensino de Música Não Formal.

"Education is the key to hope and possibility"
www.aed.org

1. Razão de ser do estudo

Quando se fala em educação, lembramo-nos imediatamente da família e depois, da escola. Estas três ideias associadas traduzem uma representação social que faz parte da nossa cultura. No entanto, além da família e da escola, existem inúmeros intervenientes no processo educativo, que justificam o antigo provérbio africano "Para educar uma criança, é precisa a aldeia toda". Cada vez é mais verdadeiro este provérbio e o termo aldeia, cada vez mais alargado, associado ao mundo cada vez mais global, mais cognitivo e mais afectivo.

Nesta medida, vamos ao encontro dos conceitos de educação formal, informal e não formal, que traduzem diversos modos de aprender, de transformar em conhecimento os elementos que apreendemos nos diversos contextos da vida. Embora haja divergências conceptuais entre os diversos autores que abordam a educação, considera-se a perspectiva de Vasquez (1998, citado por Wille, 2003), em que a educação informal assume-se como um processo que se desenvolve ao longo da vida, em que se adquirem habilidades e conhecimentos, a partir das vivências quotidianas. A educação formal circunscreve-se ao sistema educativo, institucionalizado, cronologicamente graduado e com estrutura hierárquica. A educação não –

1. Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa (Viana do Alentejo). Email de Contacto: rosabarros318@gmail.com

formal é constituída por toda a actividade organizada, sistemática, fora do sistema oficial, com o objectivo de facilitar certas classes de aprendizagem (Wille, 2003:24).

Quando se fala de aprendizagens de música, os domínios não formal e informal misturam-se, com muita frequência, na medida que o meio é proporcionador de inúmeras experiências que se traduzem por aprendizagens. De qualquer dos modos, há uma intenção na concretização das aprendizagens não formais, há uma tomada de consciência da vontade de aprender, seguida da tomada de decisão, que conduz à acção que se traduz nas aprendizagens. (Berbaum, 1992)

Embora o todo seja superior à mera soma das partes, conhecendo algumas partes do todo possibilitanos a compreensão global da realidade educativa que define a sociedade. São estes contributos que um estudo desta natureza permite oferecer.

2. Definição das perguntas de partida e delimitação do estudo

A pergunta de partida para o estudo foi a seguinte: Como se caracteriza e funciona a CulArtes e qual o impacto que as aprendizagens nela desenvolvidas têm na vida de dois aprendizes, quer a nível pessoal quer a nível das aprendizagens formais? Assim, o estudo debruçou-se sobre a instituição, procurou caracterizá-la, mostrar as quais as suas valências enquanto formadora não formal de aprendizes de música, por um lado. Por outro, pretendeu-se verificar de que modo é que as aprendizagens de música conferidas por esta instituição, têm impacto nas aprendizagens formais, dentro do sistema oficial de ensino que os aprendizes frequentam e na sua vida pessoal.

3. Objectivos do estudo

- Caracterizar a instituição CulArtes, cooperativa cultural, sediada em Viana do Alentejo;
- Identificar as intervenções da CulArtes, em termos das aprendizagens formais, não formais e informais, em Viana do Alentejo;
- Mostrar como as aprendizagens não formais de música contribuem para a vida de dois aprendizes;
- Verificar de que modo as aprendizagens não formais de música interagem e contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens formais.

4. Metodologia

O método utilizado para a realização do estudo foi qualitativo, tendo-se recorrido a alguma pesquisa documental que colaborou na construção da história da instituição. Além disso, e como principais fontes, procedeu-se à recolha da informação, através de um inquérito, que utilizou de dois instrumentos:

a) Um questionário à instituição, "Questionário das Aprendizagens Institucionais", "QA.I. (I), adaptado para o efeito, validado e utilizado em outras investigações similares, pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia, CIEP, da Universidade de Évora; antes do preenchimento do questionário, teve lugar uma entrevista exploratória, com a presidente da direcção da instituição, membro fundador e principal responsável pela realização do plano de actividades.

b) Duas entrevistas semi – orientadas a dois alunos da CulArtes; para a realização das entrevistas, foi, previamente, construído um guião, que foi validado exteriormente e aplicado para validação, antes da realização das entrevistas aos alunos previstos para o estudo; a análise de conteúdo foi o método utilizado para o tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas. Pretendeu-se, com a utilização da análise de conteúdo, afastar dos perigos da compreensão espontânea (Bardin, 1995: 28), proporcionando-se "a ultrapassagem da incerteza", respondendo-se à questão da possibilidade da generalização da leitura efectuada e "o enriquecimento da leitura", na medida em que possibilitou a fecundidade do texto das entrevistas, aumentando-se a produtividade e pertinência da sua interpretação.

A análise de conteúdo foi organizada tendo em conta as etapas seguintes:
a) Pré-análise;
b) Exploração do material;
c) Tratamento dos resultados e interpretações.

Na alínea a), procedeu-se à denominada "leitura flutuante", que possibilitou a selecção dos materiais, constituição do *corpus* e preparação do material.

Os documentos foram escolhidos de acordo com as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. (Bardin, 1995: 97-98).

Relativamente à categorização, que comporta duas etapas, o inventário e a classificação, de forma a que se passe, organizadamente de factos brutos para dados organizados. As categorias foram estabelecidas de acordo com os seguintes elementos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade (Bardin, 1995: 120), a fim de se procurar responder à pergunta de partida e cumprir os objectivos formulados.

Após esta aplicação, passou-se para a fase do tratamento dos resultados e interpretações. Uma vez que a abordagem foi, essencialmente, qualitativa, passou-se para a síntese e selecção dos resultados, inferências e interpretação. Relativamente às inferências, que são variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência, foram fundadas na presença do índice, tema e palavras-chave. Os procedimentos incidiram sobre as mensagens veiculadas pelos emissores.

Após a aplicação da técnica da análise categorial, passou-se à interpretação dos resultados, à realização de sínteses dos mesmos, que se apresentam no estudo.

5. O que é a CulArtes?

De acordo com Berbaum (1992), para se aprender tem de se tomar uma decisão, que advém de um desejo, de um querer consciente, que implica uma mudança de agir, de compreender, de ser, as situações, as circunstâncias são fundamentais para que a aprendizagem se concretize. Por vezes, essas situações são fruto, também, da acção do formador. Foi o que aconteceu em Viana do Alentejo, em 2002, quando um casal de jovens músicos decidiu viver nesta localidade e procurou um meio de subsistência, dentro da própria localidade onde passaram a residir. Esta é a pré-história da CulArtes, que começou com a prática de aulas particulares, na própria residência dos formadores. Havia aulas de formação musical, piano, guitarra e baixo. Fez-se uma pequena divulgação e, sobretudo, devido ao passar de palavra, o número de aprendizes foi aumentando e incluía alguns adultos. Começaram a surgir outras solicitações, nomeadamente, adultos que tocavam acordeão "de ouvido", sem qualquer aprendizagem técnica, que queriam aprender a ler uma partitura e "saber tocar com os dedos todos", outra situação, foi a de um baterista de uma banda local de garagem, que quis aprender, a sério, a tocar bateria. Os horizontes começaram a abrir-se, começou-se a tomar consciência de outras possibilidades de aprendizagens, as solicitações foram surgindo. Cada vez mais pessoas dirigiam-se aos professores de música pedindo aprendizagens diferentes: acordeão, órgão, bateria, canto… Os futuros alunos sentiram que era chegado o momento e a oportunidade de realizarem o desejo, sentiam-se capazes de aprender, havia professores habilitados para os ensinar. O meio era favorável a estas aprendizagens, não fossem os bailes com tocador ao vivo um sucesso, a música estar entre todos. Se os aprendizes eram muito jovens para assumirem esta tomada de decisão, os pais e encarregados de educação, fazendo jus à designação, encarregavam-se de tomar a iniciativa de procurar a formação musical e a prática de um instrumento para os seus educandos.

Assim, chegou-se a 2005, mais precisamente, a data da constituição oficial da CulArtes, cooperativa cultural, que contou com cinco sócios fundadores, mais três elementos que se juntaram ao casal inicial.

A sua sede social é em Viana do Alentejo. Desde essa altura, a CulArtes traça um plano anual de actividades, que é o instrumento organizador das actividades, auxiliado por um regulamento interno, que é dado a conhecer a todos os alunos e encarregados de educação que frequentam a instituição.

O seu horário de funcionamento foi concebido de modo a poder dar resposta às necessidades dos alunos, uma vez que a maioria destes frequenta outra escola, oficial e particular (é o caso dos alunos oriundos

das localidades vizinhas, Alvito e Vila Nova da Baronia, que frequenta a Cooperativa de Ensino de Alvito, que ministra os segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico). Assim, a CulArtes funciona das 15 às 19 horas e 20 minutos. Por vezes, também há aulas aos Sábados de manhã, de acordo com as solicitações de alunos e disponibilidade de alguns professores, que acumulam com outras actividades fora da instituição.

Desde que se cumpram as disposições do regulamento interno, o público tem acesso às instalações.

6. O que se aprende na CulArtes?

A resposta óbvia à questão seria "aprende-se música!" e a pergunta sugeria-nos uma resposta a *La Palisse*.

Mas, na verdade, aprende-se muito mais do que isso. Pode-se dizer que a CulArtes faculta aprendizagens não formais, com a valência da escola de música, em que se ministra formação musical e instrumento, além das aulas de canto coral, aprendizagens formais, uma vez que celebraram contrato com o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, para leccionarem as AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular) ao primeiro Ciclo do Ensino Básico, em que se incluiu o Ensino de Música, Actividade Física e Desportiva e no primeiro ano de funcionamento, Inglês. Mas, se é possível elencarmos com facilidade as aprendizagens formais e não formais, mais difícil se torna fazer a elencagem das aprendizagens informais. De facto, as actividades da CulArtes implicam apresentações públicas, que tiveram lugar em diversos espaços como o Cine Teatro de Viana do Alentejo, na própria escola, com a modalidade de aulas abertas, ou no castelo de Viana do Alentejo, aquando da celebração do Dia dos Monumentos e Sítios em 2008. Os alunos da CulArtes Participaram, também, em eventos promovidos pelo Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, nomeadamente, foram responsáveis pela parte musical da Tertúlia *Traz Um Amigo Também*, em que se juntaram poetas vivos, leu-se poemas de poetas ausentes e cantou-se, acompanhou-se musicalmente, a leitura, associou-se a música à poesia.

A CulArtes também promove intercâmbios com instituições afins, como a Escola de Música de Benavente. Os alunos da CulArtes já fizeram espectáculo em Benavente, com a participação dos colegas locais e os alunos de Benavente já realizaram um concerto no Cine Teatro Vianense, em 2007, com a participação dos alunos da CulArtes. Estas situações constituem, também, momentos privilegiados de aprendizagens, principalmente, informais, uma vez que a dimensão de cidadania, de solidariedade, do funcionamento do grupo, da cooperação interpares são realidades.

A atitude do público, maioritariamente constituído por familiares e amigos dos alunos, também tem vindo a mudar positivamente. Cada vez existem menos telemóveis que tocam, cada vez mais se apreciam músicas menos tocadas nos media de referência, cada vez mais se consegue escutar os silêncios próprios das partituras, nos concertos.

Se o ponto de partida para as aprendizagens é o gosto manifesto dos estudantes, abrem-se novas fronteiras para novos horizontes musicais, outras épocas, outros estilos, aparecem compositores a sério a serem tocados pelos estudantes. Claro que as modas do momento são atendidas, ou não o confirmasse a interpretação do coro do celebérrimo *Mamma mia!*, actualizado pelo filme homónimo. Mas, as mesmas vozes que cantam o sucesso do momento, são as que interpretam *Acordai*, de Fernando Lopes Graça, com uma alma e um sentimento, de quem entende o poeta e consegue transpor para as notas as emoções que animam o coração. Ou seja, a aprendizagem não formal de música, implica aprendizagens informais de línguas estrangeiras, como o inglês (para cantarem, têm de saber pronunciar as palavras) e poesia. Só sentindo os poemas, se consegue uma interpretação completa e sentida da peça. Além disso, a aprendizagem da música permite o domínio de um código universal e intemporal. Não é por acaso que há uma aproximação substancial da música com a matemática. A música, se bem que tenha a fama de ser capaz de elevar o espírito, tem uma relação muito próxima com o corpo: não há dança sem música. A música sugere movimento; a música sugere imagens, a música sugere palavras, a música sugere contemplação. Ou seja, se quisermos dar a prova da nossa humanidade, basta mostrarmos as nossas conexões com a música. A música é uma arma, quando, sobretudo, associada à palavra; a música também pode ser alienação, quando construída como produto de consumo de massas… É este universo a que acedem os alunos de música da CulArtes.

De facto, a importância de todas estas aprendizagens está patente nas palavras de Veiga Simão, quando, ainda ministro de Marcelo Caetano. Em 1971, respondendo aos críticos que sustentam que a reestruturação do sistema educativo servem interesses não declarados, inclusivamente, interesses das classes dominantes, responde que a reforma tem por objectivo servir o povo, alegando que "*Um Povo mais culto é sempre um Povo mais livre*." (Simão, 1973: 104) Em 1972, afirma a sua crença no progresso, na liberdade e na responsabilidade, a única via que se deve seguir com persistência e eficácia, a qual, para se concretizar tem como único instrumento, a educação. Afirma, ainda, que a democratização do ensino é a forma de proporcionar igualdade de oportunidades do rico e do pobre. (Simão, 1973: 292). A prática da CulArtes é a manifestação da promoção da cultura, constituindo um válido contributo para a eficácia da educação. Pode-se dizer que a sua acção contribui para a igualdade de oportunidades, uma vez que proporciona algo que, normalmente, só está disponível nas cidades maiores. Assim, a ruralidade deixa de ser um entrave à promoção da cultura, mediante a acção de entidades promotoras de aprendizagens.

É, ainda, Veiga Simão que assume a educação como a alma motora de um processo revolucionário que procura na sua plena democratização, uma estrutura criadora, em que se apoia uma sociedade mais justa e mais perfeita. (Simão, 1973: 12). Portanto, há mais de 30 anos, antes do 25 de Abril de 1974, já se postula a importância do acesso à cultura como instrumento de democratização e justiça social.

Da mesma época de Veiga Simão, o estudo de referência de Bourdieu e Passeron, *A Reprodução*, (s.d.), os autores desenvolvem uma crítica à instituição escolar, que é denunciado como um aparelho de reprodução de desigualdades e clivagem social.

Nesta obra, está clara a ideia de que a escola reproduz a ordem estabelecida, considerando, os autores que a acção pedagógica escolar reproduz a cultura dominante, contribuindo, deste modo, para a reprodução das estruturas das relações de poder, numa formação social "onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima."(Bourdieu e Passeron, s.d.: 25). Na perspectiva destes autores, a cultura funciona como uma espécie de economia. Esta ideia transparece na utilização de termos como "*capital cultural*". A reprodução social centra-se na reprodução cultural. A cultura valorizada é a cultura das classes dominantes, em termos de gostos, hábitos, modos de agir… Como se reconhece valor a essa cultura, uma vez que através dela se obtém mais valias sociais, ela constitui-se como um capital social. A transmissão da ideia da cultura dominante, como sendo a *cultura*, implica um processo duplo: por um lado, a imposição dessa cultura; por outro lado, essa imposição é ocultada, proporcionando a ideia de que ela é natural. A escola desempenha um papel determinante na disseminação dessa cultura. A linguagem curricular é a linguagem da cultura dominante. As crianças provenientes das classes dominantes facilmente dominam a linguagem escolar. As crianças das classes mais desfavorecidas estão em clara desvantagem. Assim se reproduzem as assimetrias e a escola surge como instrumento dissimulador da imposição da cultura dominante. Neste contexto qual é a proposta de escola para Bourdieu e Passeron? Que papel deveria ser desempenhado por escolas democráticas, inseridas numa sociedade democrática? As escolas e os *curricula* deveriam proporcionar as condições para as crianças das classes dominadas, que as crianças das classes dominantes encontram no seio das suas famílias.

A acção pedagógica de instituições como a CulArtes contraria esta possível vocação do sistema educativo, ao proporcionar acesso a linguagens distintas, mais próximas dos *curricula* instituídos, facilitando o estar na escola formal. Podemos, por exemplo, estabelecer um paralelo com a acção educativa da alfabetização de adultos, levada a cabo por Paulo Freire, que partia da realidade e dos interesses dos aprendizes, para, a partir daí efectivarem-se as aprendizagens. (Berbaum, 1993:85)

7. Que impactos têm as aprendizagens proporcionadas pela CulArtes?

Para respondermos a esta questão e tendo em conta a dimensão do estudo, fizemos entrevistas semi orientadas a dois alunos Ada CulArtes. Escolhemos dois alunos que sistematizaram as suas aprendizagens quando estavam a frequentar o Ensino Secundário, para podermos avaliar de possíveis impactos das aprendizagens de música e de instrumento nas suas aprendizagens formais. Também se procurou atender a algumas diferenças: procurou-se um aluno e uma aluna, com personalidades muito distintas, experiências de vida, também bastante diferentes, apesar de pertencerem à mesma faixa etária e ao mesmo concelho e

frequentarem a mesma escola oficial. Ao averiguarmos o seu percurso escolar, verificamos que frequentaram o mesmo estabelecimento de ensino pré – escolar, em Viana do Alentejo. Depois, fizeram um percurso escolar semelhante, sem se assinalar qualquer retenção ao longo do ensino básico. Os dois estudantes vivem com as respectivas famílias nucleares.

Além de ambos assinalarem a disciplina de Matemática como a que menos gostam, as semelhanças acabam aqui. Depois do nono ano, optaram por áreas distintas: enquanto o aluno, que designámos por ZPC, optou por Humanidades, a aluna, que designamos por ML, optou pelas ciências, ao que não é estranho a sua predilecção por animais domésticos, a sua outra paixão, além da música. Mas, ainda há algo que os dois têm em comum: já deveriam os dois ter terminado o ensino secundário. ZPC terminou no final do ano lectivo de 2008/2009, quando deveria ter terminado dois anos antes, tendo-se registado uma dupla repetência da disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais e repetência das disciplinas de Psicologia B, História e Português, no 12.º ano. ML repetiu a matrícula do décimo ano, para terminar com sucesso algumas disciplinas em que teve alegadas dificuldades, como Matemática, Física e Química e Biologia e Geologia. Repetiu também a matrícula no 11.º ano, pelos mesmos motivos. Transitou, neste momento, para o 12.º ano.

Em termos das aprendizagens formais de música, nenhum dos dois entrevistados guarda grandes memórias do ensino pré-escolar. Os dois recordam, apenas, as festas de final de ano lectivo, no pré-escolar, na instituição privada que frequentaram. Recordam as cantigas e as danças, não reconhecendo nestas actividades qualquer influência para o posterior desenvolvimento do gosto pela música e pela tomada de decisão de procederem à sua aprendizagem.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a música primou pela ausência.

Relativamente às aprendizagens formais de música, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a aluna foi de opinião que foi uma experiência mal sucedida, em que se registaram longas ausências dos docentes e actividades de sala de aula com pouco interesse. O Estudante considerou que as aprendizagens de formação musical, até foram bem sucedidas, à excepção da aprendizagem de flauta, "o único instrumento que nunca conseguiu tocar na vida". Os dois consideraram que as aulas de Educação Musical, no 2.º Ciclo, não foram em nada importantes para as suas escolhas.

Em termos de aprendizagens não formais, o aluno referiu que, por decisão do pai, frequentou aulas de formação musical e guitarra, leccionadas pelos professores, ainda antes de fundarem a CulArtes. Nessa altura não estava motivado para a música, pelo que estas aulas foram mal sucedidas, seguindo-se o abandono desta actividade. Questionado sobre o que o levou a mudar de atitude face à música, que culminou com a tomada de decisão de frequentar as aulas de instrumento e formação musical na CulArtes, referiu que teve a ver com o facto de ter começado a ouvir música, por influência do grupo de amigos. No entanto, constatou que os gostos musicais, dessa altura eram diferentes dos gostos da maioria dos seus colegas. Assinala o gosto pelo Punk Rock. Mas, é a partir do 10.º ano que se operou uma alteração significativa, em termos de atitude face à música, quer no que ouvia, quer na vontade que tinha de aprender, para poder, também, tocar. Nesta altura, ouvia Hip Hop, ACDC, por exemplo. É nesta fase que começa a gostar muito de inglês, por causa dos filmes que via e porque possibilitava a compreensão das letras das músicas. Quando estava a frequentar o 11.º ano, por iniciativa própria, ingressou na CulArtes, com a intenção de aprender guitarra. Se as suas influências musicais eram, essencialmente anglo – saxónicas, nesta altura houve uma reviravolta, uma vez que foi convidado a participar no grupo de música popular portuguesa de Viana do Alentejo, Seara Nova.

ML refere as aprendizagens formais de música, no 3.º Ciclo. Explica que, nessa altura, os professores foram muito importantes, porque além de professores de música, eram músicos, um deles foi um conhecido cantor de intervenção, do círculo de Zeca Afonso. O outro, também músico profissional, era também professor na CulArtes. A relação com estes dois professores tinham com a música foi transmitida aos alunos, pelo menos, a aluna sentiu assim e essa experiência foi determinante para a tomada de decisão de continuar a aprender música, fora da escola oficial, até porque no ensino secundário, não havia. A CulArtes surgiu como alternativa para a frequência de aulas de música em Évora, o que evitava a deslocação e favorecia a sua aprendizagem. Assinala como o aspecto mais positivo que viveu aquando do seu percurso pelo ensino secundário foi o ingresso na CulArtes, quando frequentava o 10.º ano pela segunda vez.

Desde então, os dois estudantes têm permanecido ininterruptamente na CulArtes. Enquanto ML, limita as suas actividades musicais à CulArtes e à prática quotidiana, em casa, já ZPC continua a tocar no grupo Seara Nova e toca com amigos aos fins-de-semana. No grupo Seara Nova, participa em espectáculos regulares, de acordo com a agenda do grupo. Com os amigos, o que os junta é a partilha do gosto pela música e pelo tocar. Quando questionado sobre a relação entre a escola oficial e as aprendizagens de música, diz que são campos absolutamente distintos, com algumas excepções, quando, por exemplo, participou em actividades da escola como espectáculos e tocou nesses espectáculos, juntamente com outros alunos, que se juntaram e formaram uma banda da escola. Esta actividade não teve continuidade. Refere que a música tem sido uma experiência muito positiva, considerando-a responsável por uma abertura de horizontes, uma vez que o levou a pesquisar temas como a cultura rasta, que só conheceu por influência da música. Ou seja, o mundo assumiu outra dimensão.

O que ZPC salienta como mais positivo, actualmente, da sua frequência da CulArtes é o facto de poder tocar acompanhado, gosta, especialmente, de fazer uma harmonia musical. Considera que evoluiu bastante na aprendizagem de baixo, instrumento em que se começou a especializar, a partir do seu segundo ano de frequência. Mas cantar, foi no grupo Seara Nova que começou a desenvolver esta experiência. Actualmente, a sua relação com a música tradicional portuguesa é muito positiva, devido a esta experiência, considerando-a "*muito engraçada, com uns arranjinhos*". Ou seja, o estudante, a partir das suas aprendizagens musicais, começou a valorizar mais a sua própria cultura, passou a ter uma intervenção muito mais activa no meio envolvente, ao mesmo tempo que se abriu para o mundo.

Como aspecto negativo, aponta alguns choques eléctricos que levou, ao tocar descalço… A música é, na sua opinião, a grande responsável por momentos de grande felicidade e satisfação, sobretudo, quando tem a possibilidade de tocar acompanhado e em público. Quanto aos aspectos positivos, o aluno apresenta a felicidade que sente: "(…) *Sou muito mais feliz agora, desde que toco, ando aí todo contente… muito mais feliz…. Sinto-me muito mais feliz a tocar.* " (…)

No caso de ZPC, a música foi fonte de mais cidadania, de mais participação, ao mesmo tempo que fonte de realização pessoal.

ML foi muito mais lacónica na entrevista do que ZPC, mas todo o seu rosto se iluminava quando falava na música, na felicidade que é para ela tocar e cantar. Aliás, apontou a aprendizagem da música como fonte de motivação para o prosseguimento dos estudos. Se obtiver boas classificações, sobretudo a Português e Matemática, poderá, quando acabar o 12.º ano numa escola superior de música. Este é o seu grande objectivo. Inclusivamente, disse que, desde que decidiu estudar música que os seus resultados escolares melhoraram um bocadinho. Agora tem uma motivação para ir à escola. No dia-a-dia, considera que a existência da música na sua vida é responsável pela sua alegria. Além disso, considera que a sua vida ficou alterada devido à música: "*(…) o ter mais vontade de estudar!!! Porque a música é mais um motivo para eu gostar da escola, para ir para aquilo que gosto. Gostava de ir para um conservatório de música e é preciso ter boas notas no secundário.* " (…)

Embora afirmando a sua relação privada com a música, ML também tem participado nas diversas actividades públicas promovidas pela CulArtes, inclusivamente, algumas em parceria com o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo. Aliás, considera que a música teve também uma influência positiva na alteração da sua maneira de ser: (…) "*Modifiquei o meu modo de ser: fiquei mais solta, menos envergonhada…*" (…)

A aprendizagem da música constitui para a aluna uma forma de desenvolvimento de competências sociais. Quanto mais desenvolvido estiver este aspecto, mais participativa será a actuação na sociedade a que pertence. Quando ML colabora nos espectáculos, quando ultrapassa os seus medos e angústias, aproxima-se mais do social, proporcionando-lhe um momento de partilha de algo que lhe é muito caro: a música que sai do instrumento que toca, a voz, que normalmente, pouco é escutada no dia-a-dia.

Pelas entrevistas, podemos constatar que a aprendizagem da música marca a diferença nestes jovens estudantes. Mostra-nos uma atitude muito positiva, não só em relação a eles próprios, mas também em relação ao mundo que os circunda. A valorização da cultura local foi uma mais-valia que a aprendizagem da música trouxe a ZPC. Embora não estabeleça uma relação directa com a melhoria dos seus resultados escolares, o facto é que alguns dos seus trabalhos curriculares no âmbito de algumas disciplinas, que

entretanto concluiu, foram enriquecidos com contributos que foi beber à música. O sentimento de felicidade e de contentamento é muito salientado pelo estudante, quando se refere à sua prática musical.

ML encontrou na música a força necessária para lutar contra os obstáculos que um *curriculum* demasiado difícil, à partida, poderia levantar para a concretização do seu sucesso escolar. O prazer de tocar e de cantar, sobretudo em privado, leva-a a querer ir mais longe e a sonhar. Parafraseando o poeta, é como se ML sentisse o seu mundo a pular e a avançar, como uma bola colorida nas mãos de uma criança, a partir da sua música. Aliás, a música despertou ML para a poesia: as canções têm poemas, cantar significa dominar os poemas. Nunca mais um poema foi visto como algo enfadonho.

8. Em jeito de conclusão

Se a CulArtes tem uma intervenção positiva na vida da comunidade onde se inscreve, ela pode ser testemunhada pelos alunos que a frequentam, uma vez que demonstram o modo como as aprendizagens influenciam positivamente as suas vidas.

A sociedade é constituída por pessoas. Se essas pessoas tiverem uma atitude positiva para consigo e para com os outros, se partilharem os seus saberes, estamos perante uma sociedade que prima pelo humanismo, aberta, em evolução.

Num determinado contexto social, a educação não formal poderá ser uma mais-valia para a ultrapassagem de assimetrias, como por exemplo a dicotomia Interior/litoral, ou Mundo rural/mundo urbano.

Entidades como a CulArtes que desenvolvem as suas actividades num meio rural, interior, sul, contribuem, decisivamente, para uma melhoria da qualidade vida do meio onde se inscrevem. Estas pequenas associações são elementos chave para o sucesso social de pequenas localidades rurais. Pode-se afirmar que a sua intervenção local será uma forma positiva de luta contra a desertificação, da valoração da cultura local, constituindo meios privilegiados de educação não formal e informal. Se compararmos actuação do público de Viana do Alentejo no presente, com a atitude que tinha antes a existência dos eventos culturais promovidos pela CulArtes, verifica-se que a atitude melhorou, significativamente, sendo possível escutar o que se está a interpretar, seja um instrumento, seja uma canção cantada individualmente, seja num grupo coral com características distintas do usual, no meio, seja a leitura de uma poesia.

Este trabalho leva-nos a reflectir sobre a realidade humana, sobre aquilo que nos define, sobre as nossas aprendizagens, sobre como tornar a escola pública mais eficaz.

Após esta investigação, pensa-se que a escola formal seria muito enriquecida se encontrasse uma estratégia de aproximação relativamente ao trabalho desenvolvido, em termos não formais, que produzem tanto contentamento e felicidade. Pessoas felizes aprendem melhor, são melhores cidadãos. Aprender pode ser fonte de prazer, de contentamento, de felicidade. Este aspecto deveria ser aprendido pela escola pública.

Esta deveria assumir-se como o espaço privilegiado de combate das assimetrias, proporcionando aquilo que, de facto importa, para que a igualdade de oportunidades seja feita. Em Viana do Alentejo essa aproximação já começou: a CulArtes é responsável pelo ensino de música dos meninos e meninas do 1.º Ciclo. A CulArtes participa em actividades promovidas pela escola do 2.º. 3.º ciclos e secundário. A CulArtes é chamada à escola. Assim, a escola formal assume a dimensão complexa do ser humano, procurando dar resposta, também ela, às necessidades do meio.

Adalberto D. de Carvalho afirma as características da educação que reforçam a sua realidade complexa. Salientamos a noção de uma nova cultura escolar, que terá uma dimensão poiética, criativa, ao invés de se fechar numa mera reprodução de saberes. Os fenómenos educativos são abertos, de um modo organizado. Além disso, "*Demarca-se da pedagogia sistémica ainda que apoiando-se numa fundamentação largamente comum que é, aliás, perceptível. Ao recusar a adjectivação, a pedagogia da complexidade procura exprimir, sobretudo, a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto atitude metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projectos e de modelos.* " (Carvalho, 1994: 119)

A educação enquanto comunicação, acção, motivação, projecção é, sem dúvida, uma realidade complexa. A questão que podemos levantar é se a pedagogia da complexidade é uma nova via. Adalberto Dias de Carvalho afirma:

"*A hipercomplexidade dos sistemas sociais e educativos – em conexão, nomeadamente, com os seus espaços de ruptura – não pode continuar a ser ignorada, ou sufocada, já que tal hipercomplexidade é, em si, condição de uma evolução aberta em que a escolha de projectos – bem como o risco que lhe é inerente – terá lugar em oposição à estabilidade dos sistemas instituídos, inclusive da que decorre do seu desenvolvimento*." (1994: 118)

Na obra que sistematiza a questão do pensamento complexo, *Introduction à la pensée complexe*, Morin começa por referir que pedimos ao pensamento que dissipe o enovoamento e a obscuridade, que nos desvele as leis que governam a realidade. O autor afirma que o termo "*complexidade*" não exprime mais do que o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa incapacidade de definir com simplicidade, de pôr em ordem as nossas ideias. Por outro lado, o pensamento científico tinha por objectivo a dissipação da aparente complexidade dos fenómenos, a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem. (Morin, 2005: 9)

A complexidade traduz uma aspiração a um conhecimento multidimensional, embora tenha a consciência de que um conhecimento completo e total seja inacessível, assumindo, então, um carácter de incompletude e de incerteza. Mas, ela encerra, em si, a capacidade de reconhecer os elos de ligação entre as entidades que o nosso pensamento deverá, necessariamente, distinguir, mas sem proceder ao seu isolamento. Trata-se do estabelecimento das devidas conexões entre os diversos elementos da realidade, sem que haja identificações indevidas. (Morin, 2005: 11)

O pensamento complexo conduz as ciências para a acção organizadora, fundada na comunicação, que, nas palavras do autor, "não dirige, mas anima" (Morin, 1987: 353) Este último termo designa a motivação, factor imprescindível para a acção. Mas, também podemos pensá-lo, na sua semântica latina, como a alma, o quê responsável pela existência. Nesta perspectiva, o pensamento complexo será o responsável pela essência do humanismo, pelo "quê" que "anima" o ser humano: que o motiva, que o impele para o futuro, que o projecta, mas, também, indica a "chama" responsável pela especificidade.

É a nossa complexidade que nos faz seres amantes da música, da poesia e que nos faz encontrar no seu estudo e prática fonte de satisfação e felicidade.

Podemos considerar as diversas escolas, formais e não formais, como espaços privilegiados de manifestação da complexidade, sendo esta uma possível resposta para a existência pacífica da diversidade, uma resposta para a igualdade de oportunidades, uma forma de se promover uma educação conducente à cidadania e participação, numa sociedade equitativa e democrática.

Referências Bibliográficas

Apple, M. & Beane, J. (org.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora (publicado, originalmente, em 1995, Aleandria, VA, USA, por Association for Supervision and Curriculum Development, tradução de João Menelau Pareskeva).

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Tradução do original L'Analyse de Contenu, publicado originariamente em Paris, pela PUF, em 1977, tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprender*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. (Développer la Capacité d'apprendre, pblicado em Paris, Est Éditeur, em 1991, tradução de Elsa Maria Carvalho).

-------. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora. (Tradução de Luísa Silva Marta, Manuel Figueiredo Ferreira).

Bourdieu, P., Passeron, J.-C.(s.d.). *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega. (publicado originalmente em 1970,Paris, Éditions de Minuit, tradução de C. Perdigão Gomes da Silva).

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1987). *O Método I – A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa – América, (La Méthode 1.

La Nature de la Nature, 1977, Paris, Editions du Seuil, trad. de Maria Gabriela de Bragança).

---- (2005). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: Editions du Seuil.

---- (2008). *Pour une Politique de Civilization*. Paris: Arléa.

Nico, B. (2008) "Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores". in Inês Bragança et al (Orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Rio de janeiro: DP et Alii Editora. pp. 197-206 (disponível on line em http://www.bravonico.com/actProf/actProfPub_artigos.html , acesso em 20 de Junho de 2009).

Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder/Oxford: Westview Press.

Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*, [2.ªEd.] Lisboa: Publicações D. Quixote. (El Valor de Educar,1997, Barcelona, Editorial Ariel, trad. Miguel Serras Pereira).

Simão, J.V. (1973). *Educação… Caminhos de Liberdade*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Wille, R. (2003). *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes. Três Estudos de Caso*. Porto Alegre: UFGRS (dissertação de mestrado). (disponível em http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38063518, acesso em 10 de Abril de 2009).

Políticas Educativas do Município da Lousã: Um Rumo de Progresso para o Século XXI[1]

Hélder Martins[2]

Resumo A Câmara Municipal da Lousã pretende abordar três eixos da sua ação política que reúnem os objetivos e princípios de um Executivo com os olhos no desenvolvimento e no progresso, através da ação imprescindível das políticas educativas e culturais.
Entre eles estão a:
- «Prevenção» (segurança, alimentação, saúde e ecologia). Neste ponto serão abordados três dos projetos Educativos do Concelho: "Oficina de Segurança", "Alimenta-te bem, Cresce Saudável" (abordando a certificação dos refeitórios e a interligação com a nova adesão à Rede de Fruta Escolar), um novo projeto na área da Educação para a Saúde, o Eco-escolas e outros projectos;
- «Cidadania, Cultura e Conhecimento» - coloca em campo dois dos novos projetos direccionados para os jovens do Concelho da Lousã bem como dinamizar e revitalizar os espaços e equipamentos culturais, a memória colectiva, o sentido de pertença, o orgulho local;
- «Novas Tecnologias» surge como uma nova aposta no Concelho, com a implementação de um projeto pioneiro que se iniciou na Lousã mas que se estenderá a todo o País.

Palavras-chave Política, Educação, Estratégia, Sustentabilidade, Progresso.

Introdução

A Câmara Municipal da Lousã tem definido a sua ação política com objetivos muito claros, de curto, médio e longo prazo, na perspetiva de concretizar um verdadeiro desenvolvimento sustentável.

Embora estes objetivos sejam transversais a todos os pelouros e sectores da autarquia, vamos focar, aqui, aqueles que estão directamente dependentes dos Sectores da Educação e da Cultura. A Lousã assume uma linha reformista, responsável e orientada para o futuro baseada em quatro prioridades que reflectem as preocupações da sustentabilidade e que agora se tornam mais prementes, devido à grave crise que o país e o mundo ocidental atravessam neste momento. São elas:

- Relançar a economia e promover o emprego;
- Modernizar e reforçar a competitividade;
- Reduzir as desigualdades em todas a frentes;
- Melhorar a qualidade de vida, o bem-estar, a felicidade de todos.

Deste modo, e com o intuito de mostrar o que queremos para o futuro, através de uma política educativa

1. (este documento segue as normas do Acordo Ortográfico de 2009).
2. Vereador da Câmara Municipal da Lousã - Pelouro da Educação e Cultura. E-mail: geral@cm-lousa.pt

para o século XXI, é para nós importante enaltecer o mote de Jacques Délors[3],

(…)

Education throughout life is based upon four pillars:

- learning to know;
- learning to do;
- learning to live together;
- learning to be.

Jacques Délors*, Learning: the Treasure Within* (1996)

É esta filosofia que a Comissão da Unesco *Task Force on Education for the Twenty-First Century* defende e implementa na área da Educação. Tal como referido anteriormente, é importante para nós implementar e desenvolver estes projetos em diferentes frentes: Educação, Cultura, Prevenção, Saúde, Ambiente, Desporto – no sentido em que, segundo a fonte acima referenciada, a Educação acontece na nossa vida sob diferentes formas e nenhuma delas deve ser encarada como exclusiva ou única. Assim, todos os projetos que serão aqui apresentados assentam num objetivo comum: respeitar e potenciar o conceito de Comunidade como um todo, na consciência que todos lhe pertencemos e devemos contribuir para a concretização das suas diferentes funções e respostas. Em suma, potenciar o capital humano e o capital social – pilares efectivos de desenvolvimento e progresso. Outro factor que motivou a CMLousã a implementar esta estratégia através de uma Política Educativa e dos vários projetos que vamos aqui apresentar, resulta do conhecimento que temos da capacidade de resgate dos cidadãos adultos através dos mais novos, através das nossas crianças. Foi assim, por exemplo, com a Reciclagem. Através das escolas e da educação dos nossos alunos, conseguimos resgatar também os pais para este processo. Como tal, a nossa estratégia passa também por aqui: sensibilizar as nossa crianças e jovens para as várias áreas que integramos nesta política educativa, preparando assim melhores cidadãos para o futuro, e, simultaneamente, contribuindo para a sensibilização dos cidadãos adultos através dos seus filhos, sobrinhos ou netos. Apesar de não integrarmos, ainda, a Rede Portuguesa das Cidades Educadoras (RPCI) subscrevemos integralmente o Depoimento de Grândola que resultou do congresso das cidades educadoras e que diz: " (…) o desafio de pensar a cidade como um espaço integrado: de vivência dos cidadãos, de empregabilidade, educação, convívio e identidade cultural, económica e social. Devemos procurar o desenvolvimento estratégico e sustentável do espaço urbano, promovendo uma educação para a cidadania activa assente e articulado com as questões tão diversas como o urbanismo, a habitação, as acessibilidades, o envelhecimento populacional, a aprendizagem ao longo da vida ou a participação cívica". (Depoimento de Grândola – Membros da RPCI, Boletim nº 13, 2010. A Política Educativa definida e sistematizada em 2010 para o município da Lousã e que se perspetiva no decurso do séc. XXI, teve como base as orientações de ONG, de documentos e entidades nacionais, os órgãos locais de decisão, a Agenda Local XXI e a estratégia definida pelo Executivo para o Concelho da Lousã. Desta forma, sistematizou-se a linha de acção em três eixos:

- Eixo 1: Prevenção;
- Eixo 2: Cidadania, Cultura e Conhecimento;
- Eixo 3: Novas Tecnologias: comunicação, informação, inovação e desenvolvimento. De forma superficial, passamos a apresentar os eixos e os projetos que constroem a política educativa da Câmara Municipal da Lousã.

1) EIXO 1: PREVENÇÃO

Um cidadão que se sabe prevenir, é um cidadão consciente, pleno da sua cidadania, lúcido das suas responsabilidades e da sua função em prol da construção do todo. Sabendo-se que a prevenção é factor fundamental de desenvolvimento, a Câmara Municipal da Lousã definiu as seguintes áreas para lançar a sua ação política educativa no campo da Prevenção:

3. *A Educação assenta em 4 pilares: Aprender para Saber; Aprender para Fazer; Aprender a/para viver em Comunidade; Aprender a Ser.* Jacques Délors*, Educação, Um Tesouro a Descobrir* (1996).



1.1) SEGURANÇA

a) Projeto «Oficina de Segurança»



A 10 de Maio de 2004, a Câmara Municipal da Lousã fundou a Oficina de Segurança - um espaço de sensibilização para os vários riscos e perigos ambientais. Com este projeto pretende-se proporcionar às crianças e aos jovens novas formas de aprendizagem e de sensibilização, apelativas e criativas.

Tem como objetivo principal sensibilizar a comunidade através das mensagens dos mais novos, para prevenir situações de risco, consciencializar para a autoprotecção e promover um espírito solidário na segurança de todos. Ao mesmo tempo, possibilita que se motive e dinamize a atitude interventiva do indivíduo para aprender a conviver, observar, problematizar e atuar para prevenir e criar alternativas aos riscos e situações de perigo encontradas ao longo da vida.

A Oficina de Segurança é constituída por três pólos:

– Pólo 1: A Casa dos Perigos

Este primeiro pólo é uma casa e é habitada por uma mascote, a Preventinha, que recebe as visitas e ensina a corrigir algumas situações de risco, próprios das crianças, e/ou a reconhecer falhas dos adultos. Os visitantes são convidados a identificar e corrigir os riscos existentes nas divisões da casa. Aqui, pretende-se que os alunos interajam com os técnicos e colegas no sentido de aplicar e relacionar o que aprenderam com a sua própria realidade.

– Pólo 2: Sala de Trânsito

Outra questão central é a segurança rodoviária. Assim, em 2006, foi criada a Sala de Trânsito. Neste espaço proporciona-se aos visitantes a aprendizagem através de conteúdos multimédia e de jogos relacionados com o trânsito, com os quais se abordam as regras de circulação e o código da estrada, passando pelo reconhecimento da sinalização rodoviária, sensibilizando-se para o espaço do peão e do automóvel, particularmente.

– Pólo 3: Escola da Floresta

A Escola da Floresta é outro pólo da Oficina de Segurança, cuja inauguração está prevista para 2011. Este é mais um Pólo que visa impulsionar o gosto pela Natureza e tem como objetivo principal o de transmitir princípios e cuidados a ter na Floresta. É um espaço criado ao ar livre, na floresta (num pedaço de Serra da Lousã), através da qual vamos dar a conhecer a nossa fauna, flora, costumes e tradições com o objetivo de sensibilizar para a necessidade de preservar a Floresta e, de um modo geral, a Natureza e a Vida.

Até à presente data, a Oficina de Segurança registou cerca de 19.000 visitantes de Escolas de todos os ciclos de Ensino, Instituições Particulares de Solidariedade Social, grupos de Actividades de Tempos Livres, provenientes de todo o país, incluindo ilhas.

De salientar que este projeto tem merecido o reconhecimento por parte de diversas entidades e foi galardoado com os seguintes prémios e distinções:

– Prémio de Boas Práticas de Modernização Autárquica, Secretaria de Estado da Administração Local – 2006;

– Prémio de Boas Práticas Locais para o Desenvolvimento Sustentável, Secretaria de estado da Administração Local – 2007;
– Prémio Prestígio 2008, Associação Nacional de Bombeiros Profissionais;
– 2.º lugar nos Prémios de Reconhecimento à Educação 2009, promovido pela SINASE/Groupvision, na categoria "Comunidades e Parcerias / Protocolos".

Entre outros eventos, o projeto marcou a sua presença no V Congresso Rodoviário, no Congresso das Cidades Educadoras, participa todos os anos em conjunto com as EB1 do Concelho no Festival Foco Júnior no Coliseu dos Recreios e foi alvo de uma tese de mestrado pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra da aluna Filipa Reis.

Devido às inúmeras solicitações que temos recebido, de todo o país, estamos a preparar um espectáculo itinerante com a mascote da Oficina de Segurança – a Preventinha e os seus amigos, mantendo presentes os objetivos deste projeto na área da Prevenção.

1.2) ALIMENTAÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu algumas prioridades que todos devemos, enquanto cidadãos preocupados, conscientes e responsáveis, encarar como nossas:
– Descobrir qual o problema maior na nossa comunidade/país;
– Auferir qual o número de pessoas afectadas.

Como missão, a OMS, em conjunto com países e regiões, definiu programas e intervenções que mostram a todos os intervenientes o seu papel e a sua importância nesta ação:
– Promover a Saúde e desenvolvimento de recém-nascidos, crianças e adolescentes;
– Tornar possível que os promotores de acções possam seguir e investigar estratégias baseadas em provas para reduzir riscos de saúde, morbidez e mortalidade;
– Criar mecanismos que permitam analisar o impacto destas estratégias;
– Abordar as desigualdades e promover o respeito e protecção pelos direitos humanos;
– Fazer uma abordagem ao curso da Vida em que reconhecemos e delineamos um percurso contínuo desde o nascimento à adolescência até à fase adulta;
– Implementar uma abordagem/postura na Saúde Pública focando os maiores problemas de Saúde que desafiam as populações como um todo – aplicar um modelo sistemático de desenvolvimento para assegurar a disponibilidade e quão acessíveis estão as intervenções planeadas para este grupo alvo.

(…)"

Fonte – World Health Organization, Programmes and Projects, Child and Adolescent health and development, Our priorities, mission and guiding principles. Data de Consulta: 2010

No seguimento do que anteriormente se citou, em 2010, a CMLousã iniciou as negociações com o Centro de Saúde da Lousã, no sentido de estabelecer um protocolo de actuação conjunta.

No que concerne à política educativa no eixo da Prevenção, planeamos intervenções complementares, eficientes e efectivas para proteger a Saúde das Crianças, Adolescentes e das suas famílias. Na área da Sáude, damos grande enfoque à Alimentação

a) Projeto «Alimenta-te bem, cresce Saudável»

A Norma NPEN ISO 2000:205 – Sistemas de Gestão de Segurança Alimentar tem como finalidade especificar os requisitos para um sistema de gestão de segurança alimentar, aplicáveis em todas as fases da cadeia alimentar. Entre muitas vantagens da Certificação dos Refeitórios Escolares são apontadas as seguintes:
1) Desenvolver resposta adequada para o fornecimento de refeições;
2) Garantir o serviço de refeições em todos os Estabelecimentos de Ensino do Pré-Escolar e do 1.º CEB;

3) Garantir a todas as crianças do Ensino Pré-escolar e do 1.º CEB uma alimentação saudável, variada e equilibrada;
4) Dinamizar o refeitório escolar com planos de animação e educação alimentar;
5) Envolver os docentes e Encarregados de Educação nas actividades desenvolvidas;
6) Adaptar ementas às faixas etárias, aos costumes e tradições da região;
7) Dar a conhecer novos sabores e alimentos, fomentando o consumo dos menos apreciados, promovendo hábitos alimentares saudáveis.

Como competência directa das Autarquias no fornecimento de refeições escolares, a Lousã desenvolve, desde 2000, o Projeto "Alimenta-te bem, cresce Saudável", dirigido à comunidade escolar, nomeadamente ao Pré-escolar e 1.º CEB, que integra diversas vertentes, tendo-se desenvolvido em 3 fases:

1.ª Fase: Infra-estruturas. Requalificação de todos os refeitórios e cozinhas dos estabelecimentos escolares do concelho, através da:
1) Construção;
2) Adaptação/ ampliação dos espaços existentes.



2.ª Fase: Qualificação dos RH e Educação Alimentar

– Formação do RH que confecciona e fornece as refeições;
– Qualidade das ementas;
– Parcerias externas anuais, por concurso público.



3.ª Fase: Certificação

Implementação de um Sistema de Gestão de Segurança Alimentar, com a Certificação pela Qualidade de todos os Refeitórios Escolares, ao abrigo da Norma ISO 22000. Contudo, entendemos que este processo não está concluído, na medida em que existe todo um trabalho estruturado, da responsabilidade da Equipa de Segurança Alimentar da Autarquia, que visa garantir as boas práticas e, assim, manter a qualidade de toda a cadeia alimentar e, portanto, do serviço prestado às crianças.

Associado a este projeto de Educação para a Alimentação Saudável, promovemos outras actividades, eventos e ações complementares, tais como:

b) Rede de Fruta Escolar

Inclusão/distribuição gratuita de frutas e hortícolas na dieta alimentar com carácter regular no 1.º Ciclo, sendo que a CMLousã assume todas as despesas com a distribuição também no Pré-escolar.

c) Acções de Sensibilização

Reflexão sobre temas variados, no âmbito da alimentação e saúde, para pais/encarregados de educação.

d) Cursos de Formação para Pais / Encarregados de Educação

Com vista a promover hábitos saudáveis ao nível da alimentação diária. Neste âmbito, a Autarquia estabeleceu um Protocolo de Colaboração com a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (APN) cujos objectivos principais são a supervisão dos conteúdos das ementas dos Refeitórios Escolares; a definição de estratégias da promoção de hábitos alimentares saudáveis; a emissão de pareceres em matéria de educação e segurança alimentar; a assessoria em matéria de organização de eventos relativos à educação e segurança alimentar e a difusão de conhecimentos e informação ao nível da prevenção e promoção da saúde e da educação escolar.

1.3) SAÚDE

a) Saúde na Escola

Este projeto resulta de um protocolo entre a Câmara Municipal da Lousã e do Centro de Saúde da Lousã (CSL). O grande objetivo é levar as crianças a adquirirem hábitos saudáveis de saúde oral e promover a saúde da sua sexualidade, quer ao nível físico, quer ao nível emocional e afectivo. Para além disso esta parceria vem reforçar as questões relacionadas com os projetos ligados à sensibilização para uma alimentação saudável. A Unidade de Cuidados na Comunidade do CSL faz visitas regulares às escolas do 1.º CEB de todo o Concelho.

1.4) ECOLOGIA

a) Eco-Escolas

O Eco-Escolas é um Programa Internacional que pretende encorajar acções e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental. Fornece fundamentalmente metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola.

Na EB 2,3 da Lousã foi criado um Conselho Eco-escolas em que participam docentes, alunos, funcionários, pais e ainda algumas entidades e associações locais. No âmbito desse conselho realizaram-se reuniões periódicas, uma auditoria ambiental à escola, redigiu-se um Plano de Ação e criou-se um Eco-código. O tema anual escolhido pela Escola Básica 2/3 foi a floresta. Outros temas foram abordados, como os resíduos, água, energia, biodiversidade. Em 2010, a EB 2/3 da Lousã foi uma das 1041 Escolas vencedoras deste galardão que lhe permitiu receber a Bandeira Verde.

b) Eco-Rotundas - Natal

Esta iniciativa, que decorrerá entre 10 de Dezembro 2010 a 11 de Janeiro de 2011, tem como objectivo envolver todos os ciclos de ensino, nas comemorações de Natal, através da decoração de rotundas ou espaço públicos com motivos natalícios, aplicando a "Política dos 3 R´s", nomeadamente a reutilização, estimulando a inovação e criatividade.

Simultaneamente, as Escolas podem mostrar os seus dotes artísticos aos Lousanenses e visitantes, dando um exemplo de boas práticas que salvaguardam o ambiente.

c) Eco - Pontos nas Escolas

A CML faz recolha de RSU nas EB1 do Concelho: Papel, vidro e embalagens, pilhas, tampinhas, rolhas e tinteiros, óleos alimentares usados.

Uma vez que a recolha nas escolas não está abrangida pelos circuitos de recolha da empresa que actua na Lousã, a ERSUC, a Autarquia tem um circuito próprio de recolha nas escolas.

Esta iniciativa vai no sentido de apoiar as actividades de educação ambiental dos docentes.

2) EIXO 2: CIDADANIA, CULTURA E CONHECIMENTO

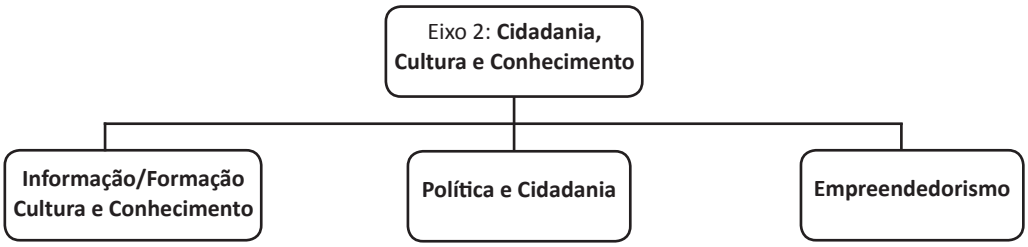
Aliado ao Eixo da Prevenção, a Câmara Municipal da Lousã aposta e valoriza a área da Cidadania, Cultura e Conhecimento. E neste campo é de salientar a posição da ALA (American Library Association) relativamente à postura que todos devemos ter enquanto cidadãos interessados, responsáveis e activos em todas as áreas até agora expostas. Assim, e tendo em conta o que esta Associação defende como Parâmetros para o Aprendiz/Aluno do Século XXI:

(…)

LEARNERS USE SKILLS, RESOURCES, & TOOLS TO[4]:

1. Inquire, think critically, and gain knowledge.
2. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge.
3. Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society.
4. Pursue personal and aesthetic growth.

in, Standards for the 21st - Century Learner,
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf



2.1) INFORMAÇÃO/FORMAÇÃO

a) Rede de Bibliotecas da Lousã

No dia 23 de Abril de 2010, dia Mundial do Livro, numa cerimónia integrada na 1.ª edição da FLiS! - Festa do Livro e do Saber, foi estabelecida a Rede de Bibliotecas da Lousã e lançados novos projectos que vieram dar mais dinâmica às Bibliotecas. Nesta cerimónia foram apresentados: o Portal da Rede de Bibliotecas da Lousã, o Catálogo On-line, o Cartão de Leitor, o Passaporte Cultural.

No âmbito de uma parceria formalizada em 2010 (entre os dois Agrupamentos de Escolas, a Escola Secundária da Lousã e a Câmara Municipal da Lousã), todos os Jardins-de-Infância e Escolas do Concelho contribuem, em articulação com os professores-bibliotecários, para a organização do Portal das Rede de Bibliotecas da Lousã alojado no sítio da Internet da Autarquia e lançado em 23 de Abril de 2010. Assim se pretende que os Estabelecimentos de Ensino mostrem à comunidade as suas actividades desenvolvidas na biblioteca e no âmbito da literacia da informação e Plano Nacional de Leitura.

Ainda, estão em permanente construção os Catálogos on-line das Bibliotecas do 1.º Ciclo e Municipal da Lousã, onde poderá consultar toda a bibliografia disponível no Concelho.

A Câmara Municipal da Lousã está também a preparar a emissão de um cartão único de leitor, que poderá ser utilizado em qualquer biblioteca escolar e municipal.

4. Utilizar as Competências, Recursos e Ferramentas para: Questionar, pensar criticamente e ganhar conhecimento; Tirar conclusões, tomar decisões conscientes, aplicar o conhecimento em novas situações e criar novos conhecimentos; Partilhar conhecimentos e participar de uma forma ética e produtiva enquanto membros de uma sociedade democrática; Tentar alcançar um crescimento pessoal e estético.

- AASL, Standards for the 21st - Century Learner

Está também em elaboração o projecto de um "Passaporte Cultural" do Concelho, que os munícipes podem utilizar nas actividades do município e com o qual têm descontos e benefícios.

b) Bibliotecas Escolares

A 10 de Abril de 2006 foi assinado um regulamento de um grupo de trabalho concelhio para as bibliotecas escolares e para a biblioteca municipal. Desde então, a Rede de Bibliotecas da Lousã tem crescido, sustentada por parcerias que unem a Autarquia, os órgãos de gestão dos Estabelecimentos de Ensino e outros parceiros. Todos os Jardins-de-infância e Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Concelho estão servidos por uma Biblioteca Escolar. Actualmente existem Bibliotecas Escolares em doze Estabelecimentos de Ensino do 1.º CEB: Lousã, Casal de Ermio, Casal de Santo António, Serpins, Vilarinho, Santa Rita, Foz de Arouce, Ponte Velha, Freixo, Fontainhas, Levegadas e Pegos.

Existem também Bibliotecas na EB2/3, Escola Secundária e Escola Profissional da Lousã, que articulam com a Rede de Bibliotecas da Lousã.

O técnico e biblioteconómico às bibliotecas da Rede é feito com o apoio da Biblioteca Municipal da Lousã.

c) Biblioteca Municipal

A Biblioteca da Lousã é considerada uma das mais antigas do distrito de Coimbra. A primeira biblioteca foi inaugurada a 25 de Outubro de 1868, com apoio do Comendador Carvalho Montenegro. Em 1983 foram criadas melhores condições para colocar a Biblioteca Municipal da Lousã ao serviço dos munícipes: foi transferida para o edifício dos Paços do Concelho, adquirido fundo documental e afectos técnicos especializados. No ano seguinte a Fundação Calouste Gulbenkian abriu na Lousã uma biblioteca Fixa que trouxe à Lousã maior diversidade bibliográfica. No dia 28 de Abril a Câmara Municipal da Lousã, a Secretaria de Estado da Cultura e a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas inauguraram as actuais instalações da Biblioteca Municipal da Lousã. Em 2010, a Biblioteca passou a oferecer novos serviços disponibilizando mais computadores, facilitando informação em linha actualizada, investindo em fundo documental infantil e juvenil, reorganizando o seu arquivo e parcerias.

Horário

A Biblioteca Municipal adaptou o seu horário às necessidades dos munícipes, oferecendo os seus serviços num horário mais alargado e conforme a época do ano.

Animação da leitura e da informação

A história da Hora do Conto é organizada em coordenação com as Professoras-Bibliotecárias e destinada às crianças do Pré-Escolar e 1.º Ciclo. As crianças podem desfrutar de uma história por mês, acompanhadas por familiares ou pelo/a Professor/a.

As visitas de estudo à Biblioteca são adaptadas a qualquer ciclo de ensino, desde o Pré-Escolar ao Ensino de Adultos, conforme as solicitações das Escolas. Desta forma se pretende dar a conhecer os espaços da biblioteca, explicar a sua organização e mostrar de que formas se pode pesquisar a informação de que se necessita.

Centro de Recursos Educativos

A Biblioteca Municipal é também um centro de recursos educativos que dispõe de material científico, instrumentos musicais, jogos e equipamentos desportivos, entre outros.

Exposições, Encontros, Conferências, Saraus Culturais

A Biblioteca Municipal acolhe exposições, encontros, conferências, saraus e outras actividades que são divulgadas no sítio da Internet da Câmara Municipal e na Agenda de Actividades da Lousã.

Concursos e Prémios

A Biblioteca organiza também concursos. Em 2010, deu-se a primeira edição do Prémio "Devoradores de Livros", que congratula o leitor com mais requisições de livros na biblioteca municipal.

d) Apoio a Jornais Escolares

Tendo em conta que o jornal escolar é um instrumento cívico para a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar e para a promoção de relações entre a escola e o meio envolvente, a 16 de Janeiro de 2006, a Autarquia lançou o Programa de Apoio a Jornais Escolares, inserido no Projecto Educativo Concelhio.

Os destinatários desta iniciativa são os Jardins-de-infância, as Escolas do Ensino Básico, Ensino Secundário, Profissional e o Agrupamento de Escolas da Lousã. Poderão candidatar-se mediante cumprimento do regulamento definido e preenchimento do formulário, ambos disponíveis no sítio da Autarquia.

Os jornais apoiados oferecerão um exemplar a cada Biblioteca Escolar e Municipal do Concelho.

2.2) POLÍTICA E CIDADANIA

Com o objectivo de motivar, esclarecer e educar para uma cidadania participativa, lançámos 2 projectos em 2010, ano em que se comemora o Centenário da Implantação da República e que nos serviu de mote. Com a noção de que a República se constrói com o contributo de todos e de cada um e que a actividade cívica e política, desenvolvidas de formas consciente e responsável, contribuem de forma decisiva para a melhoria da qualidade de vida das populações – tal como nos mostra a história recente de Portugal – pretendemos potenciar junto dos mais jovens esta linha de pensamento. Simultaneamente, pretendemos educar para os valores da moral e da ética no sentido de restaurar a confiança na política e credibilizar os agentes políticos. Numa altura em que nos deparamos com imensas dúvidas e desconfianças, é urgente agir para contornar estes sentimentos e inspirar novas consciências para o espírito e sentido de missão que é a actividade política. Para isso, o reconhecimento de personalidades da História Local que intervieram politicamente a vários níveis, pareceu-nos essencial para transmitir a mensagem aos mais novos de que a ação política pode e deve ser desenvolvida por todos.

a) Projeto «Heróis Locais»

O projeto "Heróis Locais" consiste no levantamento e estudo das personalidades que marcaram a história do concelho através da sua vida e da sua obra pelos vários ciclos de ensino e utilizar informação recolhida para divulgação e informação turística do Concelho.

Objetivos:

- Contribuir para o sentido de pertença;
- Promover o conhecimento da história local;
- Promover a cidadania participativa e a responsabilidade cívica;
- Sensibilizar para vida e obra de figuras importantes do património;
- Reconhecer Figuras de Mérito no âmbito das Comemorações do Centenário da Implantação da República;
- Aperfeiçoar o contacto com as Tecnologias de Informação.

O Público-alvo deste projecto será os alunos do Agrupamento de Escolas da Lousã que deverão fazer esta pesquisa através das áreas curriculares de História, Língua Portuguesa, TIC, Área de Projecto, Formação Cívica.

Para desenvolver os objectivos acima descritos, o desafio irá ser lançado aos alunos participantes afim de desenvolver e criar páginas pessoais/blogs referentes a figuras de mérito no Concelho da Lousã, sendo que no fim do projecto é seleccionado o melhor Blog. Este pode ser baseado em entrevistas a familiares; pesquisa de fontes; visitas de estudo a locais; desenhos; recreação de cenas de vida e obra destas Figuras ilustres (vídeos, peças de teatro); tertúlias.

b) PolitiCOOL

O projeto 'PolitiCOOL' é um projeto de Sensibilização dos Jovens para participação política e cívica. Com

esta iniciativa pretende-se que os alunos da Escola Secundária e Escola Profissional da Lousã desenvolvam um espírito cívico de cidadania e consciência política para a realidade/problemas que os rodeiam. Assim e através da criação de Comissões políticas e eleição de Vereadores COOL, que irão interagir com os Vereadores da Autarquia, estes jovens deverão criar e defender politicamente um projecto exequível para um dos Pelouros da CML que sinalize problemas visíveis nos Concelho. Existe um orçamento definido pela CML e que deverá ser respeitado por cada um dos concorrentes no projecto que apresentar, uma vez que as actividades que propuser deverão estar todas devidamente orçamentadas de forma a não exceder o valor total permitido pela Autarquia.

Objetivos:

• Motivar para a capacidade cívica; Educar para a cidadania; Educar para a democracia; Promover a partilha de experiências entre a Autarquia e os estudantes; Promover o debate e reflexão sobre questões actuais; Estimular a capacidade argumentativa.

c) Empreendedorismo

Objectivo principal:

• Promover o espírito empreendedor nos jovens, dentro das características endógenas, geo-humanas do Concelho.

Objectivos específicos – de acordo com o Guião de Promoção do Empreendedorismo na Escola da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Os alunos com este projecto deverão desenvolver um conjunto de competências e de saberes, com base nos Currículos Nacionais, envolvendo três dimensões:

• Competências essenciais que permitam a dimensão empreendedora ao longo da vida;
• Mobilização de conhecimentos curriculares;
• Participação e acção cívica na sociedade;

Objectivos específicos do Projecto:

• Incentivar a criatividade dos alunos;
• Fomentar o espírito empreendedor;
• Estimular capacidades empreendedoras nos alunos das escolas do Concelho da Lousã;
• Reforçar a responsabilidade, autonomia, criatividade, capacidade de iniciativa das novas gerações;
• Promover a reforma do tecido económico;
• Motivar para a conceptualização de novos contextos produtivos sustentáveis.

O desafio será lançado ao Agrupamento de Escolas da Lousã e/ou Escola Secundária e/ ou Escola Profissional.

Execução:

É um concurso de Ideias de negócio e tem como objectivo incutir nos jovens alunos uma nova cultura de participação, iniciativa e de responsabilidade. Pretende-se que os alunos estruturem as suas ideias em diferentes sectores de actividade. Este concurso pretende através de ideias, de iniciativas e de projectos criar, inovar ou proceder a mudanças na área de actuação ou de interesse de cada equipa participante. Este concurso não tem como objectivo central o desenvolvimento de um negócio / criação de empresa por parte da equipa que a apresenta, pretende-se, sim, que seja demonstrada a exequibilidade prática e potencial financeiro do projecto em questão no Concelho da Lousã.

3) EIXO 3: NOVAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

As novas tecnologias poderão contribuir exponencialmente para uma reforma profunda do tecido produtivo e económico português. Foi com esta perspetiva que a Câmara Municipal da Lousã decidiu instalar

quadros interactivos em todas as escolas do 1.º CEB. Esta medida permite que surja mais um recurso para os docentes dentro do espaço sala-de-aula possibilitando um ensino e consequente aprendizagem de forma dinâmica e inovadora, incutindo nos alunos esta nova visão para com o desenvolvimento tecnológico e global.

a) Projeto «Plataforma Camões»

Respondendo à medida do Governo que disponibilizou a todos os alunos o acesso às novas tecnologias através do computador – Magalhães – a Câmara Municipal da Lousã aproveita para estender esse acesso e melhorar o resultado final através da Plataforma Camões. Depois de avaliadas as várias soluções pedagógicas existentes no mercado ao nível dos softwares pedagógicos, optou-se pela Plataforma Camões e estabeleceu-se uma parceria com a empresa criadora desta ferramenta – a Microfil. A «Camões» é uma Plataforma informática interactiva e colaborativa para utilização no contexto das salas de aulas ou acções de formação, criada e produzida em Portugal, por uma empresa nacional, e potenciadora dos resultados pedagógicos pretendidos com a introdução das Tecnologias da Comunicação e da Informação aplicadas à Educação. Ao aderir à Plataforma Camões a Lousã tornou-se o 1.º Município a ter esta tecnologia para permitir que a tecnologia entre nas salas de aulas de todos os alunos do 1.º CEB da Lousã. Com esta plataforma, será possível que os conteúdos de sala de aula passem todos a ser tratados pela plataforma em directo com os Magalhães dos alunos e totalmente controlado pelos docentes. Assim, é possível conseguir uma abordagem mais moderna à Educação na Sala de Aula, estimulando as crianças para o mundo que os rodeia – em constante mudança – dando-lhes ferramentas que lhes proporcionará um desenvolvimento integral, pessoal e profissional, sem limitações geográficas. Desta maneira contribuímos também para a tão necessária alteração da performance e reestruturação da capacidade produtiva, económica e empresarial do país, através destas novas ferramentas e abordagens, que promoverão novos caminhos para a criatividade e a imaginação. A visão da «Camões» é servir os utilizadores com os serviços educacionais que precisam, em qualquer lugar, facilitar a comunicação entre todos os agentes educativos e toda a comunidade escolar e educativa. As razões que nos levaram a optar pela Plataforma Camões foram:

1. Permitir e garantir a gestão e controlo totais da aula, por parte do professor, potenciando ao mesmo tempo a introdução e utilização de novas tecnologias na sala de aulas, com especial destaque para os computadores Magalhães e os quadros interactivos;

2. Armazenar toda a informação produzida na sala de aula, ao longo dos percursos académicos de professores e alunos – desde o primeiro desenho até ao último apontamento;

3. Eliminar as barreiras físicas e geográficas que impedem que um aluno ou professor que não possa estar fisicamente presente na sala de aulas, possa orientar ou assistir à aula.

Esta Plataforma permitirá também efectuar uma gestão adequada dos conteúdos gerados pelos alunos e pelos professores, garantindo a possibilidade destes se tornarem disponíveis para os mais diversos fins escolares, ao longo de todo o percurso escolar do aluno.

Conclusão

Para concluir, é nosso dever reiterar a importância que cada um destes projetos tem para a Autarquia e para o desenvolvimento da nossa Comunidade. Deve salientar-se, aqui, o excelente empenho, dedicação, por vezes mesmo espírito de missão, que as direcções das Escolas e dos Agrupamentos, todos os docentes e técnicos da Autarquia, têm demonstrado e colocado ao serviço desta nobre causa. Através de uma estreita colaboração entre a Autarquia e as Direcções das Escolas e dos Agrupamentos, os docentes e as várias áreas disciplinares, temos conseguido implementar políticas e projetos de sucesso e alcançado os objetivos a que nos propusemos.

Todos juntos construímos o futuro da República e é na senda do desenvolvimento e do progresso que centramos a nossa política educativa, no sentido de criar uma comunidade mais justa, mais fraterna e mais livre.

Apesar da grave crise em que nos encontramos, motivada pela falência do ultraliberalismo económico que alguns, ainda, tentam salvar – através de imposições económicas e financeiras severas –, não podemos

deixar de referir que este é um momento importante para redefinirmos a nossa visão do mundo e da vida. Que modelo de sociedade queremos para o futuro? Que modelo social? Que estrutura económica e financeira? Como queremos, de facto, viver? O que queremos da vida? É este o momento indicado para reflectir seriamente acerca do modelo de desenvolvimento que queremos para o séc. XXI.

Mesmo com estas dúvidas, existe, contudo, uma certeza: só com cidadãos bem formados, detentores de cultura cívica e social, só com espírito de solidariedade e de justiça teremos, certamente, um mundo mais justo, mais fraterno e mais livre e, desta maneira, reflectir acerca dos conceitos da economia social, da relação entre individuo e economia, entre ser humano e natureza e, assim, talvez relegar para segundo plano o que nos trouxe até esta grave crise: o lucro, a exploração, a concentração e a escassez e todas as patologias associadas.

É, assim, tempo de elogiar a mudança, avançar com o desenvolvimento e criar condições para o progresso.

E se as grandes opções de mudança deverão ser feitas ao nível internacional, nós podemos e devemos começar desde já por nós mesmos e pelo país que somos. E a melhor forma de promover esta mudança é através da Educação.

Referências Bibliográficas

Délors, Jacques (Coord) (1996). Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Colecções Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.

Outros Documentos:

UNESCO - www.unesco.org/delors - Data de Consulta 2010.

Rede Portuguesa das Cidades Educadoras , Boletim nº 13, 2010.

Organização Mundial de Saúde (http://www.who.int/entity/en/) - Data de Consulta 2010. http://www.who.int/child_adolescent_health/about/priorities/en/index.html - Data de Consulta 2010

AASL - American Association of Scholl Librarians- http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf - Data de Consulta 2010

CMEL – Conselho Municipal de Educação da Lousã.

CLAS – Conselho Local de Acção Social.

Agenda Local XXI.

Diagnóstico Social do Concelho da Lousã – Outubro de 2009.

O Valor das Aprendizagens em Mulheres Analfabetas – Um Estudo Qualitativo com Idosas Alentejanas[1]

Joana Silva & Cristina Vieira

Resumo Este estudo pretende compreender o valor das aprendizagens e o modo como foram efectuadas por mulheres analfabetas, maiores de 65 anos, residentes no concelho de Estremoz. Este estudo é suscitado pelos dados revelados pelosCensos de 2001 do INE, segundo os quais, as mulheres alentejanas idosas apresentam um índice de analfabetismo de 41%.

Palavras-chave Analfabetismo, Educação Não Formal, Género e Educação.

Introdução

O analfabetismo ainda é uma realidade portuguesa. Na região Alentejo, esta realidade ganha contornos mais acentuados em relação ao resto do país, dadas as suas condições de interioridade. A Região Alentejo, de acordo os Censos (2001) do Instituto Nacional de Estatística (INE.), é a região do País com maior índice de analfabetismo, sendo a taxa nacional de 9%, enquanto que nesta região do País, esta taxa ascende aos 17%. Salienta-se que a taxa de analfabetismo nos indivíduos do sexo masculino é de 6,3% e nos indivíduos do sexo feminino atinge um valor de 11,5%, agravando-se com a idade, pois a população com mais de 65 anos, nomeadamente os homens têm uma taxa de 24%, sendo de 41% a taxa para as mulheres.

Este estudo foi suscitado pela importância que tem, para um especialista em educação, compreender as formas de aprendizagem e o peso da educação não formal para pessoas sem competências de literacia. Por outro lado, acresce o impulso dado pelos debates em torno da igualdade de género, as implicações sociais do maior analfabetismo feminino, os desafios lançados pelos objectivos da Declaração do Milénio e a reconhecida inexistência de estudos dedicados ao modo como as pessoas analfabetas aprendem, que valores atribuem a essas aprendizagens e de que forma contornam o impacto que o analfabetismo trouxe às suas vidas.

Contextualização Teórica

Quase sempre associado a uma inexistência de qualquer "coisa" (aprendizagens, conhecimentos, cultura) o analfabetismo assume, nos dias que correm, novos contornos conceptuais, novas perspectivas que explicam as suas causas, respectivas consequências e novas fronteiras que deixam evidente a existência de formas alternativas de aprendizagem, de cultura e de entendimento do mundo (Silva *et al*., 2007a).

1. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mails de Contacto: joana.pisco.vestia.silva@gmail.com e vieira@fpce.uc.pt.

Conhecer e compreender a forma como aprendem os indivíduos analfabetos é, hoje, entrar numa nova, ainda que antiga, complexidade, tantas vezes mal disfarçada de uma ilusória simplicidade, como nos mostrou um estudo em que participámos recentemente. Com efeito pudemos constatar que aprender, sem utilizar as próteses cognitivas que são as letras, as palavras e os cálculos elementares, através de algoritmos deterministicamente cartesianos, é, certamente, um processo complexo de realizar e de conhecer (Nico et al., 2007b, 2007c, 2007d).

De acordo com o INE, analfabeto é o "*indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita e de escrever uma frase completa*" (INE, 2003).

As pessoas analfabetas movimentam-se, ao longo de toda a sua vida, por diversas situações e contextos, nos quais adquirem competências, saberes e conhecimentos. Mesmo não tendo frequentando o sistema regular de ensino (numa instituição formal que é a escola), estão rodeados por imensos ambientes de aprendizagem. Privados, pelas mais diversas circunstâncias sociais, económicas e culturais de acederem aos ambientes formais de aprendizagem, os indivíduos analfabetos recorreram a "*outros ambientes, menos formais e pouco ou nada escolarizados, que serviram e servem de escola a muitas pessoas*" (Nico, 2004, p.9).

Segundo Patrício (2004), "*aprendemos em qualquer circunstância: na circunstância da família (…), na circunstância da rua (…), na circunstância da escola (…), na circunstância profissional, na circunstância do Lazer*" (p.13). As aprendizagens não formais são as que são desenvolvidas em instituições criadas e organizadas especificamente com essa finalidade, como por exemplo ranchos, associações locais, clubes desportivos, colectividades, enquanto que as aprendizagens informais se adquirem ao longo da vida, nas diversas situações e contextos em que as pessoas actuam como participantes (ou protagonistas de papéis diversos), sem que essas mesmas aprendizagens tenham sido previamente planeadas. São exemplos dessas aprendizagens, as que ocorrem nas actividades da vida quotidiana, no trabalho diário, na repetição de rotinas, com alguém que "sabia fazer", como as artes e ofícios, por exemplo da tiragem da cortiça, a olaria, os bordados, as tradições gastronómicas, etc.

A análise do fenómeno do analfabetismo e do seu impacto na vida das pessoas não pode deixar de fora as questões de género, pois sobretudo as idosas, em comparação com os homens da mesma idade, sofrem uma dupla discriminação que as afecta mais do que a eles: têm uma idade avançada e são mulheres. Sabe-se, com efeito, que o género é um dos principais organizadores das relações sociais (Vieira, 2003), e as ideias a ele associadas tendem a constituir obstáculos à igualdade de oportunidades entre os sexos. Ora, isto era ainda mais verdade nas gerações passadas (dos nossos avôs e avós), pois o acesso à escola era visto como tendo um papel secundário para as raparigas, devendo estas centrar-se sobretudo nos papéis de esposa e mãe, que seriam próprios da sua "natureza feminina". Embora a situação das mulheres em Portugal, e nos restantes países desenvolvidos, tenha conhecido melhorias significativas na eliminação das injustiças, associadas à categoria biológica de pertença, ainda muito está por conseguir e os processos de discriminação mantém-se porque têm na base raciocínios simplistas, deterministas e estereotipados.

A investigação científica tem mostrado, em grande parte das sociedades, que o nível de escolaridade dos indivíduos está positivamente associado a uma diminuição das estereotipias de género (ou outras), quer na forma como as pessoas se auto-avaliam, quer no modo como avaliam os outros e percepcionam as dinâmicas sociais. Daí que seja de esperar a incorporação de maiores estereotipias de género por parte das mulheres analfabetas idosas, que nem sequer os questionam, e uma maior legitimação desses estereótipos por parte da sociedade em que estão inseridas. Por exemplo, num estudo realizado por Pereira (2005), com mulheres jovens a frequentar um curso de alfabetização, foi possível verificar, relativamente a esta temática, que "*com a excepção de algumas tarefas não rotineiras, como por exemplo as pequenas reparações, as mulheres e os homens consideram como responsabilidades domésticas inerentes às esposas, a alimentação, os cuidados da roupa, o apoio e educação dos filhos e o apoio a doentes e idosos*" (p.102).

As mulheres analfabetas, residentes num Alentejo profundamente marginalizado, fortemente marcado pela interioridade, em que as condições (adversas) de tempos passados não permitiram que crianças de então, adultas de hoje, pudessem frequentar a escola e tivessem que (precocemente) começar a trabalhar, actualmente subestimam e subvalorizam as suas aprendizagens, competências e conhecimentos,

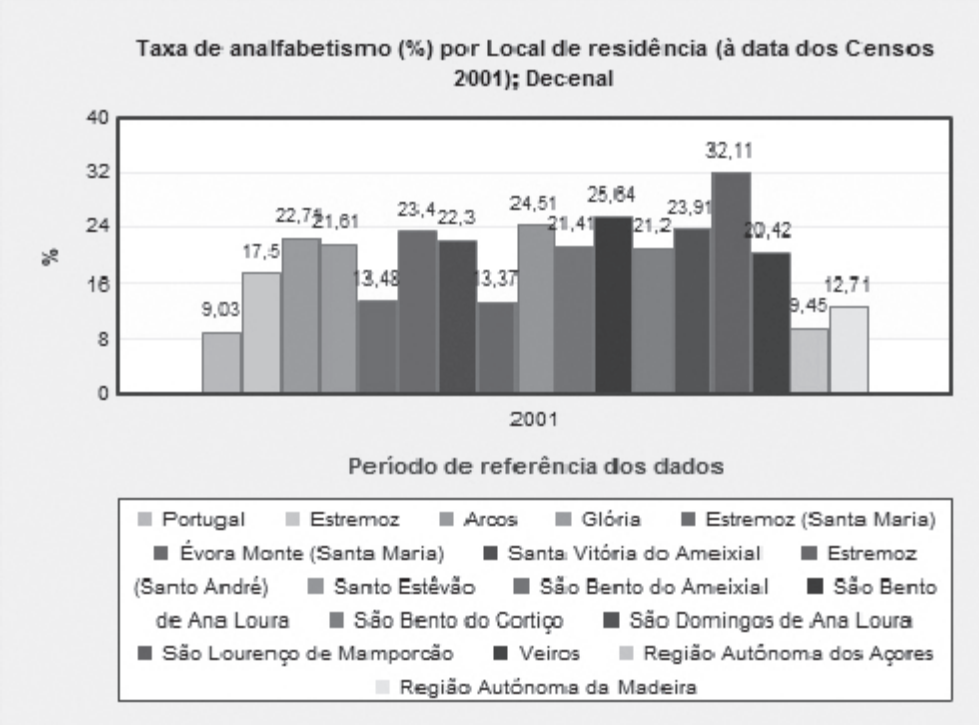
que adquiriram apesar dos obstáculos impostos pelo analfabetismo, tal como a família e sociedade onde se integram o fazem. Este estudo pretende contrariar e inverter esta tendência, pois num concelho marcadamente rural, a sua população é caracterizada por ser extremamente envelhecida e subqualificada.

O contexto sócio cultural, onde vai decorrer o nosso estudo, é o concelho de Estremoz, preferencialmente junto das mulheres analfabetas residentes nas freguesias rurais do mesmo.

O concelho de Estremoz integra o subgrupo de municípios do Alentejo Central. Este insere-se numa região denominada por Zona dos Mármores. Este concelho ocupa uma área total de 514 Km2 e tem uma população de 15 657 habitantes (30 hab/Km2).

Fazendo uma caracterização demográfica do concelho, verifica-se que este é constituído por 13 freguesias, sendo que duas são urbanas: Santo André (2978 hab.), Santa Maria (6033 hab.) e as onze restantes rurais: Arcos (1339 hab.), Evoramonte (724 hab.), Glória (616 hab), Santa Vitória do Ameixial (491 hab.), São Bento do Ameixial (390 hab.), São Bento de Ana Loura (46 hab.), São Bento do Cortiço (716 hab.), Santo Estêvão (112 hab.), São Domingos de Ana Loura (436 hab.), São Lourenço de Mamporcão (558 hab.) e Veiros (1233 hab.

O quadro seguinte explicita como se distribuem as taxas de analfabetismo:



Fonte: INE

Após a observação do quadro, verificamos que o concelho de Estremoz, com 17,5%, apresenta uma taxa de analfabetismo na média da Região Alentejo, contudo excepto duas freguesias, a saber Estremoz (Santa Maria), Estremoz (Santo André) – as duas freguesias urbanas.

As restantes freguesias (rurais) apresentam valores de analfabetismo superiores à média da Região, sendo a freguesia de São Lourenço de Mamporcão a que possui a maior taxa, 32,11%, seguindo-se a freguesia de São Bento de Ana Loura com 25,64%.

Face a estes resultados, surge a necessidade de se fazer um apuramento mais fino, ao nível de freguesia do concelho e por género:

Freguesia	População Residente com 10 ou mais anos	População Residente com 10 ou mais anos analfabeta	Taxa de Analfabetismo
Estremoz (Total)	**7514**	**1585**	**21,09**
São Lourenço de Mamporcão	275	105	38,18
São Domingos de Ana Loura	207	61	29,47
Santo Estevão	50	14	28,00
Glória	272	75	27,57
Arcos	644	177	27,48
Santa Vitória do Ameixial	238	63	26,47
São Bento do Ameixial	191	50	26,18
Évora Monte	348	89	25,57
Veiros	612	149	24,25
São Bento do Cortiço	365	83	22,74
São Bento da Ana Loura	18	4	22,22
Estremoz (Santo André)	1525	270	17,70
Estremoz (Santa Maria)	2769	445	16,07

Fonte: INE

Fazendo uma leitura do quadro acima, reparamos que no concelho de Estremoz, o género feminino tem (globalmente) uma taxa de analfabetismo de 21,09%, sendo a freguesia de São Lourenço de Mamporcão a freguesia que apresenta a taxa mais elevada: 38,18%. Logo de seguida, temos as freguesias de São Domingos de Ana Loura e de Santo Estevão com 29,47% e 28,00% de taxas, respectivamente.

As freguesias de Glória (27,57%), Arcos (27,48%), Santa Vitória do Ameixial (26,47), São Bento do Ameixial (26,18%) e Evoramonte (27,57%), apresentam taxas de analfabetismo feminino superior a 25% na sua população. As freguesias do concelho com taxas inferiores a 25% de analfabetismo são Veiros (24,35%), São Bento do Cortiço (22,74%) e São Bento de Ana Loura (22,22%). As freguesias urbanas do concelho são as únicas que apresentam taxas inferiores a 20%, nomeadamente Estremoz (Santo André), com 17,70% e Estremoz (Santa Maria), com 16,07%.

Tendo por base as taxas acima referidas, impera a necessidade de estudar as mulheres analfabetas das freguesias rurais do concelho Estremoz e não as das urbanas.

Metodologia

A nível empírico pretende-se realizar um estudo de casos múltiplos com seis mulheres analfabetas, com idade igual ou superior a 65 anos, que servirá de suporte ao projecto de doutoramento da primeira autora em Ciências da Educação, área de Educação Permanente e Formação de Adultos.

Esta investigação assentará numa metodologia qualitativa, mais especificamente num estudo de casos múltiplos, no âmbito do qual se recorrerá a entrevistas semi-estruturadas para a recolha de dados, fazendo-se uma análise de conteúdo às mesmas.

A escolha do paradigma qualitativo, em detrimento do quantitativo, deve-se ao facto deste último não permitir a visão holística do fenómeno estudado (que se pretende) e restringiria a valores estatísticos uma realidade complexa e multifacetada.

Far-se-á simplesmente uma análise de conteúdo às entrevistas, não quantitativa, de forma a se encontrarem padrões conceptuais nas informações recolhidas, que possam ajudar a construir possíveis explicações sobre o modo como as mulheres fizeram as suas aprendizagens.

Serão entrevistadas seis mulheres e não um número maior, pois serão realizadas várias entrevistas à mesma pessoa, para que seja possível compreender o modo como elas fizeram várias aprendizagens: no domínio pessoal, familiar, conjugal, materno, social, comunitário, etc.

Assim, será possível compreender a forma como as mulheres aprenderam ouvindo-as, captando os significados que elas dão à sua realidade e deixando-as traduzi-la por palavras suas.

O estudo pretende compreender o valor das aprendizagens e o modo como foram efectuadas por mulheres analfabetas, maiores de 65 anos, (pois são estas que apresentam os maiores índices de analfabetismo - 41%, como se disse atrás), residentes no concelho de Estremoz.

Não se pretende generalizar resultados, mas sim compreender o valor dos contextos não formais e informais de aprendizagem para aquelas mulheres e os recursos que elas souberam mobilizar para ultrapassar as barreiras impostas pelo analfabetismo.

Resultados esperados

Deste modo, o nosso estudo pretende contribuir para a produção científica de conhecimento relativamente à realidade do analfabetismo, identificando e reconhecendo competências específicas a pessoas analfabetas, assim como delinear estratégias de prevenção e/ou intervenção potenciadoras da melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas analfabetas.

Pretende-se deste modo, identificar, compreender e caracterizar as aprendizagens mais significativas realizadas pelas mulheres analfabetas idosas entrevistadas, nomeadamente no que diz respeito aos contextos em que foram efectuadas tais aprendizagens, aos modelos a que recorreram, às motivações para as realizar, assim como aos obstáculos encontrados e à forma como foram contornados.

Considerações Finais

Assim, poderemos, por um lado, compreender e valorizar as aprendizagens efectuadas por estas mulheres, mesmo na ausência de competências de literacia, salientando o papel fundamental dos contextos não formais, reconhecendo e valorizando a cultura "não escrita" das pessoas e comunidades, o que se vai perdendo com a Era digital em que vivemos. Esta valorização revela-se fundamental, em nosso entender, já que em das aprendizagens efectuadas é possível observar-se um "*intercâmbio de gerações, ou seja uma transferência de sabedorias e conhecimentos dos mais novos para os mais velhos como também dos mais velhos para os mais novos (ponte de gerações)*" (Duarte *et al*, 2004, p. 191).

Esta transferência tem contribuído, segundo Orta (2003, p.10) para preservar da identidade – do património cultural, memória social e raízes do passado. E no Alentejo, região agrícola do interior do país, "onde a cultura oral ainda predomina" (Esteves, 1995, p.8), há pessoas analfabetas que são analfabetas no ler e no escrever, mas não no pensar.

Referências Bibliográficas

Duarte, A., *et al* (2004). O que importa a Idade: Projecto Educativo Desenvolvido na Santa Casa da Misericórdia de Vimieiro. *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

Esteves, M. (1995). *Os Novos Contornos do Analfabetismo: analfabetismo ou iletrismo: o que é? Quem são? Onde Estão?* Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Instituto Nacional de Estatística (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos de 2001: XIV Recenseamento Geral da População – IV Recenseamento Geral da Habitação/ Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa. INE.

Nico, B., et al (Orgs.) (2004). Prefácio. Aprender no Alentejo – *Actas do IV Encontro Regional de Educação*. Évora. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L., Silva, J., (2007a). A qualificação da mulher adulta: a dimensão familiar. In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L., Silva, J., (2007b). A aprendizagem no seio da família analfabeta. In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L., Silva, J., (2007c). Ainda o Analfabetismo no Alentejo: passado e presente de uma realidade. In J. Nico, et al (Orgs.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L., Silva, J., 2007d). Analfabetismo: uma simplicidade complexa. In A. Estrela et al (Orgs.), *Actas do XV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa;

Patrício, M. (2004). Aprender na Escola do Alentejo in Bravo Nico et al (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

Orta, J. (2003). *Nasce do Meu Pensamento*. Alandroal: Confraria do Pão.

Vieira, C. (2003). *Educação e Desenvolvimento do Género. Os trilhos percorridos na Família*, (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Projecto "Oficina dos Avós"

Rita Rodrigues[1] & Merciana Rita[2]

Resumo O Projecto "Oficina dos Avós" decorreu entre Novembro de 2009 e Junho de 2010. Foram desenvolvidas várias actividades: Modas do Antigamente; Workshop de Olaria; Confeccionar Com… e Quem Conta Um Conto. O Projecto culminou com a exposição "Nós e os Avós", que possibilitou uma apresentação para a comunidade local. Com este artigo pretende-se evidenciar o envolvimento dos intervenientes directos (crianças e "avós convidados") e indirectos (pais e comunidade em geral), bem como as metodologias, dinâmicas e resultados do mesmo.

Palavras-chave Educação Não Formal, Saber-Fazer, Crianças,, Idosos, Tradição.

Introdução

O Projecto "Oficina dos Avós" nasceu de uma vontade conjunta das técnicas responsáveis pela Acção Social e Oficina da Criança, da Câmara Municipal de Viana do Alentejo.

O ponto de partida para a sua implementação foi o diagnóstico efectuado pelas referidas técnicas, onde sobressaiu a necessidade de trabalhar com os idosos do concelho e as crianças do espaço de ATL da Oficina da Criança. Tal facto, deveu-se à constatação de que existem muitos idosos inactivos, mas perfeitamente "válidos" e capazes de desempenharem ainda um "papel social activo" e as crianças estarem a perder o contacto com os valores e tradições concelhios.

Tendo por base estas premissas, foram definidos como pressupostos a trabalhar neste Projecto, os da Educação Não Formal, a cooperação inter-geracional, a promoção, conhecimento e apreço pelos valores tradicionais e característicos do concelho de Viana do Alentejo, bem como a inter-relação entre o saber – fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Caracterização da Oficina da Criança

A Oficina da Criança é um serviço municipal de apoio às actividades lectivas e de tempos livres, a funcionar desde Fevereiro de 1996, sob a tutela da Câmara Municipal de Viana do Alentejo.

Durante o período da manhã, a Oficina da Criança recebe as turmas das Escolas do 1º Ciclo e dos Jardins-de-Infância do concelho que previamente marcam a sua visita e actividade ligada aos Ateliês propostos no início do ano lectivo, nomeadamente o da: expressão plástica, dramática e musical, da actividade desportiva e o das ciências experimentais.

No período da tarde, recebe as 50 crianças que estão inscritas para ATL na Oficina e, ainda, algumas turmas que têm trabalhos para terminar. Todas as quintas-feiras à tarde, para este ano lectivo

1. Câmara Municipal de Oeiras, E-mail de contacto: rita.rodrygues@gmail.com.
2. Câmara Municipal de Viana do Alentejo, E-mail de contacto: mercianarita@gmail.com.

– 2010/2011, cerca de 42 crianças frequentam as aulas de natação nas Piscinas Municipais das Alcáçovas.

De uma forma lúdica, a instituição proporciona às crianças vivências bastante relevantes para o seu desenvolvimento e que em muito têm sido enriquecidas, nos últimos dois anos lectivos, com a implementação de projectos de parceria com a BECRE (Biblioteca Escolar da EB2,3 de Viana do Alentejo) e a Colecção B, Associação Cultural.

Objectivos do Projecto

Para a elaboração do Projecto, foram definidos objectivos gerais e específicos e tentou-se que todas as actividades realizadas permitissem alcançá-los.

Objectivos Gerais:

- Desenvolver actividades nas várias faixas etárias, nomeadamente entre as crianças dos 6-10 anos e idosos;
- Promover o conhecimento e apreço pelos valores tradicionais e característicos do concelho de Viana do Alentejo;
- Fomentar nas crianças capacidades de solidariedade social e respeito pela diferença de idades;
- Permitir a aproximação da população idosa do Concelho de Viana do Alentejo, junto do trabalho desenvolvido na Oficina da Criança;
- Divulgar para a comunidade local algumas das actividades realizadas na Oficina da Criança.

Objectivos Específicos:

- Criar nos participantes do Projecto:
  - A inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
  - O desenvolvimento cognitivo, físico e motor através de diversas actividades (manuais, de educação artística, de contos, entre outras) de modo a estimular as aptidões destes domínios;
  - A cooperação inter-geracional;
  - Um aumento no estabelecimento de relações sócio-afectivas.

Metodologia

Para se alcançar os objectivos propostos foram utilizadas, em todas as actividades, as seguintes metodologias:

- Apresentação do Projecto aos "avós" e inclusão de algumas das suas sugestões;
- Implementação de actividades práticas (valorização do saber-fazer), mas sempre enquadradas com a teoria;
- A distribuição dos "avós" convidados pelas actividades programadas de acordo com as suas apetências e experiências anteriores.

Relativamente a cada actividade destacamos a informação constante dos quadros que se seguem:

"Modas do Antigamente …"			
Actividade	Data	Horário	Local
Escolha da melodia a entoar	30/11/09	16h00	Oficina da Criança
Adaptação dos versos à melodia escolhida e sua transcrição para suporte de papel	09/12/09	16h00	Oficina da Criança
Ensaio da melodia	14/12/09 04/01/10 05/01/10	16h00	Oficina da Criança
Apresentação pública: CMVA Santa Casa da Misericórdia VA	06/01/10	16h30 17h00 17h30	CMVA Santa Casa (Edifício1) Santa Casa (Edifício 2)

Workshop de Olaria			
Actividade	Data	Horário	Local
Explicação teórica acerca da origem e tradição do trabalho em barro e seu manuseamento na roda	01/02/10	16h00	Oficina da Criança
As crianças exploraram, na roda, as técnicas do seu manuseamento e de trabalho livre	08/02/10	16h00	Oficina da Criança
Entrega de Diplomas aos participantes, pelo Sr. Presidente do Município - Fotografia de grupo	26/02/10	16h00	Oficina da Criança

"Confeccionar com …"			
Actividade	Data	Horário	Local
Selecção de receitas típicas e tradicionais a confeccionar	01/03/10	16h00	Oficina da Criança
Confecção da receita escolhida	08/03/10	16h00	Oficina da Criança
Lanche com alguns convidados	09/03/10	16h00	Oficina da Criança

**** A actividade repetiu-se, nos moldes acima mencionados, nos dias 03, 10 e 11 de Maio de 2010***

"Quem Conta um Conto?"			
Actividade	Data	Horário	Local
O recontar de uma estória e sua ilustração	07/06/10	16h00	Oficina da Criança
Recontar de outra estória diferente e sua transcrição no computador	14/06/10	16h00	Oficina da Criança

Exposição "Nós e os Avós"			
Actividade	Data	Horário	Local
Inauguração	28/06/10	10h00	Piscinas Municipais

**** A Exposição decorreu entre 28 de Junho a 31 de Julho, no horário de funcionamento das Piscinas Municipais***

Reflexão Final

No geral, pode-se mencionar que o Projecto alcançou os objectivos a que se propôs, tendo sido uma mais-valia para todos os intervenientes e com impacto positivo no seio da comunidade. As actividades realizadas resultaram numa interessante troca de vivências, entre os "avós" convidados e as crianças.

Relativamente a este último aspecto observou-se ser um marco fundamental, não só para as crianças como também para os idosos. Estes viram os seus conhecimentos valorizados, respeitados e até acarinhados pelos mais jovens.

As crianças, por sua vez, aprenderam e perceberam que as aprendizagens não se realizam só em contexto formal, isto é, em sala de aula, mas também em ambientes onde sejam dadas oportunidades de troca de experiências.

Uma vez que a contenção de custo, é o assunto da ordem do dia, é de salientar que este Projecto foi desenvolvido a custo zero para a Autarquia, servindo o mesmo, como exemplo, de boa prática pedagógica no âmbito da Educação Não – Formal e Informal.

Referências Bibliográficas

Nico, B. (2008). "Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores". In Inês Bragança et. Al (Orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*, Rio de Janeiro, DP et Alii Editora, pp. 197-206.

Veiga, J. e Tojo, J. (2008). "Contributos da Educação Não Formal e Informal na THeatron Associação Cultural". In Bravo Nico et al (Orgs.). *Actas do IV Encontro Regional de Educação, "Aprender no Alentejo"*, Évora: Universidade de Évora. p. 282.

Contributos dos Museus para a Educação de Crianças e Jovens

Micaela Sécio Casaca[1]

Resumo Actualmente, os museus assumem um papel muito importante na educação de crianças e jovens, a função educativa dos museus, que tem vindo a ser aceite desde a década de 50 do século XX (1952 – Seminário Internacional – I Estágio de Estudos Internacional – Sobre o Papel dos Museus na Educação), constitui uma das questões prioritárias da teorização do "Novo Museu"; este assume-se como um espaço educativo, à luz da evolução das concepções da educação e das transformações sociais.

O trabalho dos profissionais de educação em museus vai muito para além das visitas guiadas, o museu como espaço de formação não formal afirma-se como um parceiro das escolas na educação das crianças e jovens, constitui um espaço de partilha, negociação, comunicação, inovação, criatividade e experimentação. Interessa, acima de tudo, dotar as crianças e os jovens de instrumentos que lhes permitam descodificar uma realidade enriquecedora a nível pessoal e social, transformando o fruidor do património em criador.

Através da articulação museus/escolas, os museus podem ser um elo de transmissão de conhecimentos do ambiente natural e social, onde a utilização de vestígios de outras épocas serão utilizados como fontes de informação. As crianças poderão, através da observação directa dos aspectos naturais e humano no meio, realizar actividades práticas e trabalho de campo no meio envolvente à escola.

Palavras-chave Museu, Educação, Partilha.

1. Introdução

O museu é uma instituição cultural, que tem um papel importante na educação de crianças e jovens, pelo seu carácter de educação não formal e informal, o museu é um espaço privilegiado para que o conhecimento crítico ocorra. No mundo actual globalizado, a instituição museal tem um papel importante na educação para a cidadania, tal como nos evidencia Judite Primo "*(...) A educação, em particular no campo de actuação da museologia, deve destacar-se como ferramenta social importante no processo de oposição à globalização da cultura. Somente uma acção educativa que exerça um papel activo e decisivo no desenvolvimento e exercício pleno da cidadania, poderá levar-nos a enfrentar os novos desafios gerados pelo processo de globalização da cultura, caracterizada pela castração das referências culturais locais e nacionais e a imposição de referências culturais e valores externos a essa mesma cultura. (...)*" (Primo, 2006,3). Aplica-se, neste sentido, a defesa do património e memórias locais, aproximando crianças, jovens e adultos daquilo que lhes está mais próximo.

Educar para a cidadania, não é apenas transmitir o conhecimento dos direitos e deveres fundamentais de cada cidadão, mas, também, desenvolver sentimentos de pertença, de identidade a vários níveis que promovam aspirações e comportamentos sociais que favoreçam a coesão, a segurança, o desenvolvimento,

1. Museu Municipal de Montijo. E-mail de contacto: micaela.casaca@gmail.com

a paz, a justiça e a solidariedade. Os indivíduos que conhecem os seus direitos e os meios para os fazer respeitar desenvolvem uma prática participativa e constroem valores, havendo a consciência de cidadania.

A construção do conhecimento traduz-se na relação de troca do ensino formal com o não formal, assim museu e escola devem ser parceiros para que o conhecimento crítico ocorra, pois de acordo com o pensamento de Paulo Freire, devemos trabalhar com as crianças e jovens, num contexto de educação com base no diálogo, que se alimenta no processo de busca para que se encontre a reflexão, podendo-se chegar à transformação e ao verdadeiro pensamento crítico, pois "*(...) educar é substantivamente formar*" (Freire, 2000,37).

2. Educação em museus – uma educação não formal

O museu deve incutir nos seus visitantes o despertar para o pensamento crítico, estes devem sair da instituição museal com questões e interrogações que, em muitos casos, nunca tinham colocado antes. Pois tal como nos evidencia Maria Célia Santos "*(…) o museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo sem, contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. A pesquisa, como princípio científico e educativo, é o caminho para que o museu possa contribuir, efectivamente, para o desenvolvimento sócio-cultural*" (Santos, 2001,11).

Através das suas exposições, o museu deve ser um espaço de partilha e de desenvolvimento intelectual, despertar mentes é uma das funções dos profissionais que integram a equipa que executa as acções educativas, através de um diálogo constante, deve existir uma interacção e uma abertura da parte do próprio museu para que qualquer visitante queira e possa voltar. O museu é encarado como um espaço de descoberta onde o passado que está patente deve ser questionado, pois se seguirmos a teoria de Paulo Freire, o facto de se encarar o passado de uma forma crítica desperta as consciências para os procedimentos do presente.

É no processo de contacto com o mundo que o homem realiza o seu conhecimento, que não é estático mas dinâmico e em transformação contínua, estabelecendo-se uma "*relação dialógica (...)" onde o "(...) educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa (...)*" (Freire,2006,1). A realidade não é apenas aceite como é apresentada, mas questionada o que remete para um conhecimento crítico, de uma forma reflexiva levando a uma educação libertadora, onde o sujeito faz a sua leitura do mundo compreendendo-se como interveniente na história. Assim, o conhecimento que cada um de nós tem de si e do mundo que o rodeia é uma aprendizagem sentida.

Um dos desafios do museu actual é estimular o aparecimento de novas representações mentais, através de uma dinâmica empreendida pelo visitante na relação com os outros e com o mundo. Esta nova dimensão da educação e da pedagogia tenta operacionalizar a transmissão, do conhecimento, através da criação de cenários (mapas mentais) que estimulam, segundo a psicologia de Gestalt, o mais rápido crescimento e aprendizagem individuais. O Museu tem cada vez mais que ser entendido, não como um lugar centrado no ensino (Teaching), mas como um espaço centrado na aprendizagem (Learning). Ou seja, um espaço alternativo à educação formal: centrado no visitante, com informação variada, onde exista contextualização dinâmica, que dê lugar à comodidade, um espaço de partilha, negociação, comunicação, inovação, criatividade e experimentação, onde se promova de forma informal a aprendizagem.

A dimensão educativa de qualquer museu deve ir para além das tradicionais visitas guiadas e do apoio a grupos escolares. A instituição deve criar situações onde o visitante se encontre no centro das atenções, as motivações e os interesses dos visitantes devem ser importantes para a actividade dos profissionais do museu. As acções educativas empreendidas pelos profissionais de educação devem privilegiar a trilogia da aprendizagem: aprender – fazendo (hands-on), fazer -pensando (minds-on), pensar – envolvendo-se (*hearts-on*).

As aprendizagens realizadas no espaço museu devem englobar um processo mais amplo que, segundo estudos realizados por Falk e Dierking, devem ter conta a relação de três conceitos fundamentais: o pes-

soal, social e físico, promovendo a "experiência museal" que deverá ser entendida como o conjunto de aprendizagens, emoções, sensações e vivências experimentadas no espaço do museu.

Esta "experiência museal" conduz-nos ao processo de conscientização defendido por Paulo Freire, pois através deste o sujeito desenvolve uma consciência crítica activa e integra-se numa acção de transformação. Encontramo-nos, assim, no campo onde teoria e prática se complementam numa relação dialéctica, o processo de acção-reflexão-acção, defendido por Paulo Freire, acontece numa tentativa de aplicar a teoria do Fazer.



Aprender – Fazendo Plantar na horta do Museu Agrícola da Atalaia

Piaget defende que "*(…) todo o conhecimento resulta de reorganização de um conhecimento anterior e toda a nova aquisição que tenha a marca da novidade é posta em relação com aquilo que é conhecido. Uma relação que não pode ser separada do mundo social circundante nem do contexto em que esta aprendizagem se realiza*" (Silva, 2007,60). Corroborando esta posição as actividades educativas desenvolvidas pelo museu devem ser capazes de propiciar aprendizagens efectivas, potenciando um processo activo, onde os educadores museais deverão ser capazes de construir estratégias capazes de desenvolver competências para a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Os métodos educativos utilizados devem constituir desafios que impliquem o envolvimento dos participantes, potenciando uma experiência educativa enriquecedora, desenvolvendo sentimentos de pertença. Falk e Dierking defendem que a familiaridade com o espaço museu promove o aumento da capacidade do desempenho de tarefas e a sensação de conforto, pensamos que para além disso, os participantes começam a sentir-se parte do museu, tornando-se num local agradável, onde o regresso é sempre uma expectativa, sendo um espaço de aprendizagens e lazer, onde todos, crianças, jovens e adultos "aprendem a brincar".

3. Apresentação de Casos Práticos

O Serviço Educativo do Museu Municipal de Montijo (SE/MMM) promove actividades com crianças e jovens que potenciam aprendizagens activas, onde o pensamento critico ocorre, estas aprendizagens baseadas no diálogo e em desafios que são lançados aos participantes, promovem laços de familiaridade entre o museu e os seus visitantes. As actividades educativas potenciam a fidelização de audiências.

A aposta empreendida pelo SE/MMM é de uma educação ao longo da vida, não se concentrando apenas em promover actividades para o público escolar, contudo este é o público privilegiado do museu,

sendo um dos projectos mais importantes do serviço o Programa Pedagógico para o Público Escolar. Com este programa o SE/MMM tornou-se um parceiro das escolas na promoção da valorização e preservação do património cultural do concelho. Seguindo os princípios orientadores do currículo do ensino básico, existe a preocupação em desencadear mecanismos que auxiliem o desenvolvimento de competências na "(…) construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural(…)", bem como na "(…) valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (…)" (Abrantes, 2001, 15).

O trabalho de parceria com as escolas é desenvolvido de uma forma sistemática, a base do programa pedagógico foi efectuada com os profissionais de educação e todos os anos é melhorado seguindo as suas sugestões, com vista a melhorar a sua eficácia e eficiência. Para além disso, para cada actividade são realizados materiais próprios, bem como desenvolvidos objectivos e estratégias para cada uma.

As estratégias de cada acção educativas privilegiam a trilogia da aprendizagem: aprender – fazendo (hands-on), fazer -pensando (minds-on), pensar – envolvendo-se (hearts-on), pois pretende-se que as crianças vivenciem uma "experiência museal", defendida por Falk e Dierking. Para além de ser um parceiro nas escolas, o SE/MMM não se tenta substituir a estas, mas sim apoiar os profissionais de educação na formação de crianças e jovens, através de actividades lúdicas com base no diálogo, na experimentação, na criatividade, na inovação e na partilha, o museu afirma-se como promotor na construção de mais e melhores cidadãos.

3.1. Actividades com crianças

As acções educativas que se apresentam foram realizadas em grupos, pois houve a intenção de promover a partilha, a negociação e a entreajuda. Para além disso são todas visitas-jogo que são um conjunto de visitas em forma de jogo, onde se utiliza a técnica do diálogo orientado e o recurso a materiais e jogos apelativos, com o objectivo de reforçar o processo de descoberta e aprendizagem lúdica.

Museu Agrícola da Atalaia

No ano de 2009 nas Jornadas Europeias do Património, o IGESPAR desafiou as instituições culturais a promoverem actividades onde os participantes "vivessem o património". Aceitando este desafio, o SE/MMM desenvolveu uma actividade com crianças do 4º ano da Escola Básica de 1º Ciclo da Atalaia, intitulada "O Enigma do Museu Agrícola da Atalaia".



Início da actividade

Desenvolvimento da actividade:

A cada grupo foi entregue um enigma (ciclo da vinho, ciclo do azeite, ciclo das plantas e a importância dos animais na agricultura). O desafio lançado às equipas foi desvendar o seu enigma, através de pistas

com vários obstáculos, tais como: apanhar azeitona, esmagar uvas, cavar a terra, construir um boi em cartão, só passariam ao nível seguinte se cumprissem com êxito a actividade em que se encontravam.

Através deste jogo de descoberta o SE/MMM pretendeu atingir os seguintes objectivos: estimular instrumentos e técnicas que apelam aos sentidos; promover meios de descoberta do eu e do espaço patrimonial envolvente; contribuir para o desenvolvimento do processo de identidade, conhecer vestígios, costumes e tradições locais.

Moinho de Vento do Esteval

O Programa Pedagógico para o Público Escolar, promovido todos os anos lectivos pelo SE/MMM, integra muitas actividades dirigidas aos vários níveis de escolaridade. Uma dessas actividades intitula-se "Descobrir as Formas do Moinho", desenvolve-se no Moinho de Vento do Esteval e é dirigida aos 3º e 4º anos de escolaridade.

Desenvolvimento da actividade:

A actividade tem como objectivos: comparar e identificar sólidos geométricos; relacionar aprendizagens com objectos do quotidiano; contribuir para a descoberta de elementos patrimoniais do concelho. Utiliza-se a técnica do diálogo orientado, havendo a preocupação de se incutir uma metodologia activa, onde as crianças, através de uma tarefa dirigida, descobrem o bem patrimonial em causa.



Partilha de conhecimentos. Técnica do diálogo

Moinho do Maré do Cais

O SE/MMM promove todos os anos um programa específico para as Férias da Páscoa, o presente ano é o Ano Internacional da Biodiversidade (UNESCO), para assinalar a data a proposta foi promover actividades relacionadas com o tema, assim foram desenvolvidas duas actividades, uma em cada semana das referidas férias escolares, em dois espaços museológicos: Moinho da Maré do Cais e Museu Agrícola da Atalaia. Estas actividades foram dirigidas a crianças dos 6 aos 10 anos em contexto de Actividades de Tempos Livres nas instituições do concelho. A actividade realizada no Moinho de Maré do Cais denominava-se "O Códex do Moinho" e estava relacionada com o Estuário do Tejo, onde o moinho de maré se insere, e a sua biodiversidade piscícola.

Desenvolvimento da actividade:

Com o objectivo de testar os conhecimentos de partida de cada participante, lançou-se uma pergunta geral: "o que é um estuário", esta questão teve como objectivos despertar o interesse e o raciocínio, fazer uma verificação global e iniciar uma participação activa. A cada equipa foi fornecida uma mensagem codificada, o desafio foi descodificá-la, num total de cinco mensagens que constituíam um texto sobre o Estuário do Tejo. Este jogo teve como finalidade despertar o interesse das crianças pelo património natural, relacionando-o com o património cultural, bem como potenciar aprendizagens sobre o estuário.



Descodificação do "Códex"

Após a conclusão do jogo, houve uma reflexão conjunta final, onde se verificou que todas as crianças descobriram o que é um estuário.

As três actividades apresentadas tiveram como finalidade despertar o pensamento crítico dos participantes, sendo uma descoberta baseada na partilha, experimentação e no diálogo, para que se encontre a reflexão e se efective aprendizagens. Este processo foi promotor de uma experiência global, onde os participantes tiveram uma experiência multi-sensorial (visual, táctil, auditiva) e vivencial.

3.2. Actividades com Jovens

O SE/MMM empreendeu, no presente ano, um projecto de parceria com a Escola Profissional de Montijo, onde 15 jovens do curso técnico de Animação Sócio-cultural participam nas actividades do serviço. Numa primeira fase os alunos observaram as actividades em vários espaços e dirigidas a várias faixas etárias, privilegiou-se as acções com crianças. Depois iniciaram a sua participação, o primeiro desafio foi encenar um teatrinho de fantoches para as actividades de Natal; os alunos tiveram que manipular os bonecos que lhes foram fornecidos, bem como a história.

Na próxima fase deste projecto, a sua participação será conceber, conjuntamente com a equipa do serviço, um programa para assinalar o Dia Nacional dos Moinhos Abertos (7 de Abril), uma actividade dirigida a crianças dos 6 aos 10 anos. Este projecto culminará com a apresentação de uma peça de teatro concebida pelos alunos da Escola Profissional de Montijo, baseada na Lenda de Alda a Galega, sobre a constituição de Montijo, dirigida às crianças dos Jardins de Infância e 1ºCEB do concelho a ser exibida no cinema teatro Joaquim de Almeida nos dias 18 e 19 de Maio (integrado nas comemorações do Dia Internacional dos Museus).

Com este projecto de parceria, o SE/MMM pretende abrir o museu à comunidade, apostando na formação profissional dos jovens, que a partir da sua própria experiência e do contacto directo com diversas manifestações de culturas e públicos os leva a um processo activo de conhecimento, propiciando-lhes a oportunidade de produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

4. Reflexões Finais

As acções educativas empreendidas pelos profissionais de educação de um museu contribuem bastante para a formação e educação de crianças e jovens, estas não devem ser executadas de uma forma esporádica e aleatória, mas devem ser sistematizadas e integradas na comunidade. O museu deve ser um parceiro das instituições sociais e educativas da comunidade em que se insere e os serviços de acção educativa devem ser os impulsionadores do desenvolvimento dessas parcerias.

Apostando numa educação activa, o Serviço Educativo do Museu Municipal de Montijo cumpre o seu papel na comunidade montijense, sendo parceiro das várias escolas e instituições sociais, na promoção da educação patrimonial nas crianças e jovens do concelho, estimulando sentimentos de pertença e de identidade na comunidade.

Numa sociedade globalizada como a actual, vários desafios são colocados aos museus e às escolas, pois estas instituições devem estimular na sociedade curiosidade sobre o desconhecido, levando o conhecimento a ser um processo aberto onde a comunidade se reencontra e reconstrói no exercício de uma cidadania consciente e esclarecida.

Referências Bibliográficas

Abrantes, Paulo (coord.) (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Gerais*, Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (15ª ed), São Paulo: Paz na Terra.

Freire, Paulo (2006). *A Conceção Problematizadora da Educação*. Retirado a 12 de Junho, 2006, em www.google.pt.

Primo, Judite (2006). *O Museólogo-Educador: frente aos desafios económicos e sociais da actualidade*. Retirado a 4 de Janeiro, 2006, em www.mestrado-museolgia.net/textos.

Santos, Maria Célia (Agosto 2001). *Museu e Educação: conceitos e métodos*, comunicação apresentada no Simpósio Internacional Museu e Educação: conceitos e métodos.

Silva, Susana Gomes (2007). *Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus in Serviços Educativos na Cultura*, Lisboa: Setepés.

O Museu do Brinquedo (Seia): A Reminiscência e a Importância do Lúdico no Desenvolvimento Cognitivo

António Raposo[1]

"Urge pois continuar a colher e a estudar, com o maior afã, o que nos resta das tradições e costumes do passado, porque a civilização tende para destruir isso tudo"
Leite Vasconcelos

Resumo A realização deste trabalho, teve como desígnio o procurarmos entender de que forma é que as relações estabelecidas entre a infância, a cultura, o imaginário e o lúdico, estão presentes nas actividades e nos jogos, proporcionadas pelo Museu do Brinquedo, na localidade de Seia.
As aprendizagens que surgem a partir das relações promovidas entre crianças, jovens e adultos, porque permeadas por reportórios culturais transversais, norteiam diferentes formas de ver, sentir e de encontro de desejos, necessidades e posturas, que se reflectem no acto de brincar, comuns a todas as civilizações e em todos os tempos. É também destacado a importância da participação activa das comunidades, bem como do estabelecimento de parcerias, para a elaboração conjunta de projectos que tenham como referencial o património cultural, contribuindo para que, quer os museus quer as escolas, sejam instituições integradas e integradoras do meio no qual estão inseridas, potenciando culturalmente o seu desenvolvimento. As conclusões estabelecidas, surgem na expectativa de se procurarem motivar e estimularem as práticas museológicas e educativas, que tenham como propósito a construção do conhecimento.

Palavras-chave .....

1. Introdução

O trabalho realizado, com a temática: "*Museu do Brinquedo de Seia – A Reminiscência e a Importância do Lúdico no Desenvolvimento Cognitivo*", surgiu para a disciplina de Educação, Comunidade Local e Participação, integrada no Mestrado em Educação na Variante de Administração Escolar, da Universidade de Évora e estrutura-se numa prática onde se assume como finalidade estratégica, o de tentar proporcionar um campo de reflexão, análise e aplicação, das relações existentes entre a prática museológica, os sistemas de educação e as comunidades locais, nomeadamente, o *Museu do Brinquedo* e a comunidade envolvente, numa dimensão integrada e sistémica de educação formal, não-formal e informal.

Partindo do princípio que a escolha do tema residiu na manifestação de interesses pessoais, iremos antes de entrarmos propriamente na tarefa, referir quais os princípios que lhe estão subjacentes. Assim, o sustentáculo sobre o qual este trabalho se vai constituir, reside na pertinência do levantamento da importância do *Museu do Brinquedo* (Seia) e da forma como esta instituição se articula enquanto

1. Universidade de Évora, Mestrado em Educação - Variante Administração Escolar.

dinamizadora educativa local, com projecção nacional e internacional. Para além desta realidade, tentaremos perceber acerca dos processos de aprendizagem presentes numa instituição, como é um museu, de onde tentaremos identificar os percursos educativos e de que forma é que o carácter lúdico é promotor de aprendizagens.

A escola, no seu processo de alargamento/acolhimento a novos grupos sociais, deverá ter por obrigatoriedade, abrir-se ao exterior através do estabelecimento de parcerias com a comunidade na qual está inserida. Esta nova função das escolas afigura-se como quase um imperativo, porque, ao alargar-se socialmente, a população escolar expande-se a formas complementares de informação e a novas formas de aquisição de conhecimentos, inserindo-as no interior da escola, promovendo e enriquecendo a heterogeneidade do meio social e cultural de que são originárias.

Quer os *museus* quer as escolas estão, hoje, perante a situação de terem de se adaptar às novas formas de divulgação da informação e do conhecimento. Face a esta multiplicidade, e por vezes de concorrência desleal, de agentes de informação e face à crescente modernização dos respectivos mecanismos de socialização, coloca-se para ambas as instituições – *museu* e escola – a questão de saber se conseguirão manter a sua postura nos moldes em que têm ocorrido. Mas a questão central é sobretudo como fazer em articulação sem desvirtuar, aquilo que tanto a escola como o *museu* têm de fundamentalmente seu, construído na sequência de um processo longo de acumulação de saberes e de sentidos sociais e culturais.

É ainda de salientar que é comum a estas duas instituições o facto de ambas favorecerem formas de sociabilização específicas que se situam num campo que se estende muito para além da mera transmissão de matérias, não sendo substituíveis por nenhum ambiente comunicacional alternativo. É essa possibilidade de partilha que deverá ser explorada numa relação da escola, ou do *museu*, com a comunidade e com outros ambientes, mais ou menos institucionais, onde se revejam e estejam de algum modo presente.

2. Enquadramento

Na realização deste trabalho tivemos uma natural preocupação com o seu respectivo enquadramento teórico. Assim, foi nossa preocupação esclarecer qual a base e suporte a partir do qual este projecto se estruturava. A questão de partida foi: "*Qual o contributo dado pelos Museus, e mais concretamente do Museu do Brinquedo de Seia, para o desenvolvimento educativo local?*" sendo que a esta interrogação outras naturalmente surgiram, nomeadamente, "*Que tipo de educação é promovida pelos Museus?"; "Qual o contributo para o desenvolvimento local que poderá ser proporcionado pela implantação de um Museu?"; "De que forma é que os Museus têm vindo a evoluir ao longo dos tempos"*; etc.

Em cada domínio sabemos que, quem educa, será o agente responsável pelo processo de construção do saber. Na educação formal esse desígnio está entregue aos professores. Na educação não-formal, o grande educador é o "outro", como aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores serão os pais, a família, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, os meios de comunicação de massa, etc.

Sobre o local onde se educa, o espaço físico territorial onde transcorrem os actos e os processos educativos, na educação formal estes espaços são os do território das escolas enquanto instituições regulamentadas por lei, certificadoras e organizadas segundo directrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajectórias de vida dos grupos e dos indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interactivos intencionais enquanto elementos importantes de diferenciação social e cultural. Já a educação informal tem os seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja, o local onde se nasceu, etc.

Na educação formal, entre outros objectivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, dentre os quais se destacam o de procurar formar o indivíduo como um cidadão activo, desenvolvendo habilidades e competências várias, desenvolvendo a sua criatividade, percepção, motricidade, etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes,

comportamentos, modos de pensar e de se expressar na utilização da linguagem, segundo os valores e crenças dos grupos que se frequenta ou a que se pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não-formal capacita os indivíduos a tornarem-se cidadãos do mundo, no mundo. A sua finalidade é a de pretender abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Os seus objectivos não são dados à priori, eles constroem-se no seu processo interactivo, originando um processo educativo. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalecem o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sócio cultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos e educa o ser humano para a cidadania, em oposição ao individualismo das sociedades actuais.

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos, sistematização sequencial das actividades, disciplina, regulamentos e leis, etc. Na educação informal os conhecimentos não são sistematizados mas são transmitidos a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente, actuando no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. Para além disto, a educação não-formal possui outros atributos, nomeadamente, actuando sobre aspectos subjectivos do grupo, desenvolvendo laços de pertença e ajudando na construção da identidade colectiva do grupo, colaborando para o desenvolvimento da auto-estima, criando o que alguns analistas denominam de capital social de um grupo.

Assente nestas premissas distintivas entre educação formal, não formal e informal, procurámos então averiguar de que forma elas poderão ser corporalizadas num Museu do Brinquedo na sua relação coma comunidade local e participação.

3. Modo de Investigação

A didáctica utilizada para a constituição deste projecto abarcou vários métodos, consoante o objecto de estudo que trabalhámos, o tipo de informação recolhida e os condicionalismos espaciais e temporais existentes.

Assim, procurámos como condição fundamental o contacto com as pessoas cujos percursos pessoais e profissionais se encontravam mais directamente ligados ao *Museu do Brinquedo* com um carácter de regularidade acentuada e desempenho diversificado de papéis. Dentre as pessoas contactadas há a destacar o contributo da face mais visível da instituição, a Dr.ª Madalena Cunhal, personalidade marcante e promotora da criação e divulgação do *Museu do Brinquedo* nos circuitos nacionais e internacionais.

Para além destes factores, recorremos, sempre que possível, à observação naturalista e a conversas informais, com pessoas relacionadas directa e indirectamente com a instituição, por serem aquelas que nos possibilitavam (Palos, 2002) "*uma aproximação às realidades aos sujeitos, dando a estes a possibilidade de relatarem as suas próprias interpretações das referências*" (p.217).

Um outro aspecto a ter em conta na elaboração deste trabalho, como estratégia de investigação, residiu na análise de diversos documentos organizativos (Relatórios Anuais de Actividades), sítios na Internet (página do Museu www.cm-seia.pt, entre outras), contactos via e-mail, jornais e artigos de revistas que traduziam de forma evidente a importância do *Museu do Brinquedo* para o desenvolvimento da comunidade local e participação e que contribuíram no sentido de uma melhor caracterização da instituição.

4. O Contributo dado pelos Museus para o Processo Educativo

No início do século XIX, os museus eram entendidos como "instituições educacionais". O movimento para a sua criação englobou bibliotecas, jardins zoológicos e botânicos a par de outras formas, não institucionais, de educação de adultos. Em meados deste século, a era do museu, enquanto instituição pública, tinha sido definitivamente inaugurada. Segundo, Hooper-Greenhill (1991) "Os museus passaram a ser vistos como formas recreativas de educação científica concebidos basicamente para a classe-operária, (…)

A sua criação é inseparável de debates sobre valores nacionais, o futuro das nações industrializadas e da democracia" (p.11-14).

Educar nesta altura era fundamentalmente formar, informar. Não havendo uma análise crítica acompanhando este seu sentido educacional, revestia-se de um carácter basicamente filantrópico, aberto a todos aqueles que não tinham podido beneficiar da educação escolar, dando-lhes a oportunidade de se ensinarem a si próprios. Havia, por parte dos produtores destas instituições culturais, a convicção no poder da arte para humanizar e civilizar uma nova classe média recém chegada às principais zonas urbanas dos países ocidentais, e ainda a ambição de que esse processo civilizacional chegaria aos grupos dos menos favorecidos, tais como, desempregados e mendigos que punham em risco o equilíbrio das novas hierarquias sociais.

No início do século XX, o sentido educacional/filantrópico dos museus entra em declínio. A gestão da colecção sobrepõe-se ao papel pedagógico que os museus assumiam até então, dando-se assim uma crescente diferenciação entre o papel do *educador* e o papel do *conservador*. As exposições são cada vez mais concebidas para reunir e expor colecções resultantes do esforço científico dos conservadores havendo, igualmente, um importante investimento em publicações com o objectivo de divulgar os trabalhos de investigação, bem como a preocupação em não desvirtuar a sua objectividade científica protegendo-a de possíveis tentativas de simplificação, decorrentes de qualquer esforço de vulgarização e educação.

Na década de 60, produz-se uma inversão em que, os museus começam a perceber a "educação" como tratando-se sobretudo de um "*trabalho com as escolas*" e separam-se do seu sentido original, ligando-se a uma ideia de *museu* como espaço de educação para a cidadania, mas procurando uma relação preferencial com a população escolar.

Na década de 70 surgem um pouco por toda a Europa, à semelhança dos EUA, os museus itinerantes (*mobile museums*) especialmente concebidos para trabalhar com as escolas, em zonas interiores do país ou em áreas periféricas das cidades. Esforçam-se por articular a especialização pedagógica dos técnicos de cada unidade, com as colecções dos museus, e as filosofias educacionais da época, reflectindo sobre uma nova concepção da infância como o estádio privilegiado de formação da personalidade e de aprendizagens. Esta situação levou à crescente definição da necessidade de desenvolver acções pedagógicas nos *museus*, enquanto actividades dirigidas a um público com necessidades específicas por intermédio de profissionais de formação especializada. Este tipo de serviços responderia às seguintes preocupações, segundo Harrison (1970) e citado por Hooper-Greenhill (1991): "*Alargar o horizonte das crianças; relacionar o ensino com os indivíduos e com a sua experiência pessoal; compreender a educação como sendo activa e não passiva; ensinar de forma interdisciplinar; e relacionar os museus com as crescentes formas de lazer*" (p.27-31)

Foi também na década de 60, e nas duas décadas subsequentes, que se desenvolvem, sobretudo no Reino Unido e nos EUA, esforços no sentido de se avaliar o sentido comunicacional e educacional das exposições (Loomis 1973, Miles & Alt 1979, entre outros). Trata-se de um grupo de conservadores de diferentes áreas científicas que sentem a necessidade de justificar o sentido social dos museus contrapondo aos índices, meramente quantitativos, que interessam sobretudo aos agentes económicos, indicadores também sociográficos (quem são os visitantes), educacionais (como adquirem conhecimentos através de um discurso expositivo específico) e mesmo emocionais/afectivos (como vivem a exposição e como esta responde às suas expectativas). Nas palavras de Miles et al. (1982), "*Os expositores poderão estar cheios de interesse para uma audiência minoritária de estudiosos que já conhecem o tema, mas o seu significado tende a perder-se para o visitante não-informado*" (p.67).

Estudos de avaliação sobre o público e a eficácia educacional das exposições deixam praticamente de ser produzidos a partir da década de 90. O comportamento dos visitantes é considerado como estando cada vez mais influenciado pela forma como consomem os *mass media*. Trata-se de um tipo de comportamento caracterizado, de forma algo provocadora, pelo investigador alemão Heiner Treinen (1994) ao inferir o conceito de "*window-shopping*[2]*cultural*", que significa que os visitantes normalmente não estudam ou lêem os expositores mas (Treinen, 1994) "*divertem-se e deambulam um pouco por todo o lado, guiados por pequenas coisas que os atraem, muitas vezes extrínsecas à exposição, assim como pelos seus próprios interesses e por conhecimentos e memórias adquiridos ao longo das suas vidas*" (p.73).

2. Trata-se de uma expressão inglesa que significa *ver montras sem comprar*.

Desta forma, aposta-se, crescentemente, na diversidade de propostas para responder a uma diversidade de expectativas por parte dos visitantes, alterando-se a própria concepção de público visitante até aí entendido como uma massa homogénea e algo anónima. A consciência da sua diversidade social e cultural veio alterar o sentido educacional dos museus optando-se por formas diversificadas de comunicação inter-social e inter-cultural e mesmo inter-geracional. A esta nova definição de educação/comunicação não é alheia uma dimensão lúdica, ou de prazer, segundo Hooper-Greenhill (1991), "*Hoje tenta-se fazer uma utilização activa das colecções e tornar disponível tantas formas quantas as possíveis de aprendizagem e prazer a partir de recursos de que o museu dispõe*" (p.92).

No Portugal do presente século algumas escolas vão aos *museus*. Ainda menos museus concebem materiais para, ou vão às escolas. O alargamento da escolaridade obrigatória reforçou a necessidade de se alargarem as oportunidades de acesso às diversas formas de produção cultural às novas populações escolares oriundas dos ambientes sociais tradicionalmente alheios a este tipo de espaços e conteúdos. Tem-se consciência hoje, e cada vez mais, que os museus guardam nas suas colecções objectos e espécimes que quando contextualizados através de discursos expositivos bem concebidos, constituem-se como instrumentos pedagógicos únicos. A articulação entre os *museus*, as *escolas* e as *comunidades* é fundamental para que este processo de descoberta resulte numa experiência enriquecedora para todos.

5. Museu do Brinquedo (Seia)

Localizado no centro da cidade de Seia, o Solar de Santa Rita, adquirido pela Câmara Municipal e recuperado pelo arquitecto Almeida Santos, não deixa de iluminar os olhos de quem o visita. O edifício, pintado de amarelo, acolhe o *Museu do Brinquedo*, um espaço que oferece aos seus visitantes a oportunidade única de viajar num mundo de sonhos e de fantasia, onde as reminiscências da infância permitem que se recuperem muitos dos significados alcançados então. Apresentando uma antologia de cerca de 4500 brinquedos de Portugal e do mundo, do passado ao presente, servindo como uma lembrança da nossa infância e recuperando a forma como nos formámos como indivíduos e nos constituímos como elementos activos das nossas comunidades.

Esta instituição, *Museu do Brinquedo*, nasceu, não com a pretensão de reunir a melhor colecção de brinquedos, mas sim, com o objectivo de popularizar o conhecimento dos brinquedos entre o grande público e muito particularmente entre as jovens gerações e as gerações passadas, relembrando a todos aqueles que o visitam, que os brinquedos, além de serem fonte de alegria são, também, um elemento valioso para o pleno desenvolvimento da criança pois, quando a criança brinca e joga, várias dimensões estão patentes nessa acção, num desenvolvimento intelectual, moral e emocional que está presente nessa actividade lúdica. A dimensão do jogo é nela mesma, possuidora de uma amplitude e abrangência, que ultrapassa essas dimensões mais usuais e tradicionais.

Segundo José Carlos Libâneo (1998) "*a educação não formal consta em actividades com carácter de intencionalidade mas com baixo grau de estruturação: sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal será caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários actividades de animação cultural os meios de comunicação social os equipamentos urbanos, culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc*." (p.81)

Em todas as culturas, as crianças sempre desfrutaram e aprenderam a crescer com determinados objectos que lhes serviram de estímulo às suas brincadeiras. Estes materiais lúdicos, por vezes elaborados intencionalmente, outras vezes aproveitados pela imaginação e criatividade da própria criança são elementos indispensáveis ao brincar e permitem a diversificação e enriquecimento, por isso, o brinquedo é tão antigo e universal como a própria brincadeira infantil.

O Museu está dividido na sua orgânica em cinco salas, cada uma delas com um propósito particular. Na sala *um*, com o nome, "*Conhecer o Mundo a Brincar*", é o espaço que está reservado às exposições internacionais, fruto de doações de diversas entidades nacionais e estrangeiras, sendo que as apresentações que aí decorrem são acompanhadas de suportes multimédia possibilitando um melhor conhecimento dos países representados. Aqui, concentram-se brinquedos provenientes de todo o mundo, desde

um boneco representando um habitante do Azerbaijão, passando por um helicóptero, proveniente de Moçambique feito de arame e fio eléctrico, até às célebres "*matryoshkas*" russas, entre outros. A sala *dois* "*Memórias de Infância*" é a sala que nos transporta para o mundo do faz-de-conta, com tudo aquilo que fez parte da nossa infância, como é o caso dos carrinhos, das bonecas, dos animais de pano, concretizando em pleno o pensamento de Vallier e Bize "*Nós não deixamos de jogar porque envelhecemos, antes envelhecemos porque deixámos de jogar*." Na sala *três*, "*Brincar é … Sonhar*" é, como o próprio nome indica o espaço dedicado aos sonhos e à magia. Neste lugar, o livro tem também um papel de relevo, pois ele é também lúdico, objecto de prazer e companheiro de jogo. A sala quatro, "*Portugal. Décadas de Brincadeira*", está reservada a brinquedos portugueses antigos. Numa época em que abundam os modernos jogos informatizados, por todo o mundo, é importante travar conhecimento com os brinquedos que sempre fizeram parte da vida das pessoas e que reflectem o nosso passado e tradição, com tudo o que teve de bom e de mau, num estímulo constante à nossa capacidade imaginativa e criadora. A colecção é composta por brinquedos antigos, sendo uns de fabrico artesanal, a partir de papel, barro, madeira, canas, cortiça e folha-de-flandres recuperada, de latas de conserva, e outros materiais, dos primórdios da indústria de brinquedos, tais como, a lata e o plástico. Os brinquedos são, pois, um exemplo visível da nossa identidade cultural e constituem, também, um desafio à imaginação, dos povos e culturas que os produziram. Por fim, temos a sala cinco, que está direccionada para as Exposições Temporárias, onde são abordados temas específicos, neste momento decorre a Exposição sobre *Educação Nacional (Retrato de uma Ideologia)*.

Para além das salas de exposições, existe ainda no espaço museológico uma biblioteca, especializada em temas da infância, dos brinquedos, da educação, dos museus e da literatura infanto-juvenil, um *auditório* onde podem ser vistos filmes documentais, palestras entre outras actividades, uma oficina com as funções de limpeza e catalogação dos brinquedos, elaboração de bonecos de trapos e permitir o contacto físico das crianças com os brinquedos, é que "*O homem só é plenamente homem quando joga*" e "*No homem autêntico esconde-se uma criança*", isto nas perspectivas de F. Schiller e F. Nietzsche respectivamente. No Solar de Santa Rita, é ainda, possível encontrar uma cafetaria com posto de venda de artesanato local, livros infantis, postais e outras lembranças de passagem pelo local.

6.1. A Instituição no Âmbito do Desenvolvimento Local e Participação da Comunidade

A origem do brinquedo perde-se nas profundezas do tempo, podendo-se mesmo afirmar que "*o primeiro brinquedo nasceu com a primeira criança*", quaisquer que tenham sido a latitude e longitude em que essa criança nasceu. Onde quer que exista uma criança, existe um brinquedo, a maioria das vezes criado pela sua imaginação, ajudando-a a descobrir aquilo que a rodeia, a construir a sua personalidade, a aprender a viver.

O equipamento cultural que é o *Museu do Brinquedo*, a par de tantas outras iniciativas culturais, é encarado como uma "*mais-valia para a cidade e para o concelho, dando uma importante contribuição para que o nome de Seia seja levado a outras paragens*", isto segundo as palavras de Eduardo Brito, Presidente da Câmara. As obras de restauração do imóvel, Solar de Santa Rita, que se encontrava em estado de profunda degradação, bem como do espaço circundante, na Mata do Solar de Santa Rita, onde foi executado um estudo de ordenamento florestal e paisagístico, é "*do interesse de toda a comunidade, para a preservação e melhoria da cidade e concelho*" e traduziram-se num investimento que rondou os seiscentos e quarenta e oito mil euros, comparticipados pelo programa de Acção Integrada de Base Territorial (AIBT) da Serra da Estrela.

Outra das vertentes que aparece associada a este projecto é a aposta na reconstituição recriação de brinquedos, que existiram em tempos e hoje só se encontram em catálogos. Com o apoio da Câmara Municipal, da ADRUSE e do Instituto de Emprego e Formação Profissional de Seia, foi constituída uma Escola Oficina de Brinquedos, onde são reparadas e recriadas as peças que depois serão expostas no *museu*. Como forma de dar competências a estes artesãos, decorreram formações no Centro de Emprego de Seia, contemplando simultaneamente a formação teórica e prática, onde os alunos aprenderam a fazer brinquedos de madeira, cerâmica, de lata e cobre, de cartão e tecido, entre outros. Com estas formações

pretendeu-se fazer uma integração de pessoas desempregadas, da comunidade, na vida activa dando um contributo importante, para a animação do mercado local e regional, em termos de artesanato.

O excelente espólio do museu resulta de diversas parcerias estabelecidas com várias entidades nacionais e internacionais, no sentido da angariação de peças características de uma determinada altura, em cada uma das áreas geográficas do país e do estrangeiro, segundo a Dr.ª Madalena Cunhal, "*procurando um intercâmbio entre os povos, divulgando outras culturas*". A título de exemplo, no dia da inauguração, entre outros, estiveram presentes os Embaixadores da Indonésia, da Finlândia e de Cuba, algumas das principais embaixadas que colaboraram na instalação da estrutura e na constituição do espólio da mesma.

6.2. A Relevância da Instituição no Desenvolvimento Local

Aqui chegados, e após esta contextualização, há uma pergunta fundamental que temos de colocar: Qual a relevância do *Museu do Brinquedo*? Segundo as palavras da responsável pela instituição, a Dr.ª Madalena Cunhal, "*mais importante do que possuir peças valiosas é a mensagem e o trabalho que se pode fazer numa comunidade. (…) Por isso as coisas não podem ser estáticas, havendo a preocupação em dotar o museu de exposições amovíveis, (…). O Museu só faz sentido se tiver ligação à comunidade, a primeira exposição foi sobre fotografias referentes à infância dos senenses, sendo acompanhadas de brinquedos de época, (…) foi uma forma de trazer cá as pessoas da cidade, de estas se verem, de se reverem e de sentirem o museu como sendo delas.*"

Eduardo Brito, Presidente da Edilidade, considera que a opção de pensar um Museu do Brinquedo para o Solar de Santa Rita, foi uma opção acertada, uma vez que "*a tradição do brinquedo existe em todo o lado e Seia tem uma política de infância muito consolidada*".

O *Museu do Brinquedo* está aberto à população em geral, conciliando a sua dimensão didáctica com a vertente lúdica, pois também o espaço circundante pretende ser um lugar de eleição por todos aqueles que visitarem o *museu*. A área de arvoredo e o vasto espaço verde, são também ingredientes interessantes para que se desloca a este lugar, onde a parte didáctica e a animação estão conciliados.

Para além desta dimensão cultural, inerente à própria estrutura do *museu*, também o facto de ser um pólo dinamizador de uma vertente turística esteve na base da sua concepção. Este é de resto um dos principais objectivos que norteia os responsáveis da instituição, que pretendem trazer à cidade de Seia milhares de pessoas por ano, valorizando com isso o comércio local na zona histórica envolvente, bem como, na própria recuperação do centro urbano. Desde a sua abertura, em Fevereiro de 2002 até aos nossos dias, o *Museu do Brinquedo* já recebeu mais de 220000 visitantes. Estes são oriundos de todo o país, sendo regularmente visitado por diversos grupos escolares mas não só.

6.3. Dados Estatísticos

Tabela 1 – Total de Entradas 2006, 2007, 2008

ENTRADAS ANUAIS			
TIPO	**VISITANTES**	**VISITANTES**	**VISITANTES**
GRUPOS NÃO ORGANIZADOS	**2006**	**2007**	**2008**
Crianças até 6 anos	1379	1067	1727
Estudantes	2884	1432	1503
Idosos	1166	598	720
Adultos	5944	8200	5167
Exposição Temporária	2500		
TOTAL	13873	11297	9117
GRUPOS ORGANIZADOS			
Jardins-de-Infância	1780	1861	1133
1.º Ciclo	6149	3816	2483
2.º E 3.º Ciclos	759	1031	1074
Ensino Secundário	326	503	320
Ensino Profissional	274	36	120
Ensino Superior	36	160	108
Professores/Auxiliares	1333	1070	937
3.ª Idade	1467	851	422
Outros	5881	5815	5651
TOTAL	18005	15206	15206
GRUPOS ORGANIZADOS MÊS			
Janeiro		600	209
Fevereiro	1543	1273	1013
Março	2132	2300	1280
Abril	2116	1344	1071
Maio	5064	2665	2615
Junho	3602	3565	2287
Julho	894	1336	942
Agosto	146	477	543
Setembro	928	337	443
Outubro	601	479	864
Novembro	659	354	547
Dezembro	320	476	442
TOTAL	18005	15206	12256

7. Conclusões

O exercício lúdico presente no *Museu do Brinquedo* aparece como germinador da "*persona*" em sentido estrito. Daí que o jogo da selecção criadora, através de múltiplos subsistemas, atinge no homem, uma autonomia singular cujo poder e saber, se cifram no domínio e na combinação destes subsistemas. Perante novas situações e movido pela curiosidade, que no homem aparece integrada no pensamento conceptual, em que posto perante cada situação e sobretudo, perante todo o objecto novo, é testado o repertório dos seus modos de comportamento e verificar qual deles alcança êxito. A relação entre jogo e investigação mantêm-se no homem adulto e velho.

O jogo aparece como anterior à própria cultura, porque esta para surgir, supõe primeiramente e de alguma forma, uma convivência do homem com o seu semelhante. Nesta medida, o jogo é sempre mais que um fenómeno fisiológico, ou uma reacção psíquica motivada. Cada jogo significa algo, e seja qual for o ponto de vista que se adopte. O facto de o jogo possuir um sentido, põe em destaque uma vontade dirigida para um algo distinto, que serve algum propósito biológico prático. Todo o ser vivo, nesta medida, é por

um lado indivíduo singular mas simultaneamente também pertencente a um aspecto comum, que é a sua espécie biológica e que ele representa de uma forma individual. O que distingue o homem do animal é que, enquanto no animal estes instintos determinam-no no seu comportamento e o jogo aparece como a satisfação dos seus instintos básicos, de condutas únicas, no homem o jogo é possibilitador de novas capacidades, tornando o homem verdadeiramente homem. O que nos animais parece ser um exercício, não é mais do que a maturação de um instinto. Ao passo que no homem, o jogo consiste num espaço activo e alegre, formando novas capacidades, em que ser homem é fazer-se homem, é constituir-se.

As grandes questões que se colocam hoje numa relação *museu*, *escola* e *comunidade* deverão ser agrupadas de acordo com significâncias muito próprias da realidade em que se encontram. Assim, esta relação deverá ser estabelecida num permanente olhar para o exterior. É que a constituição social, os hábitos culturais bem como o meio emocional/afectivo onde quotidianamente se movimentam estão em permanente transformação, muito mais que a escola, a *comunidade* ou o próprio *museu*. Daí que esta combinação deverá acompanhar, na medida do possível, essas constantes mutações e transformações. Uma reflexão crítica e contínua, num permanente questionar sobre as práticas de ontem e de hoje num processo incessantemente dinâmico. O *museu* deverá actualizar-se em relação às realidades do mesmo modo a comunidade deverá exigir do museu que se vá incessantemente adaptando aos novos contextos educacionais e comunicacionais sem esperar que este se ofereça de forma passiva e sempre igual. Deverão, deste modo, os *museus* esforçar-se por adaptarem os seus recursos e às *comunidades* e estas partilharem com os museus os novos contextos ligados a novas conjunturas sociais e culturais.

A exigência de uma concepção multicultural do mundo envolvente obriga a que, quer os *museus* quer as *comunidades*, sirvam uma população culturalmente diferenciada, lidando com uma realidade nacional plural e transitória, e não una como é, por facilidade, definida, daí que haja muitos desajustamentos que se traduzem em poucos visitantes, ou visitantes agindo fora dos objectivos definidos pelos *museus*. Quer o *museu*, quer a escola, quer a comunidade poderão ser lugares que individualizam e que reflectem a riqueza da heterogeneidade social e cultural. Se já temos a *escola inclusiva*, aquela que admite a diferença e que a integra de forma criativa, necessitamos de um *museu* igualmente *inclusivo*, baseado numa *educação para uma cidadania consciente e tolerante*, pois quer o *museu* quer a *comunidade* ao proporem-se ordenar objectos e teorias num sistema único em que tudo se integra e parece fazer sentido, são olhados pela população com árbitros de inclusão ou exclusão social e não como espaços propiciadores da dissolução de tensões sociais e culturais. Há que inverter esta situação de forma a contribuir para educar (e aqui educar no sentido formativo ou mesmo civilizacional) para uma maior tolerância e desenvolver uma consciência global. Os museus, em particular, têm nas suas colecções elementos fundamentais para ilustrar as grandes questões do mundo no seu todo.

Um projecto que utilize a relação *museu*, escola e comunidade como recurso deverá, antes de mais, preocupar-se em ser inovador, em procurar novas oportunidades de comunicação e ensino e em ver o que faltou a cada uma destas instituições no acompanhamento da complexidade da vida que diariamente se desenrola fora dos seus edifícios, e isto em nosso entender é largamente alcançado no *Museu do Brinquedo* em Seia, um espaço dinâmico em constante interacção com a comunidade envolvente proporcionando nesse espaço toda uma dimensão cultural, lúdica, afectiva, entre outras, geradora de aprendizagens independentemente da forma como se estruturam.

Referências Bibliográficas

APOM, (1971). *A Escola Vai ao Museu*. Lisboa: Ministério da Cultura.

Cunhal, M. (2006 a 2008). *Relatório Anual de Actividades*. Seia: Museu do Brinquedo.

Faria, M. L. (1995). Museus: educação ou divertimento? *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 43, Lisboa 171-195.

Hooper-Greenhill (1991). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester Museum Studies.

Instituto Português dos Museus (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa: Ministério da Cultura.

Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?.* São Paulo: Cortez Editora.

Loomis, R. (1973). "Museums and Psychology: Te Principle of Allometry and Museum Visitor Research", *The Museologist* 129: 17-23.

Miles, R. & Alt, M. (1979). British Museum (Natural History): A New Approach to the Visiting Public. *Museums Journal* 78:3, 158-162.

Nabais, A. (1985). Os Ecomuseus em Portugal, *Museum* n.º 148.

Nico, J., B., Costa, E. & Nico, L., P. (2004). *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.

Porfírio, J. L., (org.) (1977). *Museu de Arte Antiga*. Lisboa: Verbo.

Silva, A., (2000). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora Editora.

Programa ForPolis: Um Contributo para o Desenvolvimento de Setúbal

Virgínia Pereira

Resumo O Programa Polis, na cidade de Setúbal, consiste na requalificação de uma área directamente relacionada com o rio Sado. O principal objectivo deste Programa visa melhorar a qualidade de vida nas cidades, através de intervenções urbanísticas e ambientais, melhorando a atractividade e competitividade dos pólos urbanos.

Para acompanhar a requalificação física do espaço urbano, importa promover o desenvolvimento de acções de formação e valorização das pessoas que facilitem a fruição do espaço urbano renovado, a sua animação cultural e o aparecimento de iniciativas empresariais que possam estruturar uma adequada oferta de serviços, bem como a recuperação de actividades produtivas tradicionais, passíveis de enquadramento um modelo de desenvolvimento sustentável e gerador de mais-valias, nomeadamente na área do turismo.

Atenta a esta realidade a Fundação Escola Profissional de Setúbal considerou indispensável a planificação e coordenação de acções de formação, promovendo o Programa ForPolis, em articulação com agentes económicos, no sentido de se definirem estratégias que valorizassem ainda mais o Programa Polis Local. Foi com esta perspectiva que desenvolveu de Junho de 2007 a Janeiro de 2008 um programa integrado de formação – **SETÚBAL, MAIS QUALIDADE** – com a concepção, desenvolvimento e execução de três projectos produzidos e apresentados na zona de intervenção Polis da Cidade de Setúbal, nas áreas temáticas de Turismo e Lazer, Animação Cultural e Organização e Produção de Eventos.

Questões de Investigação

Este Programa contemplou variadíssimas actividades. Na impossibilidade de dedicar igual atenção a todas, optou-se pelo estudo da *Acção Organização* e *Produção de Eventos* destinada a desempregados. Tendo em conta que estas Acções pretendem contribuir para a qualificação destes desempregados, promovendo a empregabilidade e considerando o carácter inovador do Programa ForPolis, que permitiu, num contexto não-formal, criar ambientes de aprendizagem que levaram os formandos a realizar actividades para a comunidade, considerou-se pertinente que as questões de investigação se debruçassem sobre:

- ***O impacto que o desenvolvimento desta Acção teve no percurso de vida destes formandos;***
- ***Mostrar que na continuidade do contexto educação-formação, se podem fazer rupturas.***

Objectivos a Atingir

O desenvolvimento deste Plano de Formação assentou num objectivo integrado de formar, qualificar e actualizar competências que tornem as pessoas capazes de planear, organizar, executar e coordenar trabalho de forma autónoma, responsável e empreendedora, tendo em conta que as ofertas formativas formais se mostram desadequadas. Neste sentido foram propostos os seguintes objectivos específicos:

• Caracterizar os formandos da Acção Organização e Produção de Eventos (constituição da turma, idades, habilitações académicas...);
• Analisar as componentes de formação da Acção Organização e Produção de Eventos;
• Elencar os produtos desta Acção e o seu impacto na Comunidade;
• Conhecer os percursos de vida de alguns formandos e as expectativas criadas com esta formação;
• Avaliar o impacto desta formação na tomada de consciência da necessidade da aprendizagem ao longo da vida.

Metodologia Seguida

De acordo com as questões de investigação e os objectivos que se pretendiam alcançar, a metodologia mais adequada foi o estudo de caso, de forma a compreender o impacto desta formação, quer ao nível dos formandos, quer ao nível das rupturas do contexto educação-formação.

Neste sentido, os instrumentos utilizados foram de natureza qualitativa:
• Levantamento e análise de todos os dados que caracterizam a Acção (análise do dossier pedagógico da Acção e recolha de informação junto dos diversos intervenientes);
• Análise do plano curricular formal e não-formal que serviu de base à *Acção Organização e Produção de Eventos*;
• Leitura e análise dos instrumentos de avaliação do Programa;
• Realização de entrevistas semi-estruturadas aos formandos.

Nota Introdutória

A aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos nós. A Europa está em transição para uma sociedade e economia assentes na sociedade do conhecimento e, mais do que nunca, espera-se que os cidadãos participem activamente na sociedade.

"*Aprender é cada vez menos uma actividade marcadamente escolar para se tornar, cada vez mais, uma actividade permanente requerida ao longo de toda a vida profissional. A formação passou a ser um recurso que todos necessitam de ter sempre à mão, seja para a actualização e o aperfeiçoamento seja para a reconversão*" (Azevedo, 1999:20).

Num quadro de mudança verificado em todos os campos de uma sociedade globalizante desencadeado, essencialmente pelas novas tecnologias, assistimos a mudanças de paradigma, nomeadamente na economia, na organização do trabalho e na educação e formação, havendo nesta última a destacar:
• A importância da aprendizagem permanente e contínua ao longo da vida (em contextos formais e não formais), que facilite a permanente actualização dos saberes e competências;
• A valorização de outras fontes de saber que não a escola (Media, Internet…);
• A flexibilização de novas metodologias de educação e formação adequadas às necessidades de públicos-alvo;
• Respostas diversificadas, na formação, que permitam ao indivíduo não sentir uma separação rígida entre a formação escolar e a formação profissional.

É nesta perspectiva de actuação que se situa o programa ForPolis, considerando, para além de outras questões, a necessidade de dotar os desempregados, empregadores e activos desqualificados de capacidades de empregabilidade que acompanhem a requalificação física do espaço urbano e simultaneamente respeite o interesse e as necessidades dos indivíduos.

1. Apresentação do *Programa ForPolis*

O Programa Polis, na cidade de Setúbal, consiste na requalificação de uma área directamente relacionada com o rio Sado. O principal objectivo deste Programa visa melhorar a qualidade de vida nas cidades,

através de intervenções urbanísticas e ambientais, melhorando a atractividade e competitividade dos pólos urbanos.

Para acompanhar a requalificação física do espaço urbano, importa promover o desenvolvimento de acções de formação e valorização das pessoas que facilitem a fruição do espaço urbano renovado, a sua animação cultural e o aparecimento de iniciativas empresariais que possam estruturar uma adequada oferta de serviços, bem como a recuperação de actividades produtivas tradicionais, passíveis de enquadramento num modelo de desenvolvimento sustentável e gerador de mais-valias, nomeadamente na área do turismo.

Esta ruptura obriga à requalificação de activos e à sensibilização da população empregada e desempregada para uma nova realidade que não se compadece com baixos níveis de qualificação, caracterizando-se por exigências crescentes e permanentes de formação.

Para além de formação especializada, que é preciso actualizar constantemente, exigem-se hoje conhecimentos transversais, como as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Qualidade, a Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente, bem como a aquisição de mais competências comportamentais, de autonomia e capacidade de iniciativa, quer na vertente social e cultural, quer na vertente do empreendedorismo económico, com a criação de negócios ou a renovação de actividades, numa perspectiva de promoção de valores culturais, históricos e patrimoniais da região.

Assim, no âmbito do Eixo Prioritário, do Programa Operacional Regional de Lisboa e Vale do Tejo e do Regulamento Específico da Medida 2.4 – Formação e Empregabilidade (FSE), foi proposto, pela Fundação Escola Profissional de Setúbal, e aprovado o **Programa de Intervenção – Forpolis**, com a seguinte estrutura:

Programa Forpolis
A – Enquadramento e Diagnóstico de Necessidades
B – Objectivos Estratégicos
C – Grupos – Alvo
D – Actividades a Desenvolvidas
E – Parcerias de Enquadramento Local
F – Promoção e Divulgação

A – Enquadramento e Diagnóstico de Necessidades

A cidade de Setúbal, marginada pelo rio Sado, é beneficiada pela invulgar beleza da Serra da Arrábida, é uma área urbana com excelentes potencialidades de requalificação social, urbanística e ambiental, respeitando as linhas de orientação do Programa Setúbal Polis:

- A ligação da cidade ao rio;
- A revitalização urbana;
- A valorização ambiental;
- A potenciação das dinâmicas associadas à cultura, lazer, desporto, animação e turismo;
- O respeito pela tradição portuária e industrial da cidade.

Tendo em vista a criação de infra-estruturas para uma nova dinâmica e realidade da cidade era necessário uma formação adequada, quer para a população beneficiária, quer para quem pretendia desenvolver actividades comerciais, hoteleiras ou outras relacionadas com o turismo e a cultura, bem como de acções de sensibilização ambiental para a população em geral.

Analisaram-se alguns indicadores estatísticos e constatou-se uma acentuada terciarização da economia local, considerando a distribuição sectorial do número de empresas e do volume de emprego.

Quanto aos níveis de ensino, segundo os CENSOS de 2001, na Península e no concelho de Setúbal, verifica-se um baixo índice de escolaridade básica:

Na Península de Setúbal

- 714589 indivíduos residentes, dos quais 93445 sem nenhum nível de ensino, 213745 com o 1º ciclo do Ensino Básico e 71673 com o 2º ciclo do Ensino Básico.

No concelho de Setúbal

• 113937 indivíduos residentes, dos quais 15697 sem nenhum nível de ensino, 33362 com o 1º ciclo do Ensino Básico e 11472 com o 2º ciclo do Ensino Básico.

Estes dados permitem aferir da necessidade de apostar claramente na formação, mesmo para a população em idade escolar que não inicia ou abandona o nível secundário.

B – Objectivos Estratégicos

A Península de Setúbal acompanha a tendência mundial de grandes mudanças a nível urbanístico e ambiental, sendo disso exemplo a intervenção do Programa Polis. Tanto a população como os agentes económicos devem estar informados e ser envolvidos, nomeadamente através de formação direccionada, num processo em que são directamente envolvidos.

A educação/formação e cultura são elementos determinantes na qualificação urbana e, por isso mesmo, sinal de maior envolvimento e melhoria do nível de vida. A animação cultural constitui um dos principais veículos do espaço público, determinante para incentivar a intervenção dos cidadãos na transformação desse espaço de vida em comunidade. A população qualificada constitui, por si só, um valor acrescentado, pois passa a ser um recurso optimizado ao serviço do Projecto de Qualificação e Requalificação do espaço urbano e ambiental onde vive, para além de melhorar as suas atitudes enquanto cidadão responsável e interventivo na vida da cidade, passando a existir uma valorização humana de toda a área de intervenção com vista à produção de melhores resultados.

Perante esta realidade a Fundação Escola Profissional de Setúbal considerou indispensável a planificação e coordenação de acções de formação em articulação com agentes económicos no sentido de se definirem estratégias que valorizassem ainda mais o Programa Polis Local.

As estratégias de intervenção assentaram em três linhas gerais:

• Valorizar os saberes e as competências já existentes, conferindo-lhes maior valor acrescentado e qualidade;

• Fomentar o empreendedorismo em áreas ligadas ao turismo, animação cultural e novas tecnologias;

• Promover a imagem da região de Setúbal, contribuindo para a oferta e exigência de qualidade urbana e de vivência da cidade.

Os objectivos das acções foram:

• Qualificar os recursos humanos e promover a Empregabilidade, tendo em vista a promoção de novas e tradicionais actividades económicas;

• Reforçar as competências em actividades geradoras de empregos mais qualificados e socialmente valorizados;

• Potenciar novas competências nos domínios do turismo, lazer, património, ambiente e cultura.

C – Grupos-Alvo

• Desempregados

• Empregadores e Activos

D – Actividades Desenvolvidas

As acções potenciaram competências e capacidades nas áreas da promoção do turismo e do lazer; iniciativa empresarial e espírito empreendedor; gestão de serviços de apoio e gestão de equipamentos colectivos; gestão e produção cultural e desportiva; gestão e animação de projectos de desenvolvimento local e valorização do património natural e cultural.

Os domínios de intervenção foram os seguintes:

• Promoção de iniciativas empresariais, nomeadamente nas áreas do comércio, turismo, cultura e tecnologias de informação e de comunicação e animação urbana;
• Programação e produção cultural;
• Organização de actividades náuticas de lazer;
• Apoio ao comércio, restauração e hotelaria;
• Reabilitação do património e requalificação urbana;
• Gestão de serviços e equipamentos colectivos nas áreas do ambiente, cultura, desporto e lazer;
• Promoção de novas tecnologias e de inovação organizacional;
• Gestão e animação de espaços públicos,
• Publicidade e marketing territorial;

As Acções desenvolvidas neste âmbito foram:
1. **Promoção Turismo/Lazer**
2. **Organização e Gestão de Projectos de Animação Cultural**
3. **Organização e Produção de Eventos**

Este Programa realizou acções de formação que integram três Projectos de Formação, organizados modularmente, com vista ao desenvolvimento, apresentação e implementação de três Projectos distintos:
1. Promoção Turismo/Lazer – **Conhecer Setúbal – Guia Geral da Cidade**
2. Organização e Gestão de Projectos de Animação – **Animar a Cidade**
3. Organização e Produção de Eventos – **Produção e Organização de Eventos**

O desenvolvimento destes Projectos foi acompanhado de uma Formação em Contexto Real, de forma a complementar a formação teórica e integrar o grande objectivo **ANIMAR A CIDADE**.

E – Parcerias de Enquadramento Local

A Fundação Escola Profissional de Setúbal criou uma dinâmica de trabalho com diversas entidades directamente vocacionadas para a promoção e desenvolvimento de projectos de formação, de molde a criar uma dinâmica local em redor deste Programa. Neste sentido foram estabelecidas parcerias com:
- **Câmara Municipal de Setúbal**
- **Setúbal Polis**
- **Instituto Politécnico de Setúbal**
- **Parque Natural da Arrábida**
- **Associação de Comerciantes do Distrito de Setúbal**
- **Instituto Português da Juventude – delegação de Setúbal**
- **Instituto de Emprego e Formação Profissional**
- **INATEL**
- **Clube Naval Setubalense**

F – Promoção e Divulgação

O Programa foi objecto de divulgação institucional e pública, de forma a garantir o conhecimento geral dos objectivos e acções a desenvolver e, em particular, das entidades e público-alvo a que se dirigiam. A divulgação foi feita junto dos parceiros locais, na imprensa local e regional, tendo sido também produzidos materiais de promoção. As inúmeras iniciativas, desenvolvidas ao longo das acções, foram também divulgadas nos meios de comunicação regional.

2. Caracterização dos Formandos da Acção Organização e Produção de Eventos

As Acções para desempregados e empregados funcionaram em espaço próprio, arrendado para o efeito, sito na Rua da Saúde, nº 82 – Setúbal. Esta localização, numa zona central da cidade e na área de intervenção do Polis, foi preponderante para a concretização dos objectivos propostos e factor decisivo para a determinação e escolha dos projectos a desenvolver em cada curso.

Na impossibilidade de estudar as três acções optou-se pela Acção de Organização e Produção de Eventos, de forma aleatória.

Esta Acção teve início a 18 de Junho de 2007 e terminou a 18 de Janeiro de 2008:

ACÇÃO ForPolis	JUN07	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN08
Organização e Produção de Eventos								

Fig. 1 – Cronograma da Acção Organização e Produção de Eventos (houve interrupção da formação no período de 30 de Julho a 15 de Agosto de 2007)

2. 1. Metodologia de Selecção e Recrutamento de Formandos

Identificada a necessidade de desenvolvimento deste programa de trabalho, foi realizada uma campanha de divulgação junto da população que embora se encontre motivada para desenvolver actividades nas áreas referenciadas, lhes falta a formação mais adequada e a informação necessária para ser verdadeiramente empreendedora. Esta campanha foi feita através de:

- Contactos com entidades locais representativas das áreas de formação do projecto;
- Divulgação junto de instituições escolares de proximidade;
- Meios de comunicação social locais;
- Site da FEP.SET.

Na fase de divulgação, a ajuda prestada pelo IEFP – Centro de Emprego de Setúbal, mostrou ser essencial, tendo sido realizada uma sessão de divulgação/esclarecimento no Auditório do Centro, para pessoas que compõem as suas listas de desempregados. O diálogo entre a Fundação Escola Profissional de Setúbal e o Centro de Emprego, na pessoa da sua Directora e das suas técnicas, foi sempre facilitado e muito profícuo, mesmo para o esclarecimento de dúvidas iniciais relacionadas com a atribuição dos subsídios de formação. Foi, igualmente, importante a ajuda do Programa *Agora Sim* e UNIVA – Junta de Freguesia de Santa Maria da Graça.

Estas estratégias de divulgação permitiram identificar formandos desempregados interessados em integrar este projecto. Posteriormente os formandos foram seleccionados e enquadrados nas diferentes Acções, de acordo com o perfil mais adequado, disponibilidade e motivação para o desenvolvimento das suas competências, independentemente das suas habilitações escolares.

Este trabalho foi realizado pela equipa de projecto (Coordenador do Programa e as Coordenadores das diferentes Acções) que realizou entrevistas conducentes aos objectivos pretendidos.

2. 2. Critérios de Selecção

- Desempregados à procura de novo emprego;
- Jovens à procura do 1º emprego;
- Motivação e interesse pela área de formação;
- Ordem de preferência na inscrição;
- Formação anterior (não foi factor condicionante);
- Local de residência (não foi factor condicionante).

Foram candidatos a esta formação desempregados subsidiados à procura de novo emprego e desempregados não subsidiados e candidatos ao primeiro emprego, a quem foram atribuídas bolsas de formação, nos termos previstos no nº4 do artigo 29º do Decreto Regulamentar nº12-A/2000, de 15 de Setembro. Assim, aos desempregados subsidiados à procura de novo emprego foi atribuído o valor total do Salário Mínimo Nacional (SMN), correspondente a €430, acrescido de subsídio de refeição e subsídio de transporte. Aos desempregados não subsidiados e candidatos ao primeiro emprego foi atribuído 25% do valor do SMN (€100.75), acrescido de subsídio de refeição e subsídio de transporte.

		Sexo masculino	**Sexo feminino**
Desempregados	1º Emprego	2	2
	<1 ano	2	1
	Longa duração	1	7
Habilitações escolares	<6 anos		
	6-9 anos	3	4
	10-12 anos	2	6
	Bacharelato/Licenciatura		
	Pós Licenciatura		
		5	10

Fig. 2 – Caracterização da turma face ao desemprego e às habilitações literárias

15-19	H	1
	M	1
20-24	H	1
	M	1
25-34	H	2
	M	3
35-44	H	
	M	2
45-49	H	
	M	2
50-54	H	1
	M	
55-64	H	
	M	1
> 64 anos	H	
	M	
Subtotal	H	5
	M	10
	Total	15

Fig. 3 – Caracterização da turma por grupo etário

2.3. Desistências

Ao longo do curso desistiram três formandos (dois do sexo masculino e um do sexo feminino). Os motivos invocados para as desistências foram aceites e comunicados ao Centro de Emprego e Segurança Social.

3. Componentes de Formação da Acção Organização e Produção Eventos

Como já foi referido o desenvolvimento deste plano de formação do Programa ForPolis assentou num objectivo integrado de formar, qualificar e actualizar competências que tornassem as pessoas capazes de planear, organizar, executar e coordenar o trabalho de forma autónoma, responsável e empreendedora.

No que à Acção de ***Organização e Produção de Eventos*** diz respeito, o objectivo principal foi formar pessoas capazes de planear e executar as tarefas inerentes à organização de um evento.

No final da formação, os formandos deveriam ser capazes de desenvolver estratégias que envolvam funções na elaboração de projectos, organização de eventos como Trade-Shows, Convenções, Congressos e Seminários, Concertos e Eventos Desportivos e Culturais, bem como Viagens de Incentivos, Organização de visitas educacionais e Pré e Pós-Tours, Eventos Especiais, como Semanas da Moda, da Fotografia ou do Teatro, Festivais de Música, da Publicidade ou do Cinema.

Plano de Formação Organização e Produção de Eventos	**Horas**
Módulos de Formação	
Noções Básicas de Inglês	30
Noções Básicas de Francês	30
Noções Básicas de Alemão	30
Noções Básicas de Espanhol	30
Empreendedorismo e Criação de Empresas	200
TIC ao Serviço das Organizações	30
Criação de conteúdos Multimédia	50
Planeamento e Técnicas para realização de eventos	60
Media e Comunicação em eventos	30
Logística e Espaços para Eventos	30
Gestão de Equipamentos	30
Segurança em Eventos	30
Relações Interpessoais e Gestão de Pessoal para Eventos	30
Etiqueta, Cerimonial e Protocolo	30
Concepção e Desenvolvimento de Websites	40
Seminários	
Apoio e Incentivos (QREN)	7
Educação, Ambiente e Ordenamento	7
Qualidade nos Serviços	7
Cidadania Qualificada	7
Ambiente, Desporto, Cultura e Lazer no conceito de Cidade	7
Projecto	
"Produção e Organização de Eventos"	105
Formação em Contexto Real	
FORPOLIS ANIMA A CIDADE	140
Avaliação	
Avaliação dos Resultados	7
	967

Fig. 4 – Plano de formação da Acção Organização e Produção de Eventos

O plano de formação acima apresentado foi desenvolvido, depois de identificados os objectivos do Projectos a realizar e de ter sido feito o perfil caracterizador de cada formando. Deste modo, a Coordenadora reuniu a equipa de formadores para que fossem modularmente definidos os conteúdos dos módulos a realizar. Os temas tratados nos módulos deveriam servir fundamentalmente dois fins:

1º Fornecer pré-requisitos de aprendizagem, determinantes para o desenvolvimento do projecto em algumas áreas de formação, como por exemplo as línguas estrangeiras;

2º Desenvolver aprendizagens determinantes para a construção do Projecto.

Foi desde logo definido pela equipa formativa a pertinência dos Projectos que viriam a ser realizados, bem como a sua calendarização, de acordo com a disponibilidade dos espaços cedidos pela Câmara Municipal de Setúbal (parceira deste Programa). Foi assim que, face ao diagnóstico que já havia sido desenvolvido pela Coordenadora do Curso sobre o impacto que poderia ter para a cidade de Setúbal na zona Polis a dinamização de eventos, propôs à equipa formativa que o Projecto da Acção fosse desdobrado em vários Projectos/Eventos.

A "filosofia" subjacente a esta Acção consistia na preparação prévia de uma equipa de trabalho, composta por formandos com apetência para a área de formação, que teria por missão desenvolver Projectos de organização de eventos. Para tal a equipa de formandos tinha que ser munida dos conhecimentos e competências necessárias para planear, organizar desenvolver e implementar os Projectos. Daí que, em termos da organização do plano de formação, estivessem destinadas horas para o desenvolvimento de conteúdos de aprendizagem **(módulos)**, horas para o **desenvolvimento do projecto** e um período destinado à implementação dos Projectos designado por **formação em Contexto Real**.

Finalmente, os **seminários** previstos tiveram por objectivo alargar o âmbito de conhecimentos transversais dos temas a tratar no Programa FORPOLIS, bem como de uma aproximação ao Programa POLIS da cidade de Setúbal.

É importante assinalar que também houve um tempo destinado à **avaliação dos resultados** dos Projectos.

De registar que este plano de formação, que serviu o desenvolvimento dos projectos, teve um carácter muito flexível e dinâmico, assinalado pelos diversos ritmos de trabalho que aconteceram durante a formação, os diversos espaços onde ela decorreu, a possível adequação dos conteúdos para que pudessem ser ajustados às necessidades do evento que estava a ser trabalhado em cada instante e a permanente adequação e preparação de horários de toda a equipa formativa para servir as necessidades da equipa de formandos.

4. Produtos da Acção *Organização e Produção de Eventos* e o Seu Impacto na Comunidade

Como resultado da formação foram desenvolvidos e apresentados à cidade os Projectos desenvolvidos ao longo da formação. Estes Projectos foram divulgados à comunicação social (imprensa e rádios locais) e mereceram destaque na informação local. Nas rádios locais foram vários os programas que dedicaram algum tempo a fazer entrevistas aos diversos intervenientes nas actividades que animaram a cidade.



Formação

Escola Profissional de Setúbal promove curso sobre Polis

A Fundação Escola Profissional de Setúbal está a desenvolver um programa integrado de formação intitulado "FORPOLIS - Setúbal, mais qualidade" com vista à concepção, desenvolvimento e execução de três projectos com vista a serem apresentados na zona de intervenção Polis da cidade de Setúbal, nas áreas de turismo e lazer, animação cultural e produção de eventos.

O curso de promoção de turismo e lazer tem como objectivo criar competências ao nível da gestão de projectos turísticos, sobretudo nas áreas de eco-turismo, turismo de natureza, turismo cultural e enoturismo.

O objectivo do curso de organização e gestão de projectos de animação cultural é desenvolver e/ou aprofundar saberes relacionados com a idealização, produção, publicação, difusão e avaliação de projectos, produtos e eventos culturais.

Por último, o curso de organização e produção de eventos tem como objectivo formar pessoas capazes de planear e executar as tarefas essenciais à organização de um evento.

No final do programa, os formandos deverão ser capazes de desenvolver estratégias que envolvam funções na elaboração de projectos e organização de eventos como congressos e seminários, concertos e eventos desportivos e culturais bem como viagens de incentivos, organização de visitas educacionais e eventos especiais, como semanas da moda, fotografia ou teatro.

As sessões de trabalho começaram esta semana e envolvem 45 pessoas interessadas em promover a dinâmica sócio-cultural do centro urbano de Setúbal ○

O Setubalense, 15 Junho de 2007



6 | O SETUBALENSE | CIDADE

Programa FORPOLIS

Actividades radicais levam mais de 700 alunos ao largo José Afonso

Mariana Moreira
mariana_moreira@sport.gaimail.pt

Escalada, rappel, skate e BTT foram algumas das actividades radicais que os estudantes das escolas secundárias de Setúbal puderam experimentar no largo José Afonso. O evento esteve a cargo dos alunos do curso de Organização e Produção de Eventos do Programa FORPOLIS.

O largo José Afonso recebeu, na passada sexta-feira, ao longo de todo o dia, quase um milhar de alunos de escolas secundárias do concelho de Setúbal que participaram activamente em várias actividades radicais. O evento foi promovido pelos alunos do curso de Organização e Produção de Eventos do Programa FORPOLIS, um curso que visa a qualificação profissional para a promoção e animação cultural da cidade e melhorar a prestação de serviços ao turismo.

Madalena Costa, coordenadora do curso de Organização e Produção de Eventos, explicou que "O FORPOLIS é um programa de formação da Fundação Escola Profissional de Setúbal, para desempregados e activos empregados, que decorre desde Junho do corrente ano até Janeiro de 2008". Para além do curso que dinamizou o evento, o programa FORPOLIS possui, ainda, mais dois cursos, ou seja, Promoção do Turismo e Lazer e Organização e Gestão de Projectos de Animação Cultural. No âmbito da formação para empregados existe a Formação Específica para a Restauração e Hotelaria; Técnicas de Vendas e Gestão de Equipas e Línguas para o Turismo. Visivelmente satisfeitos os alunos que participaram neste evento de desportos radicais não deram descanso aos dinamizadores das actividades formando-se longas filas para experimentarem escalada ou skate, principalmente. "São feitas demonstrações e experimentação das actividades em que os alunos podem, apenas, observar ou também participar", disse a «O Setubalense Madalena Costa.

As actividades disponíveis foram rappel, escalada, slide, skate, BTT, BMX e downhill, havendo, ainda, a possibilidade de se realizarem pinturas faciais e assistir-se a uma demonstração de Capoeira. Patrícia Cruz, de 11 anos, estudante da Escola Básica 2/3 Luísa Todi tinha o entusiasmo estampado no rosto que não desapareceu mesmo depois de dar uma queda num dos skates e ter ficado com a mão a sangrar. "Apesar de ter caído adorei esta experiência porque nunca tinha tentado andar de skate", afirmou, acrescentando, que "não é por isso que vou deixar de experimentar todas as outras actividades".

Fábio Pinto, de 19 anos, aluno na Escola D. Manuel Martins também não quis deixar passar em branco a oportunidade de experimentar o skate que, apesar de já conhecer na prática, "é um desporto muito agradável de que gosto especialmente", afirmou.

RADICAL – O skate foi uma das actividades mais apreciadas pelos jovens

Questionado sobre o interesse deste tipo de eventos, este jovem sublinhou ser uma iniciativa "muito positiva que devia ser repetida com mais frequência porque se incentiva à prática desportiva". Da mesma opinião é a sua colega Ana Gastela, de 22 anos, que também não deixou de experimentar o skate e BTT.

O objectivo deste evento consistiu em estimular a prática de deporto nos jovens e promover a utilização das áreas abrangentes do Programa Polis. Os apoios para esta iniciativa vieram de várias entidades, algumas das quais com um stand no local, das quais se destacam, Câmara Municipal de Setúbal, Instituto Português da Juventude (IPSJ), Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Polícia de Segurança Pública (PSP), Bombeiros Sapadores de Setúbal, APPACDM, Regito de Turismo da Costa Azul, entre outros ○

O Setubalense, 15 de Outubro de 2007



Escola Profissional promoveu espectáculo para crianças

O Curso de Organização e Produção de Eventos do Programa FORPOLIS, programa de formação da Fundação Escola Profissional de Setúbal, para desempregados e para activos empregados, que decorre até este mês e que visa a qualificação profissional das pessoas, para promover a produção e animação cultural da cidade e melhorar a prestação de serviços ao turismo, organizou no passado dia 28 no Fórum Luísa Todi, um espectáculo destinado a instituições de Solidariedade Social cujo objectivo foi o de proporcionar às crianças das instituições que estiveram no espectáculo um dia diferente. Marcaram presença cerca de 300 crianças com idades compreendida entre os 3 e 12 anos de idade de várias instituições de solidariedade social.

Estiveram presentes várias instituições, caso da Sol - associação de apoio às crianças infectadas pelo vírus da sida, Associação do cidadão portador de deficiência e amigos, Casa de Santa Ana, Associação Cristã da Mocidade, Meninos de Oiro, Caritas de Setúbal, Jardim Infantil Stella Maris, APPDA (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), Campanha para o Miguel Ângelo (menino com paralisia cerebral) e a Casa do Gaiato.

Jornal de Setúbal, 07 de Janeiro de 2008

Na opinião dos Formadores, Coordenadora da Acção e Coordenador do Projecto o balanço foi francamente positivo, pois consideram que os projectos desenvolvidos e apresentados conduziram a dinâmicas de revitalização da "baixa" da cidade de Setúbal, com participação da população, instituições, empresas e entidades locais. Os formandos fizeram inquéritos de rua, para aferir dos gostos da população sobre o tipo de eventos que mais gostariam de ver realizados na cidade.

Projectos realizados no âmbito da Acção ***Organização e Produção de Eventos***:

• **Encontro Nacional de Escolas de Vela** (promovido pelo Clube Naval Setubalense e Federação Portuguesa de Vela), realizou-se nos dias 7, 8 e 9 de Setembro de 2007, na praia de Albarquel, em Setúbal. Os formandos deram apoio logístico e administrativo no decorrer do evento. Fizeram a recepção e a inscrição dos participantes, prestaram informações, animaram o local com música adequada àquele ambiente, anunciaram os concorrentes e afixaram os resultados;
• **Manhã Radical** (realizado no dia 12 de Outubro de 2007, no Largo José Afonso, zona abrangida pelas obras de requalificação do Programa Polis, destinada a alunos das escolas secundárias do concelho de Setúbal e tinha como objectivo principal a demonstração e experimentação de alguns desportos radicais, como Rappel, Escalada, Skate, BTT, entre outros. Foi concebida e organizada pelos formandos, fazendo tudo o que uma actividade deste género exige: contactos escritos, telefónicos e pessoais, angariação de patrocínios, divulgação do evento e inscrições. Esta actividade contou com a participação de cerca de 400 jovens, o apoio dos Bombeiros Voluntários de Setúbal, de empresas de desportos radicais, Câmara Municipal de Setúbal, Instituto Português da Juventude, Polícia de Segurança Pública e demais instituições da região;
• **Mês da Música**, promovido pela Câmara Municipal de Setúbal, nos dias 18, 19, 20, 25 e 26 de Outubro. Os formandos realizaram toda a componente de secretariado que este tipo de eventos exige (recepção dos convidados, encaminhamento para os seus lugares e resposta às diversas solicitações do público);
• **2º Encontro de Dirigentes Associativos de Setúbal**, promovido pela Câmara Municipal de Setúbal, no dia 24 de Novembro, nas instalações da Fundação Escola Profissional de Setúbal. Os formandos fizeram todo o serviço de secretariado: recepção aos participantes, entrega de pastas, apoio no auditório e nas mesas redondas, que ocorreram em diversas salas (tirando apontamentos para constarem nas conclusões finais deste encontro);
• **Campanha de Divulgação do Cartão Jovem Municipal**, promovida pelo Gabinete da Juventude da Câmara Municipal de Setúbal, nos dias 26, 27 e 29 de Novembro e 3 de Dezembro de 2007. Os formandos acompanharam os elementos deste Gabinete às escolas secundárias do concelho e colaboraram na divulgação deste cartão;
• **Todos os Dias é Natal**, foi uma iniciativa totalmente concebida pelos formandos desta Acção. Realizou-se no dia 28 de Dezembro de 2007, no Fórum Luísa Todi (maior sala de espectáculos do concelho). O objectivo deste Projecto era fazer uma festa de Natal para crianças carenciadas, com oferta de brinquedos e o produto dos patrocínios (em dinheiro). A concepção; o contacto com os artistas que participaram de forma gratuita, nomeadamente o Avô Cantigas); o convite dirigido às escolas/instituições de solidariedade social; angariação de patrocínios (em dinheiro e alimentos para o lanche deste dia); campanha de recolha de brinquedos (para distribuir naquele dia às crianças) no maior hipermercado da região; a preparação dos lanches; o alinhamento do espectáculo; a decoração do espaço; a nota informativa enviada à comunicação social a divulgar esta grande iniciativa; a recepção às instituições; a distribuição das prendas às crianças, foi tudo da responsabilidade dos formandos. O espectáculo foi apresentado por um locutor profissional (gratuitamente) e durou quatro horas.

Seminários

Os Seminários surgiram como complemento à formação para as três Acções, para desempregados. Debateram-se temas actuais e relacionados com as áreas de formação em causa.

A participação nestes Seminários contou com a presença dos formandos destas Acções e, sempre que possível, foi alargada a alunos e professores do ensino profissional que manifestaram interesse em participar quando as temáticas se situavam próximo da sua área de formação.

A organização destes Seminários foi realizada pelos formandos da Acção ***Organização e Produção de Eventos***, tendo a Coordenadora de Curso transformado esta organização num exercício disciplinar. Os participantes que assistiram a estes Seminários receberam Certificado de Participação.

5. Metodologia de Avaliação dos Formandos

O desempenho dos formandos foi avaliado em cada um dos módulos leccionados. No final de cada módulo de formação, o respectivo formador(a) preenchia uma grelha de avaliação dos formandos, criada para o efeito, avaliando a sua prestação nos seguintes parâmetros:

- Aquisição dos conteúdos;
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos;
- Interesse e participação;
- Assiduidade/Pontualidade.

Os instrumentos e os critérios de avaliação foram definidos pela equipa de trabalho de cada uma das Acções (integrando Formadores, Coordenadora da Acção e Coordenador do Projecto), de acordo com os objectivos estabelecidos para cada Acção.

Desta avaliação modular resultou uma avaliação média do formando que, acrescida da informação da Coordenadora do Curso sobre a participação no Projectos, correspondeu à Avaliação Final do Formando – Aproveitamento – discriminado no Certificado de Frequência de Formação. Os formadores também foram avaliados pelos formandos, através de um inquérito de avaliação distribuído no final de cada módulo temático.

Certificação

Aos formandos, que chegaram ao fim da formação, foi atribuído um certificado de frequência, com o Plano Curricular da Acção e uma menção qualitativa: ***Fraco / Razoável / Bom / Muito Bom***. O ***Certificado de Frequência de Formação*** poderá servir de base para ingresso em processo de Reconhecimento e Validação de Competências no Centro Novas Oportunidades, de nível básico (9º ano) ou secundário (12º ano). Os formandos que frequentaram esta Acção, e que ainda não têm o 12º ano, estão inscritos no CNO da Fundação Escola Profissional de Setúbal.

No decorrer dos Projectos e Seminários foi preocupação da equipa formativa, e em particular da Coordenadora da Acção, a aquisição e o desenvolvimento de competências numa perspectiva transversal: saber trabalhar em equipa; saber trabalhar em projecto, ser autónomo e responsável; ser capaz de efectuar contactos; saber organizar e redigir documentos escritos; saber fazer folhetos de divulgação, entre outras competências. A aquisição e o desenvolvimento destas competências são uma mais-valia para o processo de RVCC e para o desempenho de uma profissão.

6. Resultados e Comentários das Entrevistas Realizadas – Análise de Conteúdo

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a quatro formandos da Acção *Organização e Produção de Eventos*. Esta amostra foi constituída por dois elementos do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino. Os elementos do sexo feminino têm 29 e 43 anos. Os elementos do sexo masculino têm 30 e 51 anos. Os elementos do sexo feminino têm como habilitações literárias a frequência do ensino superior. Os elementos do sexo masculino têm como habilitações literárias o 9º ano de escolaridade. Aos entrevistados foi-lhes explicado o âmbito deste Projecto, e prometido uma cópia do mesmo, depois de concluído. As entrevistas foram registadas em suporte áudio e transcritas.

Após várias leituras dos protocolos das entrevistas foram definidas as categorias e sub-categorias, dando origem à construção de um primeiro quadro, constituído por categorias, sub-categorias e conteúdos de registo. De seguida, foi feito outro quadro que agrupa todas as categorias, sub-categorias e respectivas unidades de registo, que aqui se apresenta dividido em quatro quadros, de forma a facilitar os respectivos comentários:

Quadro 1 – Percurso de vida dos formandos

Categoria	Sub-categorias	Unidades de registo
1. Percurso de vida dos formandos	1.1. Percurso escolar anterior à frequência da Acção *Organização e Produção de Eventos*	1.1.1. 2.1.1. 3.1.1. 4.1.1.
	1.2. Situação profissional anterior à frequência da Acção *Organização e Produção de Eventos*	1.1.2. 1.1.5. 1.1.6. 1.3.19. 2.1.2. 3.1.2. 4.1.2.
	1.3. Nível de satisfação dos formandos durante a frequência da Acção *Organização e Produção de Eventos*	2.6.34. 2.6.35. 3.2.8. 3.3.9.
	1.4. Nível de satisfação dos formandos após a frequência da Acção *Organização e Produção de Eventos*	1.3.20. 1.4.22. 2.7.36. 3.3.10.

Os formandos entrevistados caracterizam-se pela diversidade da sua formação académica (do 9º ano à frequência do ensino superior).

Este curso destinava-se a desempregados e esta situação é confirmada nas entrevistas, havendo alguma ligação a esta área por parte de alguns formandos.

O nível de satisfação manifestado durante a frequência da Acção foi francamente positivo, sendo assinaláveis a definição de projectos de vida, maior intensidade de relações interpessoais e a abrangência das aprendizagens que são desenvolvidas durante a formação.

O nível de satisfação após a frequência da Acção foi muito bom, uma vez que registam maiores conhecimentos e competências nas áreas de Organização e Produção de Eventos e outras afins, sendo relevante o desejo de trabalhar nesta área de formação e adquirir mais conhecimentos nesta área.

Quadro 2 – Expectativas dos formandos que frequentaram a Acção Organização e Produção de Eventos

Categoria	Sub-categorias	Unidades de registo
2. Expectativas dos formandos que frequentaram a Acção *Organização e Produção de Eventos*	2.1. Antes da Acção	1.1.3. 1.1.4. 1.1.7. 1.1.9. 1.1.10. 2.1.3. 2.2.8. 2.2.9. 2.6.32. 3.1.3. 4.1.3.
	2.2. Após a Acção	1.1.11. 1.3.18. 1.3.21. 2.4.20. 2.5.25. 2.5.27. 2.6.33. 4.5.12.

Antes da frequência da Acção Organização e Produção de Eventos as expectativas dos formandos são muito variadas, o acaso, o interesse na área, o querer conhecer conteúdos que integravam o plano de formação, interagir com a cidade e com a população local, são apontadas como as situações que mais expectativas provocaram nestes formandos.

Após a frequência da Acção os formandos consideram que houve uma mais-valia na sua formação, uma vez que identificam a aquisição de conhecimentos e a sua aplicação prática e consideram que estão em condições de poder vir a organizar e produzir eventos, tendo ficado suficientemente motivados para continuar a sua formação nesta área e poder vir a fazer desta actividade a sua forma de vida.

Quadro 3 – Impacto da frequência da Acção Organização e Produção de Eventos na vida dos formandos

Categoria	**Sub-categorias**	**Unidades de registo**
3. Impacto da frequência da Acção *Organização e Produção de Eventos* na vida dos formandos	3.1. Pessoal	2.3.16. 2.4.19. 2.4.21. 2.5.24. 2.5.25. 2.6.31. 2.7.37. 3.2.7. 3.4.12. 4.3.9. 4.5.14. 4.5.16. 4.5.17.
	3.2. Profissional	1.1.11. 1.2.16. 1.2.17. 1.4.22. 2.5.28. 4.5.13.
	3.3. Comunitário/Social	1.2.14. 1.2.15. 2.2.10. 2.3.15. 2.4.22. 2.4.23. 3.2.6. 4.3.8.
	3.4. Escolar/Formativo	2.5.29 3.4.11. 4.5.15.

O impacto que a frequência desta Acção provocou a nível pessoal caracteriza-se pela abertura de perspectivas para o futuro. Os formandos consideraram que descobriram um potencial "adormecido" e registam interesse em continuar a sua aprendizagem.

Identificam capacidades que desconheciam possuir, sendo manifesta a importância que este reconhecimento tem para a sua auto-estima.

De registar também a importância de aprendizagens transversais (línguas, TIC, etc.) que foram sendo adquiridas ao longo da Acção, de forma articulada.

A frequência da Acção e o desenvolvimento de Projectos para a cidade de Setúbal permitiu que fosse tido um "olhar" conhecedor sobre a realidade do espaço de intervenção do Programa Polis.

Por outro lado, identificam que existiu impacto do trabalho que realizaram, uma vez que os eventos apresentados na cidade tiveram um público bastante numeroso e a interacção com as instituições locais foi sempre muito positiva. Isto constituiu para todos um grande desafio, tendo em conta a dimensão dos eventos organizados e a dinâmica social promovida em seu torno.

É de salientar, porém, que nem sempre a divulgação dos eventos acontece de forma eficaz, razão pela qual existe muito desconhecimento das actividades realizadas para a população de Setúbal, quer na zona Polis, quer no resto da cidade.

Este aspecto foi intensamente trabalhado pelos formandos nesta Acção.

Ao longo desse período os formandos tiveram um conhecimento mais profundo da realidade local que lhes permitiu diagnosticar aspectos que devem ser melhorados na sua cidade.

A frequência desta Acção despertou nos formandos a necessidade de continuar a sua formação ao longo da vida. Regista-se uma forte motivação geral para prosseguir formação ou elevar o nível de escolaridade, independentemente do sexo ou da idade.

Quadro 4 – Ruptura no contexto educação formação

Categoria	**Sub-categorias**	**Unidades de registo**
4. Ruptura no contexto educação formação	4.1. Organização Pedagógica da Acção	1.1.8. 1.1.12. 1.2.13. 2.1.4. 2.1.5. 2.1.6. 2.2.7. 2.3.12. 2.3.13. 2.3.14. 2.3.17. 2.4.18. 2.5.26. 2.5.30. 2.5.31. 3.2.5. 4.1.4. 4.2.5. 4.4.10. 4.4.11.
	4.2. Produtos da Acção *Organização e Produção de Eventos*	2.2.11. 2.3.15. 3.2.4. 4.2.6. 4.3.7.

A Acção *Organização e Produção de Eventos* é caracterizada como sendo um modelo muito flexível, integrando aprendizagens mais formais e módulos com um carácter mais prático.

A todo o tempo o plano de trabalho era ajustado consoante as necessidades dos Projectos que iam sendo desenvolvidos.

Houve uma interacção efectiva com a comunidade local, uma vez que tal era fundamental para a realização dos Projectos que foram organizados (escolas, empresas, Câmara Municipal de Setúbal, Bombeiros, Polícia, Exército, etc.).

Regista-se a existência de trabalho de equipa e o desenvolvimento de competências fundamentais para o desempenho de uma profissão nesta área de formação.

Identificam-se as aprendizagens feitas como "aprendizagens de vida", com um carácter inovador que, contudo, têm imediatamente aplicação prática na vida presente e futura.

A diversidade de equipamentos ao serviço da formação foi também um aspecto de registo positivo por parte dos formandos (computadores, data-shows, telefones, faxes, etc.).

Manhã Radical e ***Todos os Dias é Natal***, são alguns dos produtos mais relevantes para os formandos. Para além destes, é de salientar a organização de quatro seminários, o Campeonato de Vela que se realizou em Setúbal e o apoio de secretariado no Encontro dos Dirigentes Associativos de Setúbal.

Ao longo de oito meses registe-se a variedade de produtos resultantes desta Acção e a sua implicação neste modelo de trabalho, uma vez que é notório que muitas das aprendizagens foram realizadas em Contexto Real, sendo esta metodologia assinalada por todos os envolvidos como factor preponderante do sucesso alcançado.

7. Considerações Finais

O trabalho realizado no âmbito deste projecto pretendeu ser ilustrativo da qualidade de formação ministrada no decurso do Programa ForPolis. Efectivamente o carácter inovador deste Programa permitiu, num contexto de educação não-formal (o modelo da Acção aqui estudada não obedecia a directrizes do Ministério da Educação. Caracterizou-se por um conjunto de actividades organizadas e sistematizadas com vista à formação de um grupo específico da população. Não atribuiu um certificado escolar, nem um nível de ensino, próprio do sistema educativo regular), criar ambientes de aprendizagem que levaram os formandos a realizar actividades para a comunidade, desenvolvendo competências pessoais e profissionais potencialmente geradoras de empregos mais qualificados e socialmente valorizados e a sentir necessidade de prosseguir a sua formação. Este Programa foi oportuno, também, pelo contexto geográfico onde se desenvolveu e foi implementado por via do Programa Polis – a requalificação urbana teve a preocupação de não descurar uma requalificação humana.

O reconhecimento da qualidade e pertinência desta formação, por parte das entidades parceiras do Programa ForPolis, conduziu à apresentação de candidatura de uma fase 2, estando neste momento em curso procedimentos de planeamento e implementação, de forma mais facilitada, uma vez que por via da candidatura anterior e dos laços de cooperação que se for criando, estão hoje mais portas abertas a iniciativas desta natureza.

Pretendeu, simultaneamente, e com naturalidade responder às inquietações despoletadas pelo Professor Bravo Nico no âmbito das aulas de Escola Local e Participação: ***A favor do quê? A favor de quem?***

Pelo sonho é que vamos, comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos, pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos,
Basta a esperança naquilo que talvez não teremos.
Basta que a alma demos, com a mesma alegria,
ao que desconhecemos do que é do dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Referências Bibliográficas

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

Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Estrela, A. e Mª T. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Josso, M.C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa-Formação.

Nico, J.B. *et al* (orgs) (2004). *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Apontamentos fornecidos pela Professora Marília Cid sobre *Estudos de Caso e sua aplicação*, no âmbito da disciplina de Investigação e Desenvolvimento de Projectos em Educação.

Consulta dos documentos da Candidatura do Programa ForPolis, fornecidos pelo Gabinete de Projectos da Fundação Escola Profissional de Setúbal.

Legislação

Decreto Regulamentar nº12-A/2000, de 15 de Setembro. – Regula os apoios a conceder às acções a financiar pelo Fundo Social Europeu (FSE.)

Qualificação e Desenvolvimento Local no Alentejo

Alexandra Correia[1]

Resumo Nesta comunicação pretende-se efectuar uma breve reflexão sobre Qualificação e Desenvolvimento Local no Alentejo pelo prisma de uma Associação de Desenvolvimento Local. Começa por se abordar a relação de proximidade e de interdependência dos processos de educação e formação dos processos de desenvolvimento local no Alentejo numa perspectiva temporal e territorial. De seguida, é apresentada a Associação Terras Dentro, a sua génese e o seu papel na promoção da educação e formação como componente fundamental de uma intervenção integrada e sustentável para desenvolver as micro-regiões rurais na região Alentejo.

Palavras-chave Qualificação, Desenvolvimento Local, Alentejo.

1. Educação e Formação *versus* Desenvolvimento Local

Em Portugal, Educação e Formação, nomeadamente a dirigida a pessoas adultas, e o movimento do Desenvolvimento Local têm muita proximidade. Têm ainda mais proximidade quando falamos em educação não formal e/ou informal. A partir dos anos 70/80, começaram a surgir por todo o País, iniciativas de desenvolvimento local, que muitas vezes tiveram na sua génese movimentos de cidadãos, podem ser considerados como verdadeiros actos de cidadania activa. É o caso da Associação Terras Dentro, de que mais à frente, será apresentado o processo de formação. É possível dizer que a maioria das actividades desenvolvidas ao longo dos anos por estas entidades (ADL´s – Associações de Desenvolvimento Local) se enquadram numa perspectiva de promoção da cidadania activa através da educação e formação, como caminho privilegiado para o desenvolvimento.

Nos finais dos anos setenta, o modelo desenvolvimentista começa a ser posto em causa e inicia-se uma nova concepção do desenvolvimento que se sintetiza na expressão "pensar globalmente, agir localmente", e que se caracteriza por ser multidimensional, por seguir uma lógica qualitativa e por valorizar o local (Canário, 2008).

A educação tende a ser encarada como parte do processo de desenvolvimento local, não como um acréscimo de escolarização, mas através do desenvolvimento de aprendizagens que têm origem no envolvimento na acção, por parte das populações locais, em que "mentalidades" e comportamentos se transformam quer ao nível individual, quer ao nível colectivo (Canário, 2008). O reforço da autonomia dos actores locais surge assim como uma característica essencial nestes processos.

Os processos de desenvolvimento local (Canário, 2008) remetem para dois conceitos fundamentais, o de participação e o de endogeneidade.

O conceito de endogeneidade remete para o modo como são identificados e valorizados os recursos locais, no quadro de um processo de desenvolvimento local. Como as pessoas constituem os recursos

1. Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado, com sede em Alcáçovas (Viana do Alentejo).
E-mail de contacto: lexandracorreia67@gmail.com

locais mais "valiosos", não podemos dissociar participação de endogeneidade. Desta forma, consideramos que os processos de desenvolvimento local constituem, eles próprios, processos onde se desenvolve a cidadania activa.

A educação e formação, nomeadamente a dirigida a pessoas adultas, e desenvolvimento local, são necessariamente duas faces da mesma moeda. Os processos de desenvolvimento local envolvem sempre uma dimensão de educação e formação, nomeadamente ao nível não formal e/ou informal, por valorizarem os conhecimentos experienciais, a identidade, o património, a iniciativa local, e o trabalho em parceria para a resolução de problemas. No desenvolvimento das suas actividades envolvem equipas técnicas pluridisciplinares e múltiplas instituições locais, nomeadamente as escolas, as autarquias, as colectividades, as associações e as empresas. Os processos de desenvolvimento local integram iniciativas que abrangem várias esferas da vida das populações, como sejam, a educação, a saúde, a economia, a cultura e a esfera social. Olham para o território local como um todo, desenvolvendo abordagens integradas de desenvolvimento. Como Alberto Melo refere (2008: 105): "*No território rural, o processo é mais centrado no próprio território, na própria concepção do território/comunidade, comunidade/ território, identidade; no seu passado, nas formas de ocupação ao longo de gerações desse território e numa vontade comum de não deixar morrer esse território*."

É de salientar que apesar de a acção ser local, cada vez mais a actuação está "conectada" com o nível nacional e internacional, porque se tem consciência de que o que se faz "aqui" pode ter consequências no resto mundo e o que se faz no resto do mundo pode ter interferência no "aqui".

O actual sistema de educação e formação de adultos em vigor em Portugal, segundo Melo, foi beber muito às experiências ao nível da educação e formação de adultos, desenvolvidas em processos de desenvolvimento local. É o caso dos cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), que apostam numa dupla certificação escolar e profissional, características que já estavam presentes em muitas acções desenvolvidas por Associações de Desenvolvimento Local, que preparavam o cidadão de uma forma global, olhando para o seu desenvolvimento pessoal e social, para o desenvolvimento das suas competências básicas e para a sua formação profissional. O próprio sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) baseia-se num pressuposto que já existia na forma de intervenção das referidas associações, que assenta na valorização dos conhecimentos e das aprendizagens adquiridas através da experiência ao longo da vida (Melo, 2008).

2. O exemplo da Terras Dentro

2.1. Apresentação da Associação

Desde 1991, que a Terras Dentro vem implementando um trabalho de animação socioeconómica no meio rural e em pequenas comunidades. "*Apoiar e estimular o desenvolvimento integrado do mundo rural é o seu objectivo, ou seja: desenvolver sem "desruralizar"; aproveitar as potencialidades sem afectar os equilíbrios naturais; valorizar as gentes respeitando a sua autenticidade; promover a cultura, dignificando o Homem. Porém, as aceleradas mutações a que esta aldeia global onde vivemos está sujeita, depressa conferiu outra dimensão a este objectivo, preservando-o mas adaptando os processos de concretização. Houve que apreender novos conceitos e articulá-los com aquela filosofia, fazendo do mundo o local e estar preparado para agir no "sítio onde as coisas acontecem"... Seja onde for."* (Terras Dentro, 2000:3).

Hoje a Terras Dentro encontra-se credenciada e é reconhecida pelo seguinte:

- Entidade Declarada de Utilidade Pública por despacho do S. Exa. o Sr. Primeiro-Ministro em 10/04/97, publicado no Diário da República, III Série, n.º 102 de 03/05/97, pág. 5217;
- Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) registada sob o nº 7331/99 no Ministério do Negócios Estrangeiros;
- Entidade Equiparada a Organização Não Governamental para o Ambiente (ONGA) inscrita no Registo Nacional com o n.º 146/E;
- Entidade equiparada a IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social);

• Entidade Formadora Acreditada pela DGERT, para os seguintes domínios:
  – Concepção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
  – Desenvolvimento/execução de intervenções ou actividades formativas;
  – Organização e promoção de intervenções ou actividades formativas;
  – Outras formas de intervenção sociocultural ou pedagógica, preparatórias ou complementares da actividade formativa ou facilitadoras do processo de socialização profissional;

A ATD – Associação Terras Dentro tem, actualmente, uma intervenção descentralizada, a partir do coração do Alentejo, numa zona conhecida por Terras do Cante. "*É neste espaço difuso e impreciso, algures entre o Guadiana e o Sado, com a serra de Portel e o Mendro a perturbar a constância de uma paisagem ponteada por vilas e aldeias brancas, onde o cante se ergue da planície como símbolo de uma identidade cultural forte, que a ATD tem as suas raízes mais profundas*" (Terras Dentro, 2000: 1). Os concelhos onde a actuação tem sido mais privilegiada são: Alvito, Alcácer do Sal, Cuba, Montemor-o-Novo, Portel, Vidigueira, Viana do Alentejo e Grândola. Porém, tendo uma visão humanitária e universalista do desenvolvimento, esta Associação tem ido "terras dentro" pelo mundo fora, onde quer que seja útil, onde quer que seja bem-vinda. Tendo já iniciado um trabalho de Cooperação para o Desenvolvimento, em Cabo Verde e Marrocos, onde a dimensão da educação e formação de adultos está sempre presente.



A Terras Dentro ao longo do tempo desenvolveu "*metodologias de acção e um conjunto de capacidades: conhecimento profundo do meio em que se insere; adaptação rápida às novas realidades que se lhe deparam; visão global dos processos de desenvolvimento; predisposição para a conjugação de esforços com outras entidades e instituições; participação nos processos definidores de políticas de ordenamento e planeamento; análise e diagnóstico de situações-problema para elaboração de propostas de intervenção adequadas; educação e formação de adultos; concepção de mecanismos e instrumentos de acção social e económica, numa perspectiva integrada; preservação e promoção dos valores patrimoniais, culturais e ambientais; lançamento de iniciativas susceptíveis de captar apoios*" (Terras Dentro, 2000:2).

A organização interna da Terras Dentro foi estabelecida tendo em consideração a multidisciplinaridade que encerra em si, fruto das diferentes áreas de intervenção, das pessoas que a constituem e dos diferentes projectos, bem como dos vários anos de experiência acumulada. O quadro de pessoal da Terras Dentro é constituído por 37 funcionários, 20 efectivos e 17 com contrato a termo certo. Tem ainda contratos de avença (prestação de serviços regulares) com mais 4 colaboradores. A equipa é pluridisciplinar e a maior parte tem formação de nível superior. A maioria dos colaboradores tem formação na área social e humana, sendo que 22 dos colaboradores desenvolvem o seu trabalho directamente na área da educação e formação de adultos.

A Terras Dentro, entre 1991 e 2005, desenvolveu 145 acções de formação profissional que envolveram 1820 formandos, em 25 localidades diferentes do Alentejo. Os projectos de formação desenvolvidos pela Terras Dentro desde o inicio da sua actividade são:

Formação para o desenvolvimento e acções de suporte (1992/1993)

• Áreas temáticas diversificadas (hotelaria, restauração, formação de técnicos administrativos e comerciais, restauro de mobiliário, costura...);
• Formação de longa duração (1700 horas/formando) para 89 formandos (78 mulheres) de Alcáçovas e freguesias próximas (adjacentes);
• Programa enquadrado por duas acções complementares de suporte (amas familiares e curso de criação/gestão de pequenas empresas);
• Apoio aos formandos, na relação trabalho/família, e na inserção sócio-profissional na pós-formação;
• Acções de formação com componente teórico-prática (conteúdos adaptados ao público alvo) e importante componente de formação sócio-cultural.

Formação dirigida ao Mercado de Trabalho e em parceria com empresas locais

Para Activos:
• Áreas temáticas variadas, determinadas pela necessidade de melhorar competências de funcionários das entidades promotoras da formação e de pequenas empresas locais (cursos de línguas, informática, técnicos administrativos...);
• Formação que ocorre, desde 1994, rentabilizando a existência do centro de formação profissional de Alcáçovas e por toda a zona de intervenção da ATD com o apoio das entidades locais parceiras;
• Formação de curta duração para activos provenientes de uma área mais vasta que a própria zona de intervenção da ATD.

Para Desempregados:
• Formação para apoio à implementação de novas unidades de produção local e ampliação de unidades existentes;
• Áreas de formação ligadas maioritariamente ao sector agro-alimentar (fabrico artesanal de doces, compotas e queijos);
• Cursos EFA de dupla certificação.
Formação dirigida às actividades de lazer e sociais
Para o Lazer:
• Formação vocacionada para ocupação de tempos livres;
• Acções de curta duração (menos de 100 horas/formando) em diferentes áreas pelas quais os participantes manifestam motivação;
• Iniciativas dinamizadas por vezes com a parceria de associações locais (ex: Associação Terras Dentro e Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense).

Para a Cidadania:
• Formação para dirigentes associativos;
• Aspectos da organização familiar (puericultura, economia doméstica, preparação para a vida activa e em vida prática);
• Educação Parental;

Acções de curta duração (menos de 100 horas/formando) desenvolvidas em diferentes localidades da zona de intervenção em parceria com entidades locais.

Formação dirigida a Técnicos e Formadores

Formação pedagógica inicial de formadores:
• Dirigida a todos os profissionais que querem vir a desempenhar actividade formativa na sua área profissional.

Formação contínua de formadores:
• Dirigida a formadores que querem reciclar a sua "certificação pedagógica de formadores" e aperfeiçoar e desenvolver os seus conhecimentos nesta área.

Outras áreas de aperfeiçoamento de técnicos da área social
• Exemplos: "A Inteligência emocional na educação", "Atendimento personalizado", "Aprendizagem Intercultural", "Mediação", "A Imigração – questões legais", "Dinâmicas de grupo", " Legislação Laboral", etc.

Actividades de Educação e Formação em curso (2010)
• Centro Novas Oportunidades;
• 7 Cursos de Educação e Formação de Adultos de Dupla Certificação;
• Acções de Formação Modular Certificada;
• Formação para a Inclusão;
• Formação de Formadores;
• Educação Ambiental;
• Formação sócio – cultural;
• Alfabetização;
• T.I.C. para idosos.

Como exemplo de uma parceria em funcionamento ao longo dos últimos anos, apresenta-se, aqui, o trabalho desenvolvido com a EBI/JI de Alcáçovas, escola com a qual a Terras Dentro mantém uma relação de confiança no desenvolvimento de iniciativas e projectos em prol do desenvolvimento local. Têm sido vários os tipos de projectos, pelo que apenas iremos referir alguns, que nos parecem ser significativos, como exemplos: Pedaproject – Educação de Pais em zonas desfavorecidas (projecto internacional que envolveu alunos, pais e avós, professores e auxiliares de acção educativa; Projecto jogos tradicionais, tendo como objectivo a revitalização dos jogos tradicionais, enquanto parte integrante do património cultural da Região Alentejo (projecto de cooperação transfronteiriça Portugal – Espanha); Projecto "O que nos une – Intercâmbio de Jovens" (projecto de cooperação transfronteiriça Portugal – Espanha); GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; AGENDA 21 Escolar Concelho de Viana do Alentejo.

Como conclusão, gostaria de reforçar a ideia de que não há lugar a Desenvolvimento Local sem se promover a qualificação daqueles que cá residem, de forma integrada e sustentável. Neste âmbito, o Alentejo ainda têm um longo caminho a percorrer, e só através do trabalho conjunto, em parceria entre as várias entidades (públicas e privadas), presentes no território, é que conseguiremos dar passos significativos para alcançar um futuro melhor.

Referências Bibliográficas

Barreto, A. (2002) – "A participação cívica e política e a evolução da sociedade portuguesa" in *O estado e o cidadão, Actas dos VIII Cursos Internacionais de Verão de Cascais*, Cascais, Câmara Municipal de Cascais.

Canário, Rui (1997). *Educar e Formar ao longo da vida*. Lisboa: CNE.

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. EDUCA. Lisboa: FPCE.

Canário, Rui e Cabrito, B. (org.) (2005). *Educação e Formação: Mutações e convergência*. EDUCA. Lisboa: FPCE.

Canário, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. in *A educação em Portugal (1986-2006) alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.

Canário, Rui (Org.) (2008). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. EDUCA. Lisboa: FPCE.

Candeias, José M. L. (2002). *A propósito das Associações de Desenvolvimento Local no Alentejo*. Terras Dentro.

Cavaco, Cármen. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: EDUCA

CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos). (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.

Fernandez, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: EDUCA e UDICE.

Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Martins, E.(2005). A educação Cívica para a Cidadania na Sociedade Europeia. In *Educação – Temas e Problemas*, Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora: Edições Colibri.

Melo, Alberto (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. In *Educação de Adultos, Fórum I*. Braga. Universidade do Minho

Melo, Alberto (2007). Sobre a origem dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. In *O impacto da certificação de competências na vida das pessoas*. A experiência da Esdime. Esdime

Nico, Bravo, (Org.) (2008). *Aprendizagens do interior: Reflexões e Fragmentos*. Edições Pedago.

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roque Amaro, Rogério (1999). O Desenvolvimento Local como processo de Empowerment. In *Actas do colóquio Transnacional - Inserção Social e desenvolvimento Local*. Serpa. Rota do Guadiana.

Soromenho-Marques, Viriato. (2005). Educação, Cidadania e Direitos humanos: Cinco questões numa era de crise global. In *Educação – Temas e Problemas*, Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora: Edições Colibri.

Educação em Acção: O Caso da A.P.P.C (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral - Núcleo Regional de Vila Real)

Pedro Ferreira[1]

Resumo Uma das características do ser humano é a vontade de aprender e as aprendizagens que adquirimos provam inequivocamente que aprender é algo que não se circunscreve ao espaço e tempo escolar.
O presente trabalho assume, como finalidade contribuir para a determinação das aprendizagens de crianças e jovens com paralisia cerebral na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) – Núcleo Regional de Vila Real, partindo da identificação e caracterização da instituição, do conjunto de aprendizagens concretizadas pelas crianças e jovens. O contexto institucional que se constitui como objecto de estudo, enquadra-se num âmbito genérico de ambientes de aprendizagens não formais e neste sentido é também objectivo a reflexão sobre a educação não-formal como um novo campo de actuação dos profissionais da educação, aprofundando a discussão sobre os problemas, os limites e as possibilidades desta área.

Introdução

Comunidade e escola não devem ser encaradas como duas entidades separadas, a escola é parte da comunidade, alunos e professores são membros plenos da comunidade. É preciso encontrar pontos em comum, convergências e alianças entre família e escola, entre pais e professores. A educação e as aprendizagens são responsabilidade conjunta da escola e da comunidade local, pelo que a existência de um bom dinamismo entre ambas torna-se factor importante no processo educativo.

Há muitas fontes de aprendizagem: o lar, a escola, a natureza, a rua, a comunidade, o trabalho, o grupo de amigos, os meios de comunicação, e muitas maneiras de aprender: o jogo, a leitura, a observação, a reflexão, a conversação, a prática, o ensaio e o erro; todas elas são relevantes e complementares na tarefa de satisfazer as necessidades básicas das pessoas. Toda comunidade tem nas suas próprias instituições, metodologias de ensino e aprendizagem, actuando formal e informalmente através da família, da escola, do parque, da biblioteca, do centro de saúde, da igreja, do clube, do museu, da oficina, da fábrica, do bar, das festas e tradições locais. Cada membro da comunidade é, potencialmente, um educador e um educando, com capacidade tanto para ensinar como para aprender e é responsabilidade colectiva desenvolver essas capacidades e talentos e para que haja aprendizagens relevantes e significativas para quem aprende, estas devem ir ao encontro aos seus interesses, motivações e necessidades. É indispensável respeitar, valorizar, promover e aprender a diversidade e reconhecer, portanto, a necessidade de respostas específicas a realidades também específicas dos grupos e dos seus contextos. A única possibilidade de conseguir uma educação de qualidade para todos é desenvolver e sincronizar a motivação, os recursos e os esforços de toda a comunidade no empenho comum por fazer da educação uma necessidade e uma tarefa de todos.

Este trabalho procura conhecer e caracterizar os ambientes de aprendizagem na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) – Núcleo Regional de Vila Real, que apoia crianças e jovens com certas

1. Universidade de Évora, Mestrado em Educação - Variante Administração Escolar.

especificidades. O contexto institucional que se constitui como objecto de estudo, enquadra-se num âmbito genérico de ambientes de aprendizagens não formais.

Este trabalho tem por objectivos caracterizar contextos ou modalidades especiais de aprendizagens, conhecer as diferenças e complementaridades da Educação, compreender o sistema educativo como um processo contínuo, iniciado na família e continuado nas instituições formais de educação e ensino até à plenitude da realização da pessoa e reflectir sobre as situações de prática vivificados ou observados na A.P.P.C. Conhecer a instituição é fundamental, identificando tempos e espaços de aprendizagem, estratégias e ambientes, modos de aprendizagem e participação, aprendizagens com sucesso e insucesso e expectativas para o futuro. Partindo destes objectivos, optamos por um contexto ligado à Educação Especial, mais concretamente a realidade presente na A.P.P.C. As crianças presentes nesta instituição são crianças com certas especificidades mas que, como veremos, podem e devem ser integradas no ensino regular.

A elaboração do trabalho baseou-se na observação dinâmica da instituição para observar, conhecer, problematizar a realidade e isso ajudar-nos-á a perceber da melhor a realidade educativa nestes espaços. Na nossa prática pedagógica pretendemos participar na nossa realidade educativa e considerar cada aluno como um ser único e diferente de todos os outros, nas suas dificuldades, necessidade, interesses, opiniões, sugestões e portanto, vamos com o intuito de nos adaptarmos à realidade de dada aluno e de cada escola.

O professor de hoje tem que ter presente que só será um bom professor se investigar a realidade educativa com que lida (nada nem ninguém é igual). Assim, e para se fazer um estudo aprofundado desta realidade educativa procurei obter o maior número possível de informações junto da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (A.P.P.C.). Estas crianças e jovens, muitas vezes dotadas ao esquecimento pelo ensino regular, embora encontrem na A.P.P.C. um contexto adaptado à sua realidade devem manter uma estreita ligação com este.

Enquadramento Teórico

A nossa sociedade comporta várias modalidades educativas que não nos permite reduzir o sistema de ensino às escolas. Há instituições que embora não estejam totalmente institucionalizadas em relação à sua intencionalidade, exercem uma influência significativa na nossa sociedade no que se refere às aprendizagens comunitárias. Para Libâneo (1998) "*o termo educação como instituição social corresponde à estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e directrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das escolas*. (p.75).

As mudanças ocorridas durante o séc. XX, na sociedade em geral, tiveram reflexos profundos na Escola e nas respectivas práticas pedagógicas. A par destas mudanças, a educação de crianças com deficiência em Portugal foi evoluindo, passando por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção. Em Julho de 1997, o Ministério da Educação, através do Despacho nº 105/97, de 01 de Julho, preconiza um modelo de intervenção educativa para crianças com necessidades educativas especiais, que pretende introduzir uma mudança significativa no âmbito do apoio a estas crianças, centrando na escola, um conjunto de intervenções promotoras do sucesso educativo de todas as crianças. Esta filosofia de intervenção surge a partir da Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar: *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando, comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos* (pág. 6). Nesta perspectiva caberá à escola educar todos com qualidade e sem discriminação, encarando a diferença não como sendo uma categoria em que se podem agrupar apenas alguns, mas um factor comum a todos. Assim sendo, ela poderá ser uma característica comum a todas as pessoas, que a têm em menor ou maior grau, o que implica que as escolas ultrapassem o "*mito da homogeneidade*", como refere Perrenoud, citado por Niza (1999), e reconheçam a diferença como uma característica enriquecedora da

espécie humana, talvez a mais interessante e dinâmica. A família e a comunidade educativa (organizações, instituições,…), têm vindo a assumir cada vez mais um papel importante, no sucesso educativo, escolar e pessoal destas crianças e jovens. Da parceria entre a escola e a comunidade local resultam projectos de intervenção e cooperação que desenvolvem nas crianças e jovens competências e destrezas, possibilitando a aprendizagem de regras e valores, promovendo-se assim atitudes úteis para a vida futura quer como aluno quer como cidadão. A intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais pressupõe um trabalho de equipa entre os diversos parceiros envolvidos, assegurando a cada criança as melhores e mais facilitadoras condições de desenvolvimento numa intervenção dirigida a ela própria, aos pais, ao grupo, e aos educadores envolvidos no processo. A intervenção com as crianças com Paralisia Cerebral deve ter em conta o contexto das suas vivências diárias, ou seja, em casa, na escola, na comunidade, permitindo ao indivíduo estruturar as suas aprendizagens no ambiente onde vive, tendo assim, a possibilidade de realizar aprendizagens mais eficazes e significativas.

Educação Não Formal, Formal e Informal

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos de se organizarem com objectivos comunitários, voltadas para a solução de problemas colectivos, a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. Aprendizagens não-formais, segundo Libâneo (1998), são "*aquelas actividades com carácter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, actividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais, e de lazer…*". Em suma, a aprendizagens não-formais caracterizam-se por possuir uma ideologia de acção própria, com objectivos específicos e campos de acção variados: desporto, lazer, teatros, jogos,… Esta educação implica a existência de ambientes bem organizados, com objectivos definidos e métodos de intervenção educativa.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, está intencionalmente organizada, a partir de objectivos pré-definidos, orientados para a aquisição de determinadas qualificações e que pressupõe sempre, a certificação das aprendizagens alcançadas. Para Luís Cardin (1990), "*A aprendizagem dita formal é o resultado directo do sistema educativo e a não formal é o contacto interno e pouco estruturado através de múltiplos canais, espontaneamente seleccionados pelo fascínio que criam os nossos sentido*", ou seja, no primeiro caso (educação formal) o ensino é intencional entre professores e alunos, enquanto é que no segundo caso (educação não-formal) a aprendizagem só é intencional por parte de alguns emissores: instituições e organizações.

A educação informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, carregada de valores e culturas próprias, que ocorrem nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo portanto caráter permanente. Trata-se de um processo de aquisição de conhecimentos que se realiza de modo contínuo para cada pessoa, fora dos contextos formais e não-formais.

Na aprendizagem não podemos separar nem desvalorizar um modelo em detrimento do outro, efectivamente eles complementam-se, conduzindo, inequivocamente, ao enrequicimento pessoal. Proporcionar os mecanismos que permitam a proliferação de aprendizagens ao longo da vida por parte de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais é, não só necessário para o desenvolvimento das sociedades, como também indispensável à plena integração, participação activa e ao sentido de pertença a uma cultura, são condições fundamentais. No Conselho Nacional de Educação (2002) "*A promoção do valor social da aprendizagem em todos contextos representa um passo indispensável para a mobilização dos individuos*" (p.71), daí a importância que a par da educação formal, se valorizem outros contextos de

aprendizagens, no sentido de haver colaboração e integração conduzindo à posssibilidade de aprender mais e melhor. É nesta lógica que o papel das Associações e neste caso da A.P.P.C. pode ser uma mais valia para as instituiçõs formais de educação, uma vez que proporciona a crianças, jovens e adultos formas de aprendizagens não-formais muitos utéis e elevado grau de desenvolvimento destas crianças e jovens.

Metodologia

O professor deve tomar consciência da realidade educativa na qual está inserido e para tal deve utilizar um conjunto de técnicas e instrumentos que lhe permitam observar, recolher informações, ou seja, caracterizá-la.

Na realização deste trabalho, a metodologia utilizada abrange vários métodos, consoante o objecto de estudo que se está a trabalhar, o tipo de informação a recolher e os condicionalismos existentes. No decorrer da sua realização recorri à observação naturalista e à observação participante. Segundo Estrela (1990), a observação naturalista é onde "*(…) o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula (...)". O registo é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador absorver "(…) tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio. O objectivo é de obter um registo mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e para quê através do como". Relativamente à observação participante, o mesmo autor considera que: "Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.". Esta modalidade de observação é utilizada, na medida em que proporciona ao observador um estudo (...) dos seus modos de vida (do objecto em estudo), de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por os perturbar o menos possível*". Ambas as observações (naturalista e participante) permitiram a absorção dos comportamentos e acontecimentos no momento exacto em que estes se produziram, e uma recolha do material de análise relativamente espontâneo e que produz uma relativa autenticidade dos acontecimentos, assim como uma maior riqueza de informação derivada do processo de partilha e convívio estabelecido com os alunos.

Para a caracterização da instituição, analisei diversos documentos organizativos da mesma. Para além destes, recorri a conversas informais com a direcção, terapeutas e auxiliares. Aquando das observações que fui fazendo, utilizei várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação. A partir dos dados obtidos nessa observação e posteriormente seleccionados, foi então possível elaborar este trabalho.

Técnica

• **Entrevistas Informais** – durante as várias observações fui questionando as várias entidades intervenientes na instituição. Obtive assim, várias informações de forma directa e indirecta e que se mostraram muito importantes. Estas conversas serviram como complemento às observações pois só assim foi possível um melhor conhecimento sobre os métodos de trabalho usados nesta turma. Acerca disto Quivy e Campenhoud (1992) referem "*(...) é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.*".

Instrumentos

• Documentos provenientes da A.P.P.C;
• Fotografia, sempre que houve necessidade de ilustrar realidades que requerem uma maior precisão de visualização;
• Pesquisa de internet.

Caracterização da Instituição

Localização

A A.P.P.C localiza-se na cidade de Vila Real, tendo parcerias com instituições públicas e privadas, de âmbito local e regional, reflecte uma dinâmica que pretende ser cada vez maior, nomeadamente com o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Vila Real; Administração Regional de Saúde; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Hospital de Vila Real; Instituto Nacional do Desporto; Instituto Português da Juventude; Centro de Formação Profissional de Vila Real; Câmara Municipal de Vila Real; Junta de Freguesia de São Pedro; Associação da Região do Douro para Apoio a Deficientes e Santa Casa da Misericórdia de Chaves.

Breve História da Instituição

O núcleo regional de Vila Real, da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral – A.P.P.C., foi fundado em 1991 por um grupo de pais, técnicos e amigos de crianças e jovens portadores de sequelas de paralisia cerebral, no seguimento da preocupação e da necessidade de dar uma resposta efectiva à deficiência em causa no distrito de Vila Real.

Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (núcleo regional de Vila Real)

Assumindo orientações muito particulares na prevenção; na detecção precoce; na avaliação do desenvolvimento; na reabilitação; na integração e no apoio psicológico e sócio-familiar, a A.P.P.C. tem como principais objectivos:

- Sensibilizar a sociedade para a problemática da paralisia cerebral (prevenção, reabilitação e inserção social);
- Sensibilizar e co-responsabilizar as diversas estruturas políticas e sociais para a competência que lhes cabe na resolução dos problemas do cidadão portador de Paralisia Cerebral;
- Defender e promover a reabilitação e integração na sociedade da criança, do jovem e do adulto com paralisia cerebral, através do desenvolvimento máximo das suas capacidades;
- Defender e promover o direito do cidadão portador de paralisia cerebral à Reabilitação, à Educação, à Segurança Social, à Habitação, à Preparação Profissional e ao Trabalho, bem como a sua realização afectiva e social;
- Promover e desenvolver actividades culturais, recreativas e desportivas a nível nacional e internacional, nas vertentes de lazer, dos tempos livres e da competição para o cidadão portador de paralisia cerebral;
- Fomentar a criação de unidades de apoio para indivíduos com grave incapacidade e dependentes;
- Fomentar a especialização de pessoal técnico;
- Fomentar a investigação sobre paralisia cerebral.

Actualmente, instalado num moderno e funcional edifício desde 1997, o núcleo regional de Vila Real abrange cinco valências: apoio técnico precoce; apoio sócio-educativo; reabilitação; centro de actividades ocupacionais e apoio domiciliário. Durante as diversas visitas que efectuei a este núcleo da A.P.P.C. fiquei a conhecer detalhadamente todo o edifício e as salas que o compõe, assim como o seu funcionamento. Neste edifício podemos encontrar uma cantina/ bar que serve de apoio para os utentes desta associação. Estes utentes das actividades ocupacionais permanecem nesta associação desde as 9.30 horas até às 17.30 horas. O almoço realiza-se às 12 horas e o recreio é das 13 às 14 horas. A esta hora, dá-se o reinício das actividades, sendo o lanche é às 16 horas. Existe um ginásio utilizado, essencialmente, para a prática do boccia, um desporto criado especialmente para ser praticado por pessoas portadoras de paralisia cerebral. No segundo piso, deste edifício, encontra-se uma ludoteca onde se realizam várias actividades

temáticas tais como: dia da mãe, Outono, etc. A educadora presente nesta ludoteca, sempre que possível, pede a colaboração dos pais para a realização destas actividades. Durante os intervalos das sessões, esta funciona como sala de espera.

Neste piso existe uma sala de snozelen construída através de fundos comunitários. Esta sala é ultra moderna dispondo de um excelente sistema de som, luz, colchões de água, entre outros. Para além de servir como sala de relaxamento pode ser usada para análise do nível da deficiência (pela reacção a diversos estímulos) através de jogos de sons e de luzes, esta é uma das salas que maior aceitação tem por parte dos utentes deste edifício. Existem duas salas de fisioterapia, uma para "adultos" e uma outra para crianças. Nestas são efectuadas sessões de aproximadamente uma hora com diversos exercícios de alongamento muscular. Nas sessões que tive oportunidade de assistir, observei que estes exercícios eram antecedidos por um aquecimento dos membros afectados através de sacos de água quente. Estes exercícios ajudam os utentes a atenuar os espasmos musculares que padecem. Também são efectuados exercícios de deslocamento horizontal, que ajudam os alunos a melhorar a sua locomoção ou exercícios de deslocamento vertical auxiliados por escadas montadas para o efeito. Existem diversas salas de Actividades da Vida Diária (A.V.D.) que servem para desenvolver actividades do quotidiano que a diversificadas aprendizagens, dependendo dos objectivos a desenvolver em cada utente, como por exemplo:

- Lavar a louça;
- Fazer a cama;
- Guardar a roupa no roupeiro;
- Passar a ferro;
- Higiene oral;
- Apertar os cordões;
- Etc.

O segundo piso dispõe de uma sala de arrumações onde se encontra o diverso material usado na fisioterapia. Todo o edifício está munido de casas de banho adaptadas às necessidades dos diversos utentes. O edifício dispõe também de rampas que dão acesso a qualquer parte deste. Estas só são utilizadas, normalmente, quando existe uma avaria nos elevadores de serviço.

Acesso das crianças portadoras de paralisia cerebral à instituição

As crianças chegam a esta instituição por indicação de uma das seguintes entidades:

- Centro de Saúde/ médico;
- Segurança Social;
- Professores/ escola;
- Hospital;
- Amigos/ vizinhos;
- Junta de Freguesia.

Após receberem a informação por parte de uma destas entidades da detecção de uma criança com paralisia cerebral, é marcada uma reunião de avaliação por parte de toda a equipa de trabalho (psicólogo, terapeutas, médico, …). Após esta avaliação, é feita uma convocatória à criança e aos pais desta, onde é pedido que tragam, o atestado médico, o diagnóstico médico e a medicação prescrita presentemente à criança, passando este período, a criança passa a ser um utente efectivo da instituição. A frequência desta instituição é feita com base numa participação monetária por parte da família da criança que vai da isenção de pagamento, até a um valor que não nos pôde ser facultado. Esta participação monetária está dependente do rendimento familiar da mesma, confrontando-o com uma tabela de valores da Segurança Social. Tudo isto porque, esta instituição é uma I.P.S.S. que não é totalmente privada, beneficiando de apoios do Estado. Por esta razão, ela não é completamente autónoma, apesar de ter uma gestão própria. Para o transporte dos utentes, a A.P.P.C. disponibiliza carrinhas adaptadas para o seu transporte.

Apoio técnico precoce

A Intervenção Precoce é uma das valências do núcleo regional de Vila Real da A.P.P.C. que se destina a crianças dos zero aos seis anos de idade com paralisia cerebral e outras necessidades especiais, às suas famílias e também à comunidade. A sua acção abrange diversas áreas como:

- O diagnóstico da criança, a intervenção educativa, terapêutica, psicológica e social, com vista ao seu desenvolvimento;
- O reforço da autonomia e das competências familiares;
- A intervenção na comunidade, articulando serviços, oferecendo recursos e ajudando à inclusão das crianças na sociedade.

Baseia-se na premissa de que as necessidades destas crianças só podem ser devidamente avaliadas e interpretadas no contexto familiar e social. Para dar a resposta mais adequada à complexidade das situações com que se defronta, a Intervenção Precoce requer um processo integrado de actuação dos serviços da educação, da saúde, da acção social e dos parceiros envolvidos, que implica:

- O envolvimento da família;
- O trabalho em equipa (entre os vários profissionais da APPC - médico fisiatra, educadoras de infância, psicóloga, técnica superior de serviço social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, terapeuta da fala - e ainda com os educadores dos jardins de infância que as crianças frequentam, entre outros);
- Um plano individual de apoio à família (PIAF).

Reabilitação

Esta área destina-se a atender crianças a partir dos 0 anos de idade, com paralisia cerebral e atrasos de desenvolvimento inerentes a patologias neurológicas afins, de toda a região de Vila Real, em regime externo. Esta valência tem em funcionamento um centro de Diagnóstico, Terapêutica e Reabilitação onde são feitas consultas de Avaliação e Desenvolvimento e posteriormente os utentes consoante as necessidades específicas de cada caso passam aos seguintes departamentos:

- Fisioterapia;
- Terapia Ocupacional;
- Terapia da Fala;
- Psicologia;
- Serviço Social.

A equipa multidisciplinar avalia as áreas e programa a intervenção, juntamente com a família e a escola, com os seguintes objectivos:

- Estimular o desenvolvimento global da criança com deficiência e minimizar os problemas daí consequentes;
- Habilitar a criança para uma maior autonomia nas Actividades da Vida Diária;
- Promover a interacção familiar, e ensino do correcto manuseamento da criança durante as rotinas diárias, assim como dos equipamentos utilizados durante essas mesmas rotinas;
- Adequar as expectativas da Família ao grau de desenvolvimento da criança;
- Proceder ao estudo, prescrição e treino na utilização das Ajudas Técnicas adequadas a cada contexto e actividades da criança;
- Promover a integração da criança no meio educativo regular, estabelecendo um plano de acção com o sistema educativo;
- Acompanhar o utente nas diferentes fases do seu processo de reabilitação/ fases de vida, nomeadamente integração escolar, no trabalho ou de lazer;
- Articular os serviços da comunidade de forma a facilitar a plena integração do cidadão deficiente.

Centro de Actividades Ocupacionais

O centro de actividades ocupacionais (C.A.O.) é uma valência do núcleo regional de Vila Real da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (A.P.P.C.), que visa a valorização pessoal e integração social de pessoas com deficiência, permitindo o desenvolvimento possível das suas capacidades, sem vinculação a exigências de rendimento profissional.

São objectivos das actividades ocupacionais:

• Estimular e facilitar o desenvolvimento possível das capacidades remanescentes das pessoas com deficiência;

• Facilitar a sua integração social;

• Facilitar o encaminhamento da pessoa com deficiência sempre que possível, para programas adequados de integração sócio-profissional;

Como estrutura, o C.A.O. proporciona aos seus utentes:

• Apoio permanente nos planos social, psíquico e físico, prestado por uma equipa de técnicos de áreas tão diversas como, serviço social, psicologia, terapia ocupacional, educação física e, ainda, terapia da fala e fisioterapia (estas duas áreas em regime de colaboração);

• Realização de actividades socialmente úteis e estritamente ocupacionais em espaços equipados, qualitativa e quantitativamente, com o material necessário ao desenvolvimento dessas actividades. Nesta perspectiva, são privilegiadas sete grandes áreas de actuação:

- Educação física;
- Informática;
- Expressão plástica;
- A.V.D./ Lavandaria;
- Tecelagem/ Costura;
- Madeiras/ Jardinagem;
- E salas para o desenvolvimento de actividades pedagógicas e recreativas de grupos.

• Participação em acções:

- **Culturais**: teatro; cinema, com especial relevo para as exposições dos trabalhos efectuados pelos utentes no centro cultural de Vila Real e no NERVIR, assim como no edifício deste centro;
- **Gimnodesportivas**: intercâmbios com escolas e prática do Boccia (desporto adaptado para deficientes) – organização a cargo do S.D.R. (secção desportiva e recreativa);
- **Recreativas e de lazer**: actividades no exterior; participação no acampamento anual dos núcleos regionais da A.P.P.C. e, ainda, participação nos programas de "tempos livres" do IPJ (Instituto Português da Juventude) – organização a cargo do S.D.R. (secção desportiva e recreativa);

O C.A.O. dispõe, ainda, do espaço exterior envolvente à instituição para a prática de actividades ao ar livre.

Hidroterapia

A A.P.P.C. "dispõe" de uma piscina onde a água é aquecida a 34ºC, temperatura ideal para a prática de hidroterapia. A hidroterapia é um conjunto de técnicas de tratamento em meio aquático que aproveita as características estáticas e dinâmicas da água, para promover o relaxamento ou o exercício consoante o objectivo da terapia a realizar. De um modo geral, a água promove um "equilíbrio de forças" entre a gravidade e a flutuação o que permite variados objectivos de tratamento. Os tratamentos eram realizados em grupo ou individualmente, em sessões semanais ou bissemanais por todos os elementos da equipa técnica da Associação com o apoio dos pais. Porém, a hidroterapia já não se faz dado que obrigaram ao encerramento da piscina por motivos sanitários.

Por forma a dar respostas à diversidade das necessidades apresentadas pela sua população-alvo, a A.P.P.C. conta com os recursos humanos indispensáveis em áreas tão distintas como complementares:

- Fisiatria;
- Serviço social;
- Psicologia;
- Fisioterapia;
- Terapia da fala;
- Terapia ocupacional;
- Educação física;
- Educação de infância;
- Enfermagem.

O estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas, de âmbito local e regional, reflecte uma dinâmica que pretende ser cada vez maior, nomeadamente com o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Vila Real; Administração Regional de Saúde; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Hospital de Vila Real; Instituto Nacional do Desporto; Instituto Português da Juventude; Centro de Formação Profissional de Vila Real; Câmara Municipal de Vila Real; Junta de Freguesia de São Pedro; Associação da Região do Douro para Apoio a Deficientes e Santa Casa da Misericórdia de Chaves.

Conclusão

Como corolário do desenvolvimento integrado das competências pessoais/individuais de das organizações encontramos um outro espaço da cidadania e das vivências, a comunidade, no seio da qual, numa abordagem mais distante da que conseguimos desenvolver na família e nas escolas, podemos proceder a inúmeras experiências e aprendizagens. A comunidade é a esfera de expressão de um sentir comum e alargado, duma consciência colectiva que o acto de ensinar na escola e na família deve ter potencializado. É também na comunidade que existem ferramentas de aprendizagem para o desenvolvimento.

Após esta investigação, permito-me concluir que o trabalho efectuado pela A.P.P.C., embora seja louvável e necessário é, ao mesmo tempo, insuficiente para o completo desenvolvimento destas crianças. Isto porque esta é uma instituição semi-privada, que embora ligada ao estado através da Segurança Social, rege-se também pela mão de privados que nem sempre têm disponibilidade para efectuar um trabalho completamente eficiente, em especial pela pouca quantidade de recursos que possui. Estes alunos para além do acompanhamento que possuem por parte da A.P.P.C. devem dispor, ainda mais, do apoio escolar efectivo fornecido pelo sistema de ensino, fornecendo este, caso necessário, currículos adaptados e alternativos para estas crianças. Este apoio poderia, tal como foi feito no passado, ser igualmente efectuado nesta instituição desde que, fosse disponibilizado para esta, um corpo docente fornecido pelo Estado. Em todo o caso, defendo que a melhor opção será sempre a da integração dos alunos na escola regular em especial pelos aspectos que se ligam à sociabilização das crianças e que aqui tendem a ser desenvolvidos.

Ampliar a visão do mundo, oferecer diferentes e diversificadas possibilidades de olhá-lo e agir sobre ele; de perceber-se como ser único e ao mesmo tempo como parte de um grupo que tem desejos e interesses às vezes diferentes e conflituantes; perceber, aprender e a respeitar as regras de convívio social; desenvolver a autonomia, apropriar-se e reconstruir saberes e a cultura... são objectivos intencionais da APPC, que conduzem a aprendizagens muito significativas por parte das crianças. Através da observação feita, constatei que os projectos desenvolvidos junto destas crianças são integrados de áreas distintas, o que possibilita dar significado às aprendizagens, contextualizando o fazer, o ser e o saber.

Os objectivos a que me propus foram na sua maioria atingidos, pois identifiquei tempos e espaços de aprendizagem, conheci a organização, estratégias e ambientes de aprendizagens não-formais, tendo ainda sido estabelecidas relações de empatia com os funcionários e utentes.

Os resultados obtidos baseados nas observações efectuadas mostram que estas crianças e jovens apesar das suas limitações têm muitas potencialidades, embora, por vezes, os sucessos nos pareçam

insignificantes. Temos que saber valorizar pequenos passos que, nestes casos, são grandes conquistas. Penso que também que com este tipo de intervenção ninguém fica indiferente, nem os adultos que muitas vezes não acreditam nos percursos possíveis, nem as crianças que com certeza num futuro próximo irão construir uma sociedade mais solidária e mais justa em que o respeito pela diferença será uma realidade. O próprio "currículo" da instituição, é potenciador de uma abordagem inclusiva, na medida em que permite às crianças o desenvolvimento das actividades a vários níveis, em que cada uma se envolve e experimenta de acordo com as suas capacidades. Considero que a existência de um quadro social/afectivo de resposta e aceitação e a promoção de parcerias entre pais, educadores, escola e comunidade são factores essenciais ao desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva. Tenho consciência que haveria mais a dizer sobre as nossas práticas, porém aqui deixo os primeiros passos para, num futuro próximo, continuarmos a investigar e enriquecer as nossas práticas pedagógicas.

Assim, como a educação é um processo, acredito que o caminho entre as nossas concepções /crenças e as nossas acções também se faz, em parceria com a comunidade local, durante o nosso caminhar diário, contínuo e reflectido. Somos todos seres inacabados!

Referências Bibliográficas

Branco, M., L. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Cardin, L.,F. (1990). *Formar é fácil, a aprendizagem e o ensino*. Agen. Social Administração, Gestão e Ensino, Lda.

Conselho Nacional de Educação (2002). *Pareceres e Recomendações*.Lisboa.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.

Libâneo, J. (1998). *Pedagogia e Pedagogo para quê?*. S. Paulo: Cortez Editora.

Nico, J., B. Costa, E. & Nico, L., P. (2004). *Aprender no Alentejo – I encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.

Quivy, R., & Compenhoudt, L., V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades educativas especiais*. Conferência sobre Necessidades Educativa Especiais: acesso e qualidade. Paris: Edições UNESCO.

Formação e Educação Não Formal no Desporto: O Caso da Selecção de Basquetebol do Atlético Sport Clube/Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz

António Monteiro

[1]"Mexer o corpo, abrir o espírito"

Introdução

O estudo que apresentamos propõe retratar, envolve a actividade da secção de Basquetebol do Atlético Sport Clube/Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz (ASC/BVRM).

Esta opção prendeu-se com duas grandes fontes de motivação, a primeira com o facto de o principal responsável pelo estudo ser Professor de Educação Física, formado em Ciências do Desporto, logo, facilmente reconhece a actividade e o fenómeno desportivo. O segundo grande factor de motivação advém da curiosidade que nos provocou a distinção da secção de Basquetebol do ASC/BVRM com dois prémios na última época desportiva (2006/2007), um de âmbito regional e outro nacional.

O prémio regional Melhor Clube do Ano foi atribuído pela Associação de Basquetebol do Alentejo e é um prémio que pretende reconhecer, entre todas as colectividades da região do Alentejo a que mais se destacou, não exclusivamente com base nos resultados, mas também no número de praticantes, Fair-play e participação em selecções regionais.

Por sua vez, o Prémio Cremildo Pereira, da responsabilidade da Federação Portuguesa de Basquetebol, tem "a finalidade de premiar e reconhecer o trabalho colectivo: dirigentes, treinadores, seccionistas, familiares, incentivar, fomentar e consolidar a prática das primeiras etapas da formação" (FPB, 2007, p.1).

Estes factos suscitaram a questão, como uma pequena e recente cidade do interior do Alentejo tem uma colectividade que atingiu um elevado reconhecimento entre pares? Que tipo de formação e aprendizagens, de que forma são desenvolvidas pela secção de Basquetebol do ASC/BVRM?

O contexto institucional que se constitui como o nosso objecto de estudo enquadra-se no âmbito das aprendizagens não formais. Procuramos, então, saber se a Secção de Basquetebol promove algum tipo de aprendizagens, e se os jovens ao frequentá-la realizam aprendizagens.

O estudo iniciar-se-á com um breve enquadramento teórico, sobre os diversos contextos de aprendizagens, o desporto como agente social e uma breve da história da Secção de Basquetebol do ASC/BVRM.

Seguidamente, será apresentado o estudo propriamente dito, o respectivo objecto, a questão inicial e objectivos que se pretendem investigar e a metodologia adoptada.

Finalizaremos esta parte com a apresentação dos resultados, análise e interpretação dos mesmos.

Através de conversas informais com vários elementos da secção foi-nos possível entender o seu funcionamento e organização. De seguida, foi realizado um conjunto de entrevistas semi-estruturadas que nos permitissem aquilatar as aprendizagens promovidas pela Secção de Basquetebol do ASC/BVRM.

1. Lema do Ano Europeu da Educação pelo Desporto.

1. Enquadramento

1.1. Educação Formal, Não Formal e Informal

Quando se fala de educação, normalmente restringimo-nos ao seu aspecto formal, à educação que acontece no meio escolar, como se fosse o único meio possível para promover educação e aprendizagens aos indivíduos. Mas esta concepção está no mínimo incompleta, uma vez que o desenvolvimento humano se faz com aprendizagens ao longo da sua vida, não havendo uma única forma, nem um único modelo de educação. A escola não é o único lugar onde se promovem aprendizagens e talvez, em alguns casos, nem seja a mais significativa.

O processo Educativo existe em todos os campos sociais, de forma mais ou menos difusa, começámos por aprender com os nossos pais e família, depois com o mundo à nossa volta onde surge a escola. Como refere Libâneo, (1998, p.75), "*A educação-processo corresponde à acção educadora, às condições e modos pelos quais os sujeitos incorporam meios de se educar. Admitindo-se que toda a educação implica uma relação de influências entre seres humanos, a educação-processo indica a actividade formativa nas várias instâncias com vista a alcançar propósitos explícitos, intencionais, visando promover aprendizagens mediante a actividade própria dos sujeitos*."

Trilla (1998) considera que a educação é uma realidade complexa, heterogénea e versátil. A existência de elevado número de processos, fenómenos e agentes educativos torna impossível caracterizar Educação num só contexto.

Por forma a diferenciar os vários campos da educação, a pedagogia tem-se socorrido de um conjunto de adjectivos que adiciona à palavra educação, tais como, a especificidade do sujeito a educar, a dimensão ou aspecto a que se dirige a acção, ou ainda, aos efeitos que produz. A educação também se distingue pelo seu conteúdo, pelas metodologias e pelo agente que a promove.

A utilização das expressões, educação formal, não formal e informal são adoptadas pela primeira vez em pedagogia no documento base, produzido pela UNESCO para os trabalhos do Congresso International Conference on World Crisis in Education em 1967. Coombs, o principal responsável por este documento, apresenta mais tarde, em 1974, num trabalho conjunto com Ahmed, as primeiras definições conceptuais para estes três processos educativos.

Quando se distingue a educação formal, não formal e informal tem-se como referência quem educa, onde se educa e a situação educativa. Esta separação em três processos educativos não tem fronteiras claras e precisas, apenas permitem criar alguma coerência de interpretação. Touriñan, citado por Trilla, no seu trabalho de análise teórica do carácter da educação formal, não formal e informal considera que existem, nas definições de educação formal e não formal características comuns, que não existem na educação informal, nomeadamente, a organização e a sistematização. Assim, considera que existem "*duas espécies*", a Formal e a Informal, sendo a segunda composta por "*duas subespécies*", Formal e Não formal.

As diferenças que existem entre educação informal e a educação formal e não formal são mais significativas do que as que existem entre estas duas. A diferenciação que mais autores têm indicado envolve a intencionalidade do educador e a forma metódica e sistemática do processo educativo. Sendo que a diferença entre o par educação formal e não formal e a educação informal está na especialização da função de quem educa ou do processo educativo.

Segundo Trilla (1998), a educação formal e a não formal têm objectivos explícitos de aprendizagem ou formação e apresentam-se sempre com processos educativos diferenciados e específicos. Normalmente, distinguem-se por aspectos metodológicos ou por aspectos estruturais adoptados. Metodologicamente é bastante usual caracterizar a educação não formal como aquela que se realiza fora da instituição escola ou que se desliga dos procedimentos convencionalmente escolares. A educação não formal é aquela que tem procedimentos ou instâncias que rompem com alguma, ou algumas determinações que caracterizam a escola. Estruturalmente, a educação formal e a não formal distinguem-se, não pela existência de carácter escolar, mas por estar incluída ou excluída do sistema educativo regular.

Deste modo, a distinção entre educação formal ou não formal é uma distinção administrativa ou legal. Na educação formal são definidas, em cada país e em cada momento as leis e as disposições administrativas. A educação não formal fica à margem do sistema educativo.

Este mesmo autor prefere utilizar o aspecto estrutural para fazer a distinção entre estes dois tipos de educação. Para ele, a educação não formal é "*el conjunto de processos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objectivos de formación o de instrucció que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados proprios del sistema educativo reglado*" (Trilla,1998,p.30). Já Libâneo (1998, p.81), considera que: "*a educação não formal consiste em actividades com carácter de intencionalidade mas com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, actividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinema, praças, áreas de recreação) etc*".

O conceito de educação não formal tem crescido e evoluído de forma bastante notável. O rótulo de educação não formal aparece já nos planos de estudo dirigidos à formação de distintos profissionais, mesmo na área da educação, reconhecendo-se-lhe um elevado valor, o que faz com que sejam cada vez mais alargados e variados os sectores promotores de educação não formal.

A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adopta, em 2000, a Recomendação 1437 sobre educação não formal e já em 2004, a Comissão Europeia reconhece a educação não formal com contexto de aprendizagem ao logo da vida que "*têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos*". (COM (2004), 9600/04, p.2)

O Conselho da Europa considera que a educação não formal é, acima de tudo, um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal, sendo complementares deste e abrangendo uma larga variedade de espaços de aprendizagem: das associações às empresas, às instituições públicas, do sector juvenil ao meio profissional, ao voluntariado e às actividades recreativas.

Deste modo, os processos de educação não formal visam contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o seu crescimento pessoal, a consciência de cidadania e a sua inserção na sociedade.

1.2. Desporto

O Desporto possui um considerável valor educativo intrínseco. Por maioria de razão, a prática desportiva das crianças e jovens é fomentada e incentivada devido às suas virtudes formativas, sociais e de "preparação para a vida". Lee & Cockman (1991), no estudo com jovens praticantes de desporto procuravam averiguar que valores promovia o Desporto. Identificaram dezoito tipos diferentes de valores. Talvez conscientes desta importância formativa, assistimos, nas últimas décadas, a um aumento gradual da oferta desportiva para idades cada vez mais baixas, chegando-se ao actual paradoxo em que o crescimento do número de praticantes organizados de desporto infantil e juvenil é acompanhado pela estagnação do número total de praticantes federados.

No âmbito do que designamos "desporto federado", com praticantes regularmente inscritos em federações desportivas, seja ou não orientado para o rendimento, é aceite que é a correcta organização e orientação das actividades que determina o efeito pedagógico positivo da participação das crianças e jovens (Marques, 2002).

Em Portugal, como na generalidade dos países europeus, a recepção e compreensão do Desporto por parte da sociedade está em mutação. O reconhecimento do valor formativo da prática desportiva tem justificado inúmeros programas dirigidos ao segmento mais jovem da população. Contudo, de acordo com o Eurobarometro Especial da Comissão Europeia, "The Citizens of the European Unian and Sport, em 2004, Portugal é o pais europeu com maior taxa de sedentarismo, 70% da população é sedentária. Também Salomé Mavioet, em 2001 no estudo sobre os Hábitos Desportivos de População Portuguesa, estima que apenas 23% da população realiza alguma prática desportiva. No presente ano, a plataforma de combate à obesidade infantil tornou público números que apontam para uma incidência em crianças dos 7 aos 11 anos superior a 30% de obesos.

Toda a investigação mostra que o exercício regular melhora a saúde mental e física, sendo hoje em dia aceite o seu contributo positivo para o processo de aprendizagem. A educação pode aproveitar melhor

os valores veiculados pelo desporto para desenvolver o conhecimento, a motivação, as competências, a disposição para o esforço pessoal e também, as competências sociais, tais como, o trabalho em equipa, a solidariedade, a tolerância, o "fair-play" e a capacidade de aceitar a derrota, num quadro multicultural. Por conseguinte, o desporto é essencial na educação para a aquisição e desenvolvimento de competências chave, necessárias à realização pessoal, inclusão social e empregabilidade.

Por outro lado, a educação formal tem um papel crucial a desempenhar na criação de hábitos que levem à prática regular de actividade física e à rejeição de estilos de vida pouco saudáveis, papel que é essencial já que a saúde da população no geral está a deteriorar-se, devido à falta de exercício físico.

Outro aspecto do desporto com factor de educação, está estreitamente associado ao actual desenvolvimento das qualificações e das competências pelo sector de desporto a nível europeu, muitas delas através da aprendizagem não formal, que será sustentado pelos níveis de referência comuns, apresentados pelo quadro europeu das qualificações.

O desporto chega a todos sem distinções de sexo, raça, idade e meio socioeconómico, daí o crescente interesse na utilização do desporto como um meio de aprendizagem não-formal. Assim, o desporto é um forte instrumento de aprendizagem não-formal e uma ferramenta para promover a integração social e combater a discriminação. A prática desportiva tem uma função educativa, não só em si mesma, mas também porque a participação activa em clubes e organizações desportivas ajuda a consolidar a sociedade civil pela aquisição de valores democráticos concretos.

Recentemente, a União Europeia tomou medidas no sentido de valorizar o desporto como factor de educação e formação não formal. Entre algumas medidas legislativas, proclamou o ano de 2004 como o Ano Europeu da Educação pelo Desporto que trouxe consigo a mensagem que, nas nossas sociedades multiculturais, o desporto pode e deve tornar-se numa ferramenta ao serviço das aprendizagens formais e não-formais.

Foram definidos como objectivos, conforme artigo 2º da Decisão nº 291/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, os seguintes pontos:

a) Sensibilizar as instituições educativas e as organizações desportivas para a necessidade de cooperação;

b) Tirar partido dos valores veiculados pelo desporto para o desenvolvimento do conhecimento e das competências, desenvolver capacidades físicas e disposição para o esforço pessoal, bem como aptidões sociais como o trabalho em equipa, a solidariedade, a tolerância e o fair-play num quadro multicultural;

c) Promover a sensibilização para a contribuição positiva das actividades de voluntariado para a educação;

d) Promover o valor educativo da mobilidade e dos intercâmbios entre os alunos;

e) Incentivar o intercâmbio de boas práticas sobre o papel que o desporto pode desempenhar nos sistemas de educação;

f) Criar um melhor equilíbrio entre as actividades intelectual e física na vida escolar;

g) Considerar a educação dos jovens e das jovens desportistas que participem em desportos de competição.

Decorrente do Ano Europeu da educação pelo desporto, segundo relatório final da sua Comissão, no domínio das aprendizagens formais e não-formais foram desenvolvidos um total de 126 projectos com a finalidade de utilizar os valores do desporto em actividades com jovens, o que põe em evidência o elevado potencial do desporto como factor promotor de educação.

"Nós temos uma forte convicção cultural e pedagógica do alcance educativo das actividades desportivas sempre que estas são levadas à prática por agentes que assumem um papel de "fazedores" de melhores cidadãos. Nós sabemos que a prática desportiva podem ser "ferramentas" que ajudam a "experienciar" uma pertença social em que se respeitam os direitos (todos eles) do Ser Humano e, acima de tudo, a cumprir os deveres individuais e colectivos que caracterizam o individuo capaz de ser uma pessoa sempre presente na construção de um futuro melhor. Nós sabemos que o Desporto pode contribuir para o desenvolvimento de determinados atributos da pessoa humana." (Lima, 2004,p.35)

1.3. História da Secção de Basquetebol

Foi na década de 50 do século XX que foram feitas as primeiras tentativas para introduzir o Basquetebol em Reguengos de Monsaraz, mas que não tiveram consequência.

A falta de campo, de bolas e tabelas podem ser indicados com factores que contribuíram para esse insucesso, mas também o desconhecimento desta modalidade.

Teríamos que chegar a 1975 para surgir um novo impulso para a implementação do Basquetebol, desta vez pela mão do Professor Luís Laureano, natural de Reguengos e um entusiasta da modalidade.

Após um período de prática regular no polidesportivo da Escola Primária de Reguengos, local onde se alicerçou o gosto pelo Basquetebol, tornou-se imprescindível tornar esta pratica, que surgiu espontaneamente, em algo mais organizado.

Em 29 de Outubro de 1975, é legalizada a Secção de Basquetebol através da sua incorporação no clube da Vila – Atlético Sport Clube (ASC).

Como só existia mais um clube – Clube Lusitano de Évora – a praticar esta modalidade, não existindo qualquer tipo de Associação representativa, os primeiros jogos particulares disputaram-se com Escolas e Liceus.

Os atletas da Secção continuaram a treinar na Escola Primária, mas também no pequeno ginásio do ASC e, nas suas deslocações, passaram a dispor da velha carrinha do Atlético.

O número de atletas foi crescendo e partindo do grupo inicial, completamente heterogéneo ao nível das idades, nascem duas equipas, uma de Juvenis e outra com os jogadores mais velhos, que continuam a participar em jogos e torneios particulares. A equipa de juvenis seria inscrita na Associação de Basquetebol de Setúbal e começa a participar em provas de carácter oficial.

Posteriormente, a secção passou a utilizar o campo dos Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz, salas, gabinete e outras instalações do Quartel, bem como transportes. A parte administrativa da secção funciona também na sede do Bombeiros.

É então feito um "Protocolo" que tem a particularidade de nunca ter sido passado para o papel, estando até hoje alicerçado na palavra dos intervenientes.

Decorrente desta situação, a Secção entendeu por bem, e de modo a reconhecer o excelente apoio, que permitiu alagar a prática a um maior número de jovens, adoptar na sua identificação, o nome da instituição Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz, passando a Secção a ter a denominação de Atlético Sport Clube / Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz (ASC/BVRM).

O crescimento da Secção ao nível regional e nacional tem sido muito interessante, não só em número de atletas, mas também em equipas e provas participadas. Para este feito contaram os apoio de várias empresas de Reguengos de Monsaraz e institucionalmente, o apoio da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia de Reguengos e também, o apoio de alguns ex-atletas e familiares que, como dirigentes e técnicos, de uma forma gratuita e impregnada de um espírito de bem fazer e de grande disponibilidade e generosidade, têm mantido de pé a Secção.

Nos últimos anos movimenta, em média, uma centena e meia de crianças e jovens deste Concelho, divididos por vários escalões.

A Secção coloca habitualmente um grande número de atletas nas Selecções Regionais e já foi reconhecida pelo Diário do Sul, na época de 1990/1991 como CLUBE DO ANO, no Alentejo. A respectiva Associação de Basquetebol também fez essa distinção nas temporadas de 1994/1995, 1995/1996, 1997/1998, 2006/2007 e o Instituto Nacional do Desporto em 2000/2201 atribuiu o prémio Reconhecer o Mérito. A Federação Portuguesa de Basquetebol distinguiu a secção nas últimas duas temporadas com o Prémio Cremildo Pereira.

2. O Estudo

2.1. Objecto de Estudo

Todo este estudo tem por base o trabalho de formação de jovens basquetebolistas da Secção de Basquetebol do Atlético Sport Clube / Bombeiros Voluntários de Reguengos de Monsaraz (ASC/BVRM).

2.2. Questão de Partida

Qual a importância da prática desportiva como processo de formação?

2.3. Objectivos

- Dar a conhecer o trabalho de formação desenvolvido pela secção de basquetebol do ASC/BVRM.
- Saber que tipo de aprendizagens são desenvolvidas na secção.
- Detectar qual é a percepção e a valorização das aprendizagens vinculadas pela secção, por parte de Atletas, Pais / Encarregados de Educação e Comunidade Local.
- Apurar da existência de articulações entre o Clube, secção de basquetebol e as Escolas dos atletas.

2.4. Metodologia

Em virtude de não existir qualquer tipo de relação, ou mesmo conhecimento entre o investigador e o objecto de estudo ou elementos seus constituintes, o estudo iniciou com contactos exploratórios com alguns alunos da Escola Secundaria Conde de Monsaraz, por forma a identificar contactos e locais onde nos deveríamos dirigir.

Após a identificação inequívoca do alvo da primeira abordagem, mais concretamente o Professor Luís Laureano, foi-nos facultado o acesso a todo e qualquer tipo de documentação existente na secção, caso se revelasse necessário. Também nos foi concedida a entrada nas instalações e locais de prática onde é realizado o trabalho do dia a dia da secção com os jovens praticantes de basquetebol.

Iniciou-se assim uma investigação documental no gabinete onde funciona a parte administrativa de secção e vários contactos verbais com elementos pertencentes à secção. Esta primeira parte do estudo teve o propósito de caracterizar a secção de basquetebol do ASC/BVRM, no que diz respeito à sua: Organização; Dimensão; Estrutura e Funcionamento.

Após termos um conjunto de informações e dados que permitiram dar resposta às nossas pretensões e de termos ficado conhecedores da vertente administrativa da secção de basquetebol, avançou-se para uma segunda fase do processo de investigação.

Considerou-se que uma abordagem qualitativa seria a opção mais apropriada ao tipo de estudo, que envolve o apurar das percepções e representações que elementos de um certo grupo, secção de basquetebol, têm e fazem sobre o Desporto como agente de Educação e ainda, tentar averiguar como, na sua prática, enquanto agentes do Desporto, desenvolvem o papel de promotores de aprendizagens. Assim, através da aplicação de procedimentos de natureza exploratórios, entrevistas semi-estruturadas, procurou-se recolher dados que permitissem obter informação que desse respostas aos nossos objectivos e pergunta inicial.

De modo para ter a perspectiva de todos os que desempenham diferentes funções na secção de basquetebol do ASC/BVRM, foram aplicadas seis entrevistas a dois dirigentes, dois treinadores e dois atletas, cujo critério de selecção incidiu sobre os elementos que desempenham as respectivas funções na secção à mais anos. Tendo em consideração a diferença etária dos grupos entrevistados, optou-se por construir um guião de entrevista para os Dirigentes e Treinadores e um outro para os Atletas.

A análise de conteúdo através de procedimento Aberto e com base na frequência das unidades detectadas nas entrevistas realizadas a seis elementos (2 dirigentes, 2 treinadores, 2 atletas), tinha como primeiro propósito identificar unidades de registo (UR) para quatro categorias alvo de estudo. Contudo foi necessário acrescentar uma nova categoria "Outros" para as UR que não tinham lugar nas anteriores. Na sequência da análise feita a essas UR, obtivemos informações que proporcionaram a identificação de subcategorias de acordo com o quadro II.

Foram determinadas as frequências correspondentes às UR de cada categoria e subcategoria, o que nos permitiu obter informação qualitativa para realizar a análise de conteúdo.

Na apresentação da análise dos resultados e sua interpretação, quando se fizer referência às UR, estas serão identificadas através de código composto por duas letras, correspondentes ao entrevistado e três conjuntos de algarismos, que dizem respeito ao número de página, linha e citação na linha.

Quadro I – Categorias e Subcategorias

Categorias	**Subcategorias**
A – Desporto como factor de formação	A1 - Valores A2 - Saúde
B – Secção como agente de formação	B1 - Atletas B2 - Treinadores B3 - Planeamento B4 - Aprendizagens
C – Reconhecimento local da secção	C1 - Pais / EE C2 - Comunidade geral
D – Vida escolar	D1 - Resultados escolares D2 - Parcerias
E – Outros	

2.5. Descrição dos Dados das Entrevistas

Quadro II – Distribuição das Unidades Registo

Categorias	UR por Entrevistados			Total UR	Orde-nação	Subcategorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação
	D	T	A				D	T	A		
A	8	18	7	33	3º	A1 Valores	3	9	3	15	7º
						A2 Saúde	5	9	4	18	6º
B	53	29	52	134	1º	B1 Atletas	4	9	14	27	2º
						B2 Treinadores	6	0	3	9	9º
						B3 Planeamento	8	6	0	14	8º
						B4 Aprendizagem	25	14	35	74	1º
C	7	18	1	26	4º	C1 Pais	0	7	0	7	10º
						C2 Comunidade	7	11	1	19	4º
D	16	15	13	44	2º	D1 Resultados Escolares	7	10	8	25	3º
						D2 Parcerias	9	5	5	19	4º
E	0	2	0	2	5º						

A descrição dos dados recolhidos nas entrevistas será efectuada pela sequência do quadro III. Inicialmente com uma apreciação da informação contida no lado esquerdo do quadro, referente às categorias em termos gerais. Numa segunda fase, a descrição incidirá sobre o lado direito do mesmo quadro, relativo às subcategorias identificadas.

A descrição dos dados recolhidos será feita tendo em linha de conta a função de cada grupo de entrevistados dentro da secção.

Da quantificação das várias UR correspondentes às cinco categorias criadas, emerge a categoria B – Secção como agente de formação, como a categoria com mais significância, com um total de 134 UR. Com uma diferença colossal, segue-se a categoria D – Vida Escolar, com 44 UR, de seguida, a categoria A – Desporto como factor de formação, com 33 UR e por fim, a categoria C – Reconhecimento local da secção, com 26 UR é a última categoria com relevância para o estudo. A categoria E – Outros tem uma incidência de 2 UR, o que não se torna relevante para o estudo e não será alvo de análise.

Se esta descrição for feita, tendo em consideração a proveniência das UR, entrevistas dos Directores, Treinadores ou Atletas, verifica-se que os Dirigentes e os Atletas hierarquizam as categorias com a mesma relevância, já os Treinadores dão mais significado às categorias A e B, em detrimento da categoria D.

Para se poder chegar a informações mais evidentes para os objectivos propostos serão agora descritos os resultados obtidos nas diferentes subcategorias que dimanaram da leitura das UR no seu todo.

A subcategoria mais representativa é a B4 – Aprendizagens, com 74 UR; segue-se a subcategoria B1 – Atletas, com 27 UR, consecutivamente, a subcategoria D1 – Resultados Escolares com 25 UR, em quarto lugar, com o mesmo número de UR, 19, estão duas subcategorias, D2 – Parcerias e C2 – Comunidade Geral; seguem-se as subcategorias A2 – Saúde e A1 – Valores, respectivamente com 18 e 15 UR, logo em seguida, com 14 UR surge a subcategoria B3 – Planeamento, por último, com menor número de UR estão as subcategorias B2 – Treinadores e C1 – Pais / EE, com 9 e 7 UR, respectivamente.

Os atletas representam o grupo de entrevistados, cuja distribuição das suas UR pelas subcategorias, mais coincide com a ordenação final, resultante da análise de todas as entrevistas. As alterações mais significativas envolvem subcategoria B2 – Treinadores, para este grupo de entrevistados representa a sexta com mais UR, enquanto, na globalidade é a nona. Também ocorre a "desvalorização" da subcategoria C2 – Comunidade Geral, para os atletas está em oitava, na generalidade é a quarta.

No que diz respeito aos Dirigentes e Treinadores, as alterações nas suas de prioridade, apesar de não serem muitas, são significativas. Subcategorias que na globalidade têm um grau de incidência maior, para estes 2 grupos têm pouco significado, o inverso também acontece. Para os Dirigentes a subcategoria B1 – Atletas encontra-se em oitavo lugar, enquanto no geral é segunda, no sentido inverso temos as subcategorias B3 – Planeamento e B2 – Treinadores que para estes são, respectivamente, a terceira e sesta mais referenciada, no geral são a oitava e nona. Os Treinadores como grupo valorizam de forma equitativa as subcategorias A1 – Valores e A2 – Saúde, atribuindo-lhe a quarta posição, enquanto que na ordenação geral são sétima e sexta, respectivamente. Também para este grupo existe uma subcategoria em contra ciclo com os resultados gerais, a subcategoria D2 – Parcerias, para os treinadores é a nona e no geral é a quarta mais referenciada. Outro dado que sobressai da análise das UR dos Treinadores é o facto de serem os únicos que apresentam referências à subcategoria C1 – Pais, com 7 UR.

Como subcategorias que não obtiveram qualquer tipo de UR nos três grupos entrevistados, temos nos Dirigentes a C1 – Pais, nos Treinadores a B2 – Treinadores e nos Atletas as subcategorias B3 – Planeamento e C1 – Pais, destaca-se ainda que, a subcategoria C2 – Comunidade Geral só apresenta uma UR nos Atletas.

2.6. Análise e Interpretação da Informação Recolhida

Esta análise será feita pela sequência do grau de significado que cada categoria obteve no total das entrevistas. Desta forma, primeiro será analisada a categoria B, depois a categoria D, segue-se a Categoria A e por fim a categoria C.

Categoria B – Secção como agente de formação

Quadro III – Secção como agente de formação

Categorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação	Subcategorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação
	D	T	A				D	T	A		
B	53	29	52	134	1º	B1 Atletas	4	9	14	27	2º
						B2 Treinadores	6	0	3	9	4º
						B3 Planeamento	8	6	0	14	3º
						B4 Aprendizagem	25	14	35	74	1º

Esta categoria impôs-se para todos os elementos entrevistados. O papel da Secção como agente de formação é uma realidade que todos reconhecem e ao qual dão grande importância, "*é bom para a formação dos jovens e também para a nossa actividade*". Ta.1.24.2.

Esta preocupação com a formação distribui-se por quatro áreas que identificamos com as nossas subcategorias, sendo que a B4 – Aprendizagens, mais concretamente as aprendizagens não formais, é a

que tem mais significado, tanto na generalidade, como para cada um dos grupos entrevistados:

As amizades verdadeiras encontrei no basquetebol não foi na escola, por isso já me deu o melhor da minha vida. Ab.1.30.1

(...) portanto nós tão felizes ficamos ah, ah, ah... quando um jogador atinge um determinado patamar, como quando sabemos que, muitos dos nossos atletas que passaram por aqui se licenciaram e que estão muito bem na vida. Da.4.18.1

Pronto há aqui um código, vamos chamar assim um código de conduta bastante rigoroso promovido pelos dirigentes. Tb.2.12.1

O conjunto de aprendizagens não formais identificadas é extenso, além das apontadas nas fases anteriores, podem-se enunciar mais algumas, por exemplo, o "Respeito pelo Próximo" a "Autonomia", a "Superação" e a "Inter-ajuda", aprendizagens que de facto, terão contribuído de sobremaneira para a atribuição dos Prémios Cremildo Pereira.

A subcategoria B1 – Atletas, mais concretamente, o trabalho como jogadores de basquetebol, surge como a segunda subcategoria mais significante, o que é óbvio, uma vez a Secção apresenta bons resultados ao nível dos quadros competitivos nos diferentes escalões em que compete, *(...) conseguimos ter equipas competitivas em quase, em quase todas os escalões Ta.1.32.1, ou O ano passado conseguimos um feito que ainda não tinha ao longo destes trinta anos, a secção ainda não tinha acontecido que foi estar numa final nacional de iniciados* Ta.1.34.1.

A preocupação com o desempenho desportivo adopta uma abordagem progressiva *(...) primeiro que todos eles têm que ter o prazer e o gosto de estar na modalidade* Ta.2.11.1 e *Damos grande prioridade aos escalões mais baixos na parte da recriação*. Ta.2.10.1., baseando-se num trabalho de metodológico de planeamento, constatado na subcategoria B3 – Planeamento, *(...) fazemos habitualmente um relatório em que verificamos aquilo que aconteceu e aquilo que atingimos ou não no planeamento e fazemos um planeamento visando a época seguinte onde traçamos metas, normalmente realistas*. Da.1.31.1.

A importância da subcategoria B3 – Planeamento está directamente relacionada com o papel que cada um desempenha na Secção. Para os Dirigentes e Treinadores é importante porque, os primeiros têm de fazer relatórios para conseguir apoios, os segundos têm de planificar o trabalho técnico-táctico para preparar os seus atletas para as provas. Já os atletas não lhe dão qualquer tipo de relevo, pois são agentes que não representam parte activa deste tipo de trabalho.

Por último, ainda dentro desta categoria, surge a subcategoria B2 – Treinadores que é indicada por todos, excepto pelos próprios treinadores.

Ao nível dos Dirigentes, há uma preocupação na selecção dos seus treinadores e em dar-lhes a melhor formação possível, *(...) termos preocupações com os nossos treinadores, que aliás, é um aspecto que se calhar não acontece em muitos clubes, que é nenhum treinador, com excepção de mim, fez formação que não seja paga pela secção (...) Da.2.11.1*. Por sua vez, os Atletas reconhecem o trabalho de qualidade que os treinadores desenvolvem junto deles, *(...) são as pessoas que mais me ajudaram.* aa.2.11.1.

A visão de todos os constituintes da Secção de Basquetebol do ASC/BVRM, enquanto agentes de formação, define-se através da forma como procuram dar respostas a todos, valorizando primeiro o indivíduo e só depois o atleta, treinador ou dirigente e com esta missão, acreditam que as aprendizagens se perpetuem pela sua vida.

(...) procuramos seguir esta linha de conduta e que faz com que as pessoas se calhar percebam o que é, estar no desporto e na vida depois. Da.1.25.1

(...) independentemente de conseguirmos essas vitórias ou não. O principal objectivo é praticar desporto e estarem cá e gostarem na realidade de estarem no Clube. Ta.2.7.1

Categoria D – Vida Escolar

Quadro IV – Vida Escolar

Categorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação	Subcategorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação
	D	T	A				D	T	A		
D	16	15	13	44	2º	D1 Resultados Escolares	7	10	8	25	1º
						D2 Parcerias	9	5	5	19	2º

Como segunda categoria com mais referenciada surge a D – Vida escolar, com 44 UR o que indicia que, embora haja uma forte valorização da Secção como elemento de formação, a Escola e a vida escolar dos jovens que praticam Basquetebol é algo que está na mente de todos. Esta preocupação destaca-se essencialmente na subcategoria D1 – Resultados Escolares que são valorizados e incentivados pela Secção: *(...) incentivamos a estudar, aliás, sempre dispensamos um atleta quando é caso de necessidade de estudo (...) Tb.3.31.1; (...) nós atribuímos prémios trimestrais, prémios escolares aos nossos melhores alunos. Temos um quadro de honra (...)* Tb.3.27.1.

A valorização dada à Escola pelos Dirigentes e Treinadores reflecte-se nos jovens. Foi-nos possível constatar, através da análise documental que, em todos os finais de períodos escolares são atribuídos muitos prémios. Actualmente, e no que se refere ao ensino básico, o regulamento exige a obtenção de média nível 4, onde não podem existir níveis 3, no ensino secundário o critério é uma média superior a 15 valores. A título de exemplo, refere-se que, no final do segundo período foram atribuídos 28 prémios.

E – Achas que a prática do basquetebol te traz vantagens ou desvantagens para a tua vida escolar?

AA – Na vida escolar acho que trás vantagens. aa.2.15.1

(...) consegui sempre tirar boas notas. Ab.3.18.1

Embora exista esta preocupação com a educação formal dos jovens, não existe qualquer ligação com caracter oficial, entre a Secção e as Escolas do Concelho. Esta situação é aferível através da subcategoria D2 – Parcerias, onde se regista que há um relacionamento saudável, embora sem carácter formal, "*digamos que há a melhor das relações da nossa parte com as escolas, com os diversos estabelecimentos de ensino e eles connosco*" Da.6.25.1.

Categoria A – Desporto como factor de formação

Quadro V – Desporto como factor de formação

Categorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação	Subcategorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação
	D	T	A				D	T	A		
A	8	18	7	33	3º	A1 Valores	3	9	3	15	2º
						A2 Saúde	5	9	4	18	1º

A categoria A – Desporto como factor de formação aparece como a terceira categoria com mais incidências, sendo que, as duas subcategorias identificadas apresentam o mesmo nível de ocorrência, ainda que, ambas mais significativas para os Treinadores. Sabendo que a secção enquanto agente de formação tem uma papel importante (situação já identificada na categoria B), a interpretação desta categoria levanos aos valores e propósitos pelos quais se rege a secção e que são coincidentes com a verdadeira missão do Desporto.

Assim, os objectivos da prática desportiva, numa perspectiva benéfica para a Saúde, física e mental, são identificados na subcategoria A2 – Saúde, como uma das intenções que a secção promove.

(...) com os problemas a sociedade tem a nível das drogas das bebidas alcoólicas penso que o desporto

e os formadores que dão essas práticas desportivas, acho que devem assumir cada vez mais um papel importante na vida dos jovens. Tb.1.8.1

A subcategoria A1 – Valores juntou as UR que fazem referência ao papel do Desporto enquanto promotor de valores sociais, valores que, para a Secção de Basquetebol do ASC/BVRM são indispensáveis na formação dos jovens: *(...) a nível da formação do indivíduo, como foi para mim, acho que o desporto tem um papel importante (...)*" Tb.1.6.1; *Eu penso que a prática desportiva acaba por ter interesse independentemente do rumo que cada jovem vá seguir (...)* Da.1.5.1.

Podemos afirmar que a Secção, através dos seus elementos tem reconhecido no Desporto um potencial formativo que pode e deve perdurar ao longo da vida, sendo esse um dos seus fortes objectivos.

(...) porque se eles não forem bons jogadores de basquete que sejam no futuro bons homens e boas mulheres e continuem a praticar desporto. Ta.1.11.1

Categoria C – Reconhecimento local da secção

Quadro VI – Reconhecimento local da secção

Categorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação	Subcategorias	UR por Entrevistados			Total UR	Ordenação
	D	T	A				D	T	A		
C	7	18	1	26	4º	C1 Pais	0	7	0	7	2º
						C2 Comunidade	7	11	1	19	1º

Por fim, surge a categoria C – Reconhecimento local da secção. É natural que esta categoria surja no fim da linha da importância, pois as entrevistas foram feitas unicamente a elementos que têm uma relação directa com a secção, ou seja, a sua perspectiva é de dentro para fora. Neste sentido, as suas apreciações estão intimamente ligadas com o trabalho desenvolvido pela secção e não com o seu reconhecimento.

Desta forma, as referências advém da percepção e análise que os entrevistados fazem dos seus contactos com os diferentes elementos que compõem a Comunidade envolvente, dando origem às subcategorias C2 – Comunidade Geral e C1 – Pais.

Factos como, *Neste momento temos, penso, não sei exactamente mas à volta de cento e setenta federados ou coisa assim do género*. Ta.3.5.1, num Concelho que tem uma população escolar de 1387 alunos, o número de praticantes da Basquetebol é duplamente significativo, primeiro porque é de longe a actividade no Concelho que mais jovens envolve, corresponde a um total de 12% da população em idade escolar e segundo, tomando por referência o nosso País, apenas 10% desta faixa etária é fisicamente activa. A partir destes dados, podemos considerar que a comunidade local, no geral, e Pais, em particular, reconhecem o trabalho Secção.

A subcategoria C1 – Pais só foi enunciada pelos Treinadores, caso que se deve, provavelmente ao facto de os treinadores estarem mais perto dos jovens praticantes e estabelecerem também, relações mais próximas e com maior facilidade com os Pais, do que os Dirigentes. Os Atletas não fazem qualquer tipo de referência, uma vez que estão no basquetebol com autorização dos seus Pais, logo é uma situação que para eles não apresenta relevo.

(...) os pais sabem como nós trabalhamos há muitos anos, sabem que deixam os filhos e ficam descansados. Ta.3.11.1

Conclusão

Ao finalizarmos este estudo, o que nos fica marcado é, porventura, não termos sido capazes de divulgar convenientemente o trabalho exemplar e de elevado mérito que é desenvolvido na Secção de Basquetebol de ASC/BVRM.

O espírito de servir uma comunidade, em especial os seus jovens, através da prática Desportiva do Basquetebol, baseada num código de conduta, onde o prazer, o respeito, a integração e a inter-ajuda

aparecem primeiro que a vitória. É, e será sempre, um projecto merecedor da melhor e mais profunda divulgação.

A Secção de Basquetebol do ASC/BVRM tem a sua missão muito bem definida e estruturada, por todos os seus elementos, promove uma visão conjunta do que é estar no Desporto e como tirar dessa vivência aprendizagens para a vida.

A noção de equipa é uma constante, veja-se o caso de uma entrevistada que embora lesionada com gravidade foi possível vê-la, praticamente toda a época, em quase todos os treinos com as suas "Canadianas". Quando o protagonismo é da equipa, todos se sentem capazes de dar o seu contributo. A Secção com a sua política de "portas abertas para todos" está a realizar o verdadeiro espírito e ideal desportivo – O Desporto é para todos.

A Secção com o seu trabalho consegue ir ainda mais longe e tem uma forte noção que os jovens precisam não só da educação não formal que eles promovem, mas também, da educação formal, promovida na Escola, que socialmente tem uma valorização superior. Esta ideia passa das intenções aos actos, quando há a preocupação de acompanhar o percurso escolar dos jovens e reconhecer publicamente os que se distinguem.

Fica-nos a convicção que este estudo conseguiu demonstrar que a prática desportiva pode desempenhar um papel fundamental no processo de formação do indivíduo. Nitidamente os jovens praticantes de basquetebol de Reguengos têm mais referências, valores e bons exemplos que lhes irão servir e contribuir para a formação individual.

Assim, citando António Aleixo "s.d.", em toda a sua sabedoria popular:

"Desporto e pedagogia
Se os juntassem como irmão
Esse conjunto daria verdadeiros cidadãos!"

Referências Bibliográficas

CONSELHO DA UNIÃO EUROPA (2004). *Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal*, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas.

Federação Portuguesa Basquetebol (2007): Prémio Cremildo Pereira.

Lee, M., Cockman, M., (1991). *Ethical issues in sport: emergent values among youth football and tennis players*. London, Sport Council Research Unit.

Libâneo, J., (1998). *Pedagogia e Pedagogos Para quê?*, S. Paulo, Cortez Editora.

Lima, T. (2004, Jan/Fev). "Educação pelo desporto": *Horizonte*, pp. 35-38.

Marques, A., (2002). Conceito geral de treino de jovens – aspectos filosóficos e doutrinários da actividade e do treinador. *Treino Desportivo*, pp. 4-11.

Trilla, J., (1998). *La Educación fuera de la escuela*. (3ª ed.). Barcelona, Editorial Ariel.

UNESCO (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto, Edições Asa.

2. A Qualificação, o Território, o Desenvolvimento Local e os Contextos Formais de Aprendizagem

A Interacção de Variáveis Contextuais com Influência no Rendimento Académico dos Estudantes do Ensino Superior na Região Alentejo: Estudo Exploratório

H. Pires[1], J. Saragoça[1], A. Araújo Candeias[1], M. Oliveira[1], C. Guerra[2] & A. Martins[2]

Resumo O estudo que aqui se apresenta considera que o aluno no Ensino Superior interage com um amplo conjunto de variáveis que, inevitavelmente, irão influenciar o seu rendimento académico.

Uma abordagem ao rendimento académico no ensino superior deve assumir um ponto de vista multidisciplinar, que permita analisá-lo como fenómeno resultante de experiências pessoais e sociais.

O modelo Renn e Arnold (2003) focaliza a interacção estudante – contexto a partir da análise das influências dos diferentes sistemas: cultural, económico, social e familiar, no comportamento e no desempenho do estudante, o que implica um sistema de estruturas dinâmicas e interdependentes, desde os contextos mais imediatos e próximos até aos mais distais que compreendem os contextos sociais mais alargados como as classes socio-económicas e os grupos culturais, como propõe o modelo ecológico aplicado ao ensino pós-secundário.

O (in)sucesso escolar na sua relação com os contextos e as vivências sociais e culturais é, hoje, tema da maior relevância para a compreensão e intervenção no sistema de ensino, exigindo a confrontação de abordagens multidisciplinares, que permitam abarcar o sucesso académico, como fenómeno resultante de experiências pessoas, culturais e sociais múltiplas por vezes até contraditórias.

Palavras-chave Rendimento Académico, Estudantes do Ensino Superior, Contexto, Interacção.

Introdução

É óbvio que frequentar o Ensino Superior envolve um conjunto de situações problemáticas prévias que reclamam do estudante respostas urgentes. Existem variados aspectos envolvendo variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que afectam o sucesso do estudante do Ensino Superior (Almeida, 1998). No contexto da instituição de Ensino Superior que o aluno do 1º ano.

passará, então, a confrontar-se com uma nova realidade. Esta, ao caracterizar-se por uma diversidade e riqueza dos contextos de vida ou por uma menor estruturação e menor constrangimento relativamente a outros contextos de aprendizagem, constitui-se como factor desencadeante de desequilíbrios e de oportunidades de crescimento psicológico e relacional.

Tendencialmente, supõe-se que os alunos que acedem ao Ensino Superior, dado o seu nível de desenvolvimento cognitivo, sejam capazes de, por si próprios, fazer face a todos os desafios e exigências com que se confrontam e que, até ao momento da sua entrada, eram realidades que não pertenciam ao seu quotidiano (Santos, 2001). Contudo, Fischer (1994) refere que, quando os níveis de desafio são percepcionados

1. Universidade de Évora.
2. Instituto Politécnico de Portalegre.

pelo estudante como excessivamente elevados, essa situação poderá levar não só à emergência de dificuldades ao nível das actividades académicas pessoais e sociais, como também poderá gerar problemas relativos à consolidação da identidade e ao desenvolvimento vocacional do estudante. Neste sentido, torna-se fundamental sublinhar que o desafio deve ser acompanhado por apoios pois "ambos são necessários uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados será dependente do apoio disponível" (Ferreira & Hood, 1990, 402). É de salientar que a importância e a necessidade do apoio no contexto da formação académica universitária são sentidas, não só, pelos estudantes das licenciaturas mas também, pelos estudantes de doutoramento (Melo, 2000). Assim, o sucesso académico deixa de se confinar apenas ao comportamento do professor e à metodologia utilizada por este, e pode ser conceptualizado em função das características do aluno e do professor (Coll & Miras, 1992), e da interacção entre estudante e contextos (Bronfenbrenner, 1993). Contextos que se referem quer à sala de aula, e a outros contextos de vivência académica (bar, biblioteca, cantina, etc.) mas igualmente aos contextos informais de vida quotidiana (café, grupo de amigos, clube de desporto ou artes, residência, etc.) em que se realiza a aprendizagem e a construção de significados e atitudes relativos ao projecto de formação no Ensino Superior e à obtenção do diploma.

Neste sentido, justifica-se o estudo da percepção, do conhecimento e das avaliações que os estudantes constroem relativamente aos contextos que marcam as suas vivências académicas (por exemplo: Gilly, 1980; Santiago, 1989; Trindade, 1990; Perrenoud, 1994), sendo relevante procurar compreender como os estudantes interpretam os contextos formais e informais que marcam a sua experiência durante os anos do Ensino Superior, e não só o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de conhecimentos curriculares, no sentido de poder contribuir para uma análise integrada do fenómeno do sucesso académico.

Nesta investigação partiu-se de alguns pressupostos decorrentes dos diversos estudos sobre o (in)sucesso do estudante do Ensino Superior (Machado, Matias, Raquel e Leal, 2005, 705; Renn & Arnold, 2003; Coll & Miras, 1992; Bourdieu, 1985; Castells, 1997; Costa, 1999), através dos quais se demonstra que o mesmo sofre a influência de um vasto conjunto de factores.

Objectivos

A proposta do estudo da interacção entre o estudante e o contexto, através da observação das suas atitudes, comportamento e práticas e a sua relação com outros tipos de práticas e significados organiza-se em função dos quatro objectivos seguintes:

- Verificar se existe relação entre as crenças, aspirações e atitudes dos estudantes para com o trabalho escolar e o diploma de ensino superior e o (in)sucesso académico.
- Determinar a relação existente entre o nível cultural, o nível económico e o apoio fornecido pela família no (in)sucesso académico.
- Compreender o impacto que podem ter aspectos ligados à transição dos estudantes para outro espaço de vida (cultural e geográfica) no (in)sucesso académico.
- Compreender se parte dos alunos que em determinado momento das suas vidas abandonam o ensino superior, retomam os estudos, bem como a área em que o fazem e porquê.

Com o presente estudo, pretende-se abordar todos os procedimentos utilizados com vista a determinar a qualidade do instrumento concebido e, proceder a eventuais alterações capazes de conferirem maior consistência ao mesmo. Assim, num primeiro momento procurámos recolher opiniões, comentários e críticas sobre aspectos julgados fundamentais. Para tal, introduziu-se no questionário uma última parte com diversas questões todas "abertas".

Esse conjunto de questões destinou-se a apreciar a **compreensibilidade**, a **clareza** e a **ambiguidade** das diversas secções do instrumento.

As respostas obtidas foram objecto de análise através de uma escala de três níveis (fraco, razoável, elevado).

Amostra

A amostra utilizada neste estudo de adequação dos instrumentos foi constituída por 61 estudantes do Ensino Superior a frequentar o 1ºano dos cursos de Psicologia e de Educação Física da Universidade de Évora. A opção pela escolha desta instituição deveu-se apenas à provável maior facilidade na recolha dos dados e à possibilidade de reduzir o número de questionários não respondidos nesta primeira fase.

Responderam ao questionário estudantes de ambos os sexos, destes 24 do sexo masculino e 37 do sexo feminino.

As idades dos respondentes variavam entre os 18 e os 35 anos, uma média rondando os 20 anos e desvio-padrão igual a 3,6.

Instrumentos

Com vista a responder aos objectivos anteriormente definidos para o estudo foi utilizado um questionário constituído por três secções onde, as Secções 1 e 2 avaliam as crenças, aspirações e atitudes sobre o (in)sucesso académico e o diploma. Assim, a Secção 1 é constituída por uma escala de atitudes que avalia a autopercepção acerca da forma como o estudante se gere a si próprio, e como gere as tarefas do seu quotidiano e a relação com os outros. A Secção 2 é constituída por uma prova situacional que coloca o estudante perante situações típicas e relativamente às quais deve avaliar a sua competência, por ex: Relacionamento íntimo com pares; Comunicação interpessoal e Liderança em contexto académico; Apoio e comunicação inter-pares; Apoio a adultos; Comunicação e interacção com pais.

A Secção 3 avalia a relação entre o nível cultural, o nível económico e o apoio fornecido pela família e o (in)sucesso académico. Os itens que compõem esta secção distribuem-se por 3 dimensões identificadas como as mais importantes para a compreensão da relação entre os níveis económico, cultural, social, o apoio familiar e o (in)sucesso académico no ensino superior.

Procedimento

A aplicação deste questionário realizou-se no início do 2º semestre do ano lectivo de 2007/2008. A recolha de dados foi efectuada através da aplicação de questionário construído para o efeito, junto de estudantes em contexto de sala de aula.

No âmbito da fase de pré-teste do questionário elaborado procurámos recolher opiniões, comentários e críticas sobre aspectos julgados fundamentais a fim de determinar a qualidade do instrumento concebido e, concomitantemente, proceder a eventuais alterações capazes de conferirem maior consistência ao mesmo. Para tal, introduziu-se no questionário uma última parte com diversas questões todas "abertas".

Um primeiro conjunto de questões destinou-se a apreciar a compreensibilidade, a clareza e a ambiguidade das diversas partes e/ou secções do instrumento. As respostas obtidas foram objecto de análise através de uma escala de três níveis (fraco, razoável, elevado), constituída com objectivo de conferir maior rigor à análise do grau de compreensibilidade, a clareza e ambiguidade das perguntas do questionário.

Um segundo conjunto de questões, igualmente abertas, procurou recolher sugestões para que se pudesse melhorar os referidos aspectos. Neste caso, procedeu-se a uma análise qualitativa das sugestões agrupadas em torno de categorias que nos pareceram adequadas para sintetizar o pensamento crítico dos respondentes.

A análise das respostas foi estruturada considerando as diversas partes e secções do questionário.

Além deste procedimento procedeu-se a verificação da consistência interna das diferentes escalas através do cálculo do coeficiente de *alfa de Cronbach*.

Apresentação e análise dos resultados

De seguida, apresentam-se os resultados e as conclusões da análise realizada sobre os questionários componentes das diferentes secções.

Num questionário, impõe-se que cada pergunta seja perfeitamente clara, compreensível, sem qualquer ambiguidade e que o inquirido saiba exactamente o que se espera dele.

Esta exigência decorre da circunstância de que a falta de compreensão das perguntas por parte do inquirido, pode fazer com que ele não proporcione a informação pretendida, ainda que seja seu desejo. O questionário deve, por conseguinte, ser concebido de tal forma que não haja necessidade de explicações adicionais além daquelas que estão explicitamente previstas, razão pela qual são essenciais as análises dos contributos das pessoas que aceitam, na fase de pré-teste, responder a questões adicionais acerca da qualidade do instrumento e apresentar as suas considerações, sugestões e críticas. Qualquer erro, ou qualquer ambiguidade, pode originar menor rigor na resposta ao questionário, logo influir na qualidade dos dados recolhidos, e, desta forma, menorizar o rigor nas operações ulteriores. Daí a necessidade do tipo de análise como a que aqui desenvolvemos.

Quadro 1 - Índices de consistência interna das secções do questionário.

Secções do Questionário	**Alpha de Cronbach**
Secção 1 - Crenças, aspirações e atitudes sobre o (in)sucesso académico e o diploma;	.86
Secção 2 - Crenças, aspirações e atitudes sobre o (in)sucesso académico e o diploma;	.68
Secção 3 - Relação entre o nível cultural, o nível económico e o apoio fornecido pela família no (in)sucesso académico;	.81
Secção 4 - Impacto da transição dos estudantes para outro espaço de vida (cultural e geográfica) no (in)sucesso académico;	.73
Secção 5 - Razões para o abandono/retoma dos estudos no ensino superior.	.84

No Quadro 1, são apresentados os índices de Consistência Interna dos Itens (Alpha de Cronbach) obtidos. Podemos verificar que os resultados sugerem uma estabilidade dos mesmos uma vez que a maioria das secções do questionário apresenta índices acima de .70, nível crítico normalmente apontado como desejável. Apenas a secção 2 apresenta um coeficiente ligeiramente abaixo de .70 (Almeida & Freire 2000).

Gráfico 1: Grau Global de Compreensibilidade

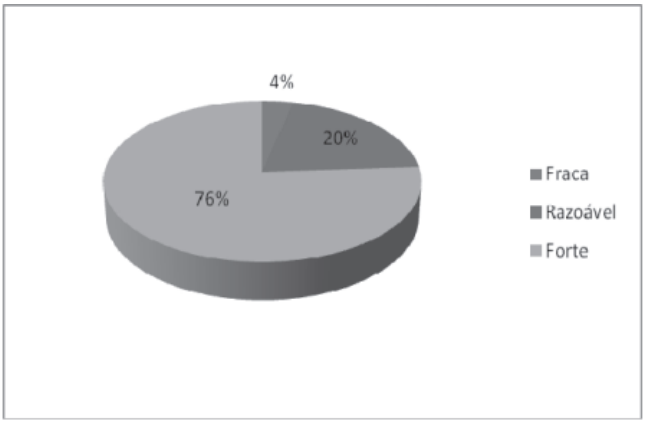


Gráfico 2: Grau Global de Clareza

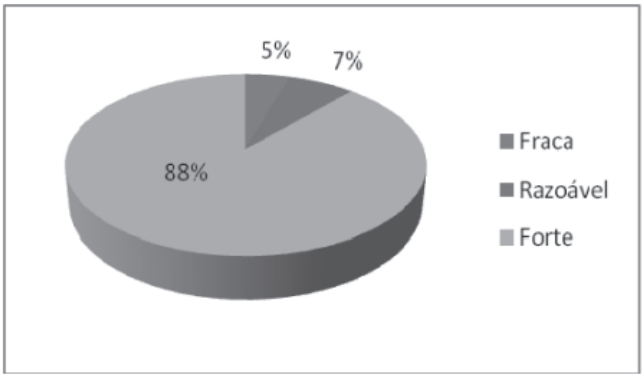
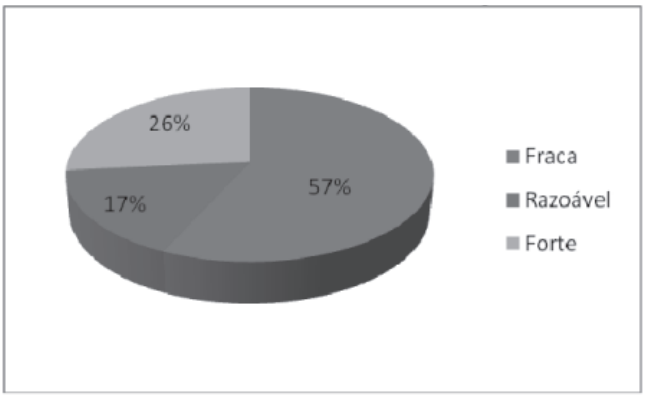


Gráfico 3: Grau Global de Ambiguidade



Tal como se pode observar através dos gráficos 1, 2, efectivamente, sobre todas as secções/partes do questionário a maioria dos respondentes avalia a compreensão e a clareza com os níveis "forte" e "razoável", registando-se poucas avaliações com o "nível" fraco. Por sua vez, pode-se observar no gráfico 3 que a ambiguidade é maioritariamente avaliada com o grau de "fraco".

Poucos dos 61 indivíduos decidiram manifestar a sua opinião em termos de comentários e/ou sugestões e/ou críticas.

No entanto, registamos algumas críticas, que nos merecem apreensão, e que não serão tomadas em conta na versão final do questionário. Referimo-nos à alegação de violação do carácter "anónimo e confidencial" do questionário pelo facto de se apresentarem questões sobre aspectos relativos aos rendimentos e às despesas do agregado familiar, de resto variáveis fundamentais para os objectivos do estudo, as quais, de todo colocam, em causa tais princípios.

Na generalidade, as opiniões obtidas são pertinentes e centram-se em aspectos pontuais que são facilmente incorporados na nova versão do questionário a elaborar na sequência dos trabalhos de avaliação da qualidade do mesmo (validação facial, validade interna, fiabilidade).

Conclusão

Considerando que estes objectivos são aceitáveis, pretendemos então, dar continuidade ao nosso estudo tentando atingir os objectivos anteriormente referidos. Assim, o questionário será aplicado aos estudantes

do Ensino Superior dos Institutos Politécnicos de Beja e de Portalegre e da Universidade de Évora. Neste estudo iremos comparar os resultados entre estudantes de cursos com melhor aproveitamento académico e cursos com pior aproveitamento académico. Iremos ainda sintetizar e comentar os resultados obtidos, à luz da revisão bibliográfica efectuada, tendo em conta os objectivos da investigação empírica.

Quando nos propormos tirar conclusões sobre os resultados obtidos neste estudo, tornar-se-á necessário relembrar que o estudante do Ensino Superior é alguém que, se encontra numa fase rica de mudanças, isto é, de crescimento. Por isso, o sucesso ou insucesso académico no Ensino Superior necessitam de ser compreendidos na multiplicidade dos processos que envolvem o estudante. Importará, também, não esquecer que a base orientadora deste trabalho assenta numa perspectiva ecológica que abarca a interacção entre pessoa, do estudante e o contexto que pretende, até certo ponto, questionar o modo como as variáveis pessoais e contextuais vão influenciar o rendimento académico do estudante.

O objectivo global deste estudo é o de contribuir para uma melhor compreensão da influência das variáveis pessoais e contextuais no rendimento académico dos estudantes do Ensino Superior no Alentejo.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Académicas (QVA) para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2 (3), 113-130.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fisher (Eds.), *Development in Context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Castells, M. (1983). *The City and the Grassroots: A Cross-Cultural Theory of Urban Social Movements*. Berkeley: University of California Press.

Cool, C. & Miras, M. (1992). La representación mutua profes0r/alumnoY sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In, J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. II, pp. 297-314). Madrid: Alianza Editorial.

Costa, A. (1999). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta Editora.

Ferreira, J. A .& Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.

Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The society of research into Higher Education & Open university Press.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.

Machado, L., Matias, Ana R. & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, 176, 695-714.

Melo, M. M. (2000). *Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Renn, K. & Arnold, K. (2003). Reconceptualization research on college student peer culture. *The Journal of Higher Education*, 74, 3,261-291.

Santiago, R. A. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações sociais da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 87-98.

Santos. L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do ensino aprendizagem, Universidade do Minho.

Trindade, V. (1991). Contributos para o estudo da atitude científica dos professores de ciências. *Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Évora*. Évora: Universidade de Évora.

A Rede de Ensino Superior em Portugal e o Território: O Caso do Alentejo[1]

Conceição Rego, António Caleiro, Carlos Vieira, Isabel Vieira, Maria da Saudade Baltazar & Maria Filomena Mendes

Resumo Da existência de instituições de ensino superior (IES) nas cidades e nas regiões decorrem efeitos variados que influenciam as dinâmicas sociais e económicas locais. Entre os efeitos mais significativos, e duradoiros, que resultam desta presença, destaca-se a possibilidade de melhorar a qualificação dos recursos humanos. Está demonstrado que territórios com populações mais qualificadas são mais desenvolvidos e, por isso, registam melhores níveis de qualidade de vida. Desta forma, a localização de IES pode ser mais relevante em territórios com níveis de desenvolvimento mais débeis, posicionando-se, nestes casos, como factor de promoção do desenvolvimento. Neste trabalho, que analisa de forma genérica o caso português, e o Alentejo em particular, procuramos avaliar a correlação entre a existência de IES num território e os respectivos níveis de desenvolvimento e qualidade de vida, de modo a consubstanciar o papel das IES enquanto instrumentos de coesão territorial.

Palavras-chave Desenvolvimento local, Educação, Instituições de ensino superior, Rede, Território.

1. Introdução

Portugal é um dos países da União Europeia que, não obstante a sua reduzida dimensão geográfica, regista diferenças de desenvolvimento mais significativas entre os vários territórios que o constituem, em particular entre o interior – com níveis de actividade económica, rendimento e ocupação humana mais débeis – e o litoral, mais favorecido em todos estes domínios. Documentos que analisam a situação portuguesa em termos de competitividade e coesão, elaborados com o objectivo de preparar a proposta portuguesa para o Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) 2007-2013, mostravam disparidades muito significativas, nomeadamente no domínio da coesão. O indicador relativo à medida do rendimento colectável *per capita* revela evidentes diferenças territoriais que, em última instância, reflectem a forma diversa como se localizam as pessoas e as actividades económicas.

O ensino superior é uma das áreas de intervenção da política pública que mais se alterou nos últimos 30 anos em Portugal. Existe, actualmente, uma multiplicidade de universidades e institutos politécnicos, de natureza pública e privada, dispersos por todo o território, que alargaram de forma substancial o acesso a este grau de ensino. A dispersão territorial das instituições de ensino superior (IES) levanta questões relativas ao papel que as mesmas podem desempenhar como agentes promotores do desenvolvimento e de maiores níveis de coesão, por via da atracção de pessoas e de actividades económicas para as regiões com menores níveis de desenvolvimento.

1. Trabalho elaborado na Universidade de Évora, no âmbito do Projecto "(Re)Definição de uma rede de ensino superior em Portugal: desafios decorrentes da demografia, do crescimento e da coesão regional", com a referência PTDC/CPE-PEC/103727/2008.

A investigação, o ensino e a transferência de conhecimentos são as três funções que caracterizam a natureza das IES. Decorrendo do desenvolvimento destas actividades, as IES podem ter um impacte não negligenciável no meio em que estão inseridas, com consequências observáveis a nível económico, social, político e cultural. Tais efeitos têm sido objecto de inúmeras avaliações, inicialmente nos EUA, e gradualmente em todo o mundo, em estudos que procuram calcular os efeitos multiplicadores de uma universidade na região de acolhimento, ou de várias instituições a nível mais alargado. As diversas abordagens adoptadas para estas avaliações são revistas por Drucker e Goldstein (2007). Ainda que boa parte das avaliações publicadas tenha como objecto universidades que se dedicam principalmente à investigação (*research universities* por oposição a *teaching universities*), as metodologias adoptadas podem, com as necessárias adaptações, ser aplicadas em avaliações de qualquer tipo de IES.

Goldstein, Maier e Luger (1995) identificam oito funções (ou produtos) da moderna universidade de investigação que podem influenciar o ritmo de desenvolvimento regional:

1. Criação de conhecimento (razão de ser primordial das universidades, desde a sua origem);
2. Criação de capital humano (desenvolvimento intelectual e técnico dos professores e estudantes, mas também, através do ensino à distancia, das actividades de extensão e dos programas de educação comunitários, de pessoas não directamente envolvidas nas actividades académicas);
3. Transferência de know-how (semelhante ao processo de criação de capital humano, mas direccionada para a aplicação de conhecimentos na resolução de problemas específicos, resultando na melhoria de produtos ou de processos);
4. Inovação tecnológica (criação de novos produtos ou processos, certificada por patentes e licenças, que atestam o trabalho dos investigadores e permitem a sua comercialização);
5. Investimento de capital (construção e manutenção de edifícios, laboratórios, parques de ciência, infra-estruturas desportivas, culturais e outras e disponibilidade de meios de transporte que lhes estão associadas);
6. Liderança regional (capacidade da universidade e dos seus colaboradores para servir a região através da participação em comités e conselhos de iniciativas e organizações locais, da oferta de recursos tecnológicos e de apoio, do exercício de autoridade moral e, em alguns casos, de influência política para ajudar na obtenção de consensos e na resolução de conflitos);
7. Produção de infra-estruturas de conhecimento (Smith (1999) define o conceito de *knowledge infrastructure* como o stock de conhecimentos em conjunto com as componentes institucional e organizacional que suportam o seu crescimento e aplicação. A nível regional, as infra-estruturas de conhecimento abarcam toda a rede de relações que se estabelecem entre as instituições produtoras de conhecimento, a capacidade de aprendizagem e de inovação das empresas e dos trabalhadores e as instituições que permitem e promovem as ligações entre todos);
8. Influência no meio regional (abarca um variado leque de contribuições não intencionais das universidades na sua área de influência, que podem ser de carácter intelectual, social, cultural ou recreativo, e resultam da presença de numerosos profissionais criativos e de elevada formação que permite o desenvolvimento de dinâmicas locais particulares, valorizadas pelos residentes e instituições locais).

Qualquer destas funções, que não são mutuamente exclusivas, pode ser objecto de avaliação, embora algumas sejam mais fáceis de medir que outras. As abordagens mais tradicionais focavam-se essencialmente na avaliação dos gastos das universidades e no impacte dos mesmos na economia local. Extensões destas avaliações procuraram avaliar os efeitos ao nível da criação de capital humano e respectivas consequências nos padrões migratórios regionais. Mais recentemente, as análises têm procurado avaliar os efeitos da criação de conhecimento, da oferta de infra-estruturas de conhecimento, da inovação tecnológica e das actividades de transferência de tecnologia.

Naturalmente, os efeitos territoriais decorrentes das actividades desenvolvidas pelas IES dependem, não apenas dos desempenhos destas instituições, mas também das características do território em que se localizam e das interligações que se estabelecem entre as diversas instituições, públicas e privadas, locais. Por exemplo, do exercício da função 'ensino' resultam impactes que serão mais profundos, em termos de desenvolvimento regional nos casos em que *i)* a região revela capacidade de atracção e retenção

de estudantes de outras regiões, de diplomados nas instituições regionais e de docentes, *ii)* é possível estabelecer uma relação adequada entre a oferta e a procura de ensino superior, de acordo com as necessidades regionais e *iii)* existe capacidade das empresas regionais, em matéria de procura de formação (De Gaudemar, 1996).

Em síntese, podemos afirmar que as IES poderão contribuir com os seus recursos para, através da criação e difusão de conhecimento inovador, promover o desenvolvimento económico e a melhoria da coesão territorial, por uma (ou várias) das seguintes formas: *i)* por via dos estudantes, através da realização de estágios ou colaboração com projectos de investigação, *ii)* da inserção de diplomados no mercado de trabalho local, *iii)* dos investigadores, através da realização de projectos de investigação pura ou aplicada e da publicação (e/ ou aplicação) dos respectivos resultados, *iv)* de missões de consultores, através de acções que fomentem a inovação e a melhoria no domínio das tecnologias ou da gestão das organizações.

Os efeitos de médio e longo prazo são fundamentais para a melhoria sustentada do nível de desempenho económico dos territórios, por comparação com os efeitos de curto prazo que, devido à existência de maiores níveis de rendimento nos locais onde as IES se instalam, dinamizam a procura, particularmente dirigida aos consumos correntes de produtos e serviços fornecidos por empresas locais. São estes efeitos de natureza estruturante que distinguem (e ampliam) os impactes das IES relativamente aos que resultam da instalação num território de instituições de outra natureza ou de grandes empresas.

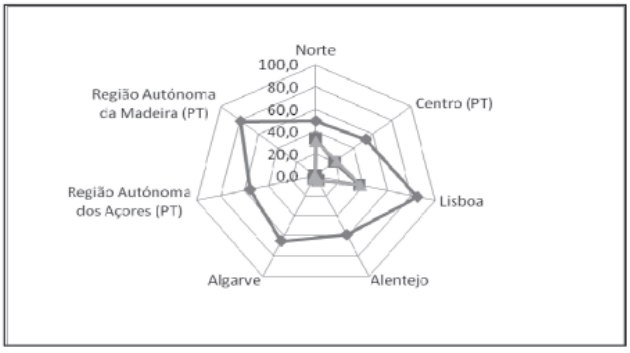
Neste estudo discutimos os principais efeitos territoriais decorrentes da presença de IES e analisamos o caso particular do Alentejo, concentrando a nossa atenção nos impactes associados à Universidade de Évora.

2. Análise de dados

Com o objectivo de estudar eventuais relações entre localização de IES e a dinamização da coesão territorial, começamos por analisar o comportamento de algumas variáveis relevantes.

A oferta de ensino superior em Portugal concentra-se nas regiões de Lisboa e do Norte do país (figura 1). Naturalmente, é também nestas regiões que se localiza a maior proporção de estudantes no ensino superior. Por seu turno, a variável relativa ao rendimento regional mostra-nos a maior riqueza relativa das regiões de Lisboa e da Madeira. Como é natural, em particular nas regiões Norte e Centro, onde a concentração de IES apresenta alguma relevância, estas instituições poderão vir a desempenhar um papel preponderante na melhoria dos níveis de conhecimento e de competências presentes nos territórios e, consequentemente, contribuírem para melhorar a coesão territorial.

Figura 1: Comparação, por NUTS II, entre o rendimento regional e a localização da oferta de ensino superior

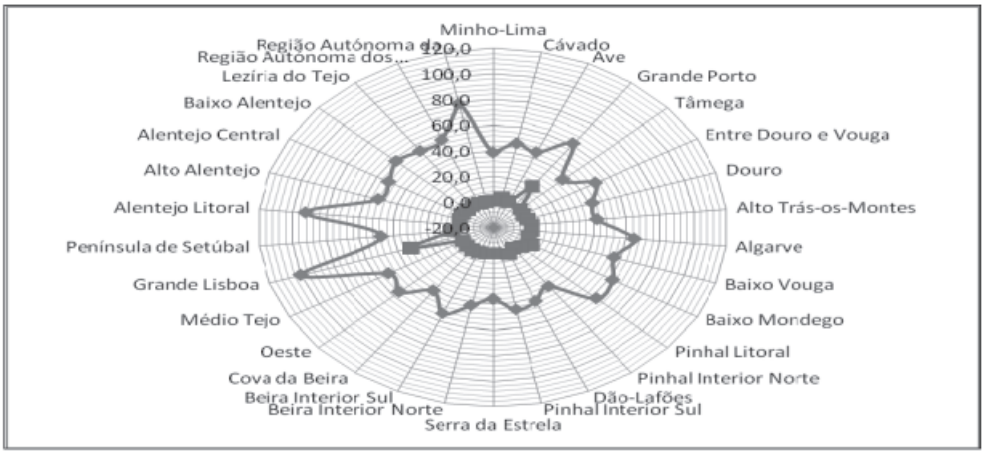


Legenda:
Azul: PIB (a preços correntes); euros, per capita, em % da média nacional;
Vermelho: Vagas nas IES, por NUTS II, em % do total nacional, no ano 2008/09
Verde: Estudantes no ensino superior, por NUTS II, em % do total nacional, no ano 2008/09

Fonte: EUROSTAT e GPEARI.

Se realizarmos a nossa análise ao nível das NUTS III (figura 2), salientam-se duas notas fundamentais. Por um lado, a semelhança em termos da importância relativa da oferta de ensino superior ao longo do território, embora se destaque a preponderância das NUTS de Lisboa e do Grande Porto. Por outro lado, o rendimento apresenta valores que manifestam uma proximidade relativa – predominantemente entre os 40% e os 60% da média comunitária – destacando claramente a região de Lisboa e depois o Alentejo Litoral e a Região Autónoma da Madeira. Esta informação sugere que, dada a existência de IES localizadas ao longo do país, de modo relativamente equilibrado, o desenho de políticas públicas de promoção da coesão territorial deverá considerar o papel destas instituições e, eventualmente, tentar potenciá-lo.

Figura 2: Comparação, por NUTS III, entre o rendimento regional e a localização da oferta de ensino superior

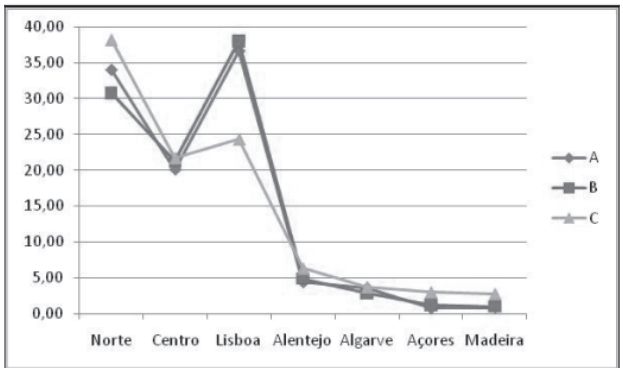


Fonte: EUROSTAT e GPEARI.

Legenda:
Azul: PIB (a preços correntes); euros, *per capita*, em % da média nacional;
Vermelho: Vagas nas IES, por NUTS III, em % do total nacional, no ano lectivo 2008/09

A figura 3 mostra a relação entre a oferta de ensino superior e a localização territorial da população em idade de iniciar a frequência do ensino superior. Assim, ao compararmos, ao nível das NUTS II, as vagas disponíveis (variável de oferta) com os alunos colocados no 1º ano, pela primeira vez (variável de procura) concluímos que, com excepção da região Norte (onde a oferta excede a procura), nas restantes regiões existe equilíbrio entre a oferta e a procura no mercado do ensino superior. Esta situação é de algum modo natural, uma vez que a procura se desloca sem restrições para as localizações onde sabe que existe oferta disponível.

Figura 3: Comparação de algumas variáveis estruturais para o comportamento do mercado de ensino superior em Portugal (ano lectivo 2008/2009)



Legenda:
A: Vagas disponíveis por NUTS II (% do total nacional)
B: Alunos colocados pela 1ª vez no 1º ano por NUTS II (% do total nacional)
C: População residente no grupo etário dos 15-19 anos, por NUTS II, em 2008 (% do total nacional)

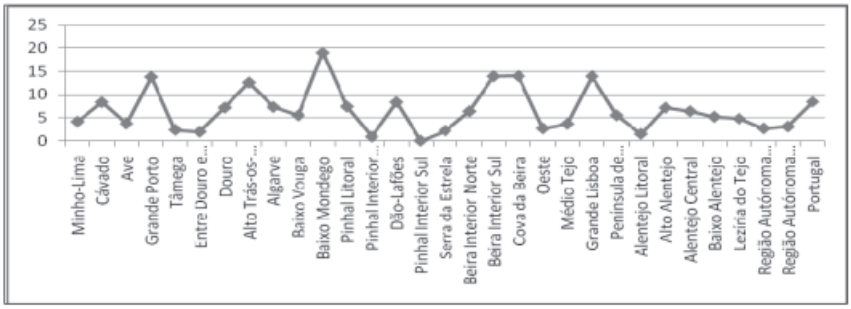
Fonte: INE, GPEARI.

Como neste estudo pretendemos abordar o problema do contributo dos estabelecimentos de ensino superior para a coesão territorial, a figura mostra, a verde, a proporção de população no grupo etário a que pertencem os candidatos 'tradicionais' ao ensino superior. A análise comparativa das três variáveis mostra a existência de duas regiões onde a 'divergência' entre a variável relativa à população e as variáveis relativas ao ensino superior é mais evidente. No Norte, a proporção de população é mais elevada enquanto na região de Lisboa as variáveis relativas ao ensino superior registam valores mais elevados que a população do grupo etário a que pertencem os candidatos ao ensino superior. Estudos mais completos, realizados neste domínio (Rego & Caleiro, 2010b) permitiram-nos concluir que os estudantes do ensino superior em Portugal não são indiferentes à distância na tomada de decisão da escolha do estabelecimento de ensino superior e, por outro lado, os centros universitários de grande e média dimensão, em particular Lisboa, Porto e Coimbra têm capacidade de atracção sobre os estudantes originários de outras localizações.

Recentemente, estudos desenvolvidos por instituições internacionais, como por exemplo a OCDE, questionaram a dimensão da rede de ensino superior em Portugal, considerando-a exagerada face à procura de educação superior que se tem vindo a verificar. No sentido de procurar analisar o equilíbrio territorial da rede de IES em Portugal, calculámos dois indicadores: o número de vagas por 1000 habitantes e um quociente de localização que relaciona as vagas disponíveis nas várias IES com a população residente nas NUTS III. Estes cálculos foram realizados com dados para o ano de 2009 (população residente) e 2008/09 (vagas em estabelecimentos de ensino superior em Portugal). No primeiro caso, o número de vagas por 1000 habitantes permite avaliar a existência de equilíbrio territorial na oferta de ensino superior (figura 4), enquanto a construção do quociente de localização – indicador de concentração/especialização numa actividade ou sector – permite comparar a relação entre a intensidade da população residente com a localização da oferta de ensino superior (figura 5). Importa reconhecer que o cálculo deste quociente de localização com base na população residente pode produzir resultados espúrios. Efectivamente, o procedimento mais correcto seria comparar o peso relativo das vagas nas IES com a importância relativa da população potencialmente 'cliente' deste tipo de ensino, ou seja, os jovens a partir dos 17-18 anos e a população activa. Naturalmente que a consideração do total da população residente, em particular nas regiões onde, por exemplo, a importância dos idosos seja muito expressiva, pode provocar algum enviesamento nas conclusões.

O indicador 'Vagas por 1000 habitantes por NUTS III' mostra que em muitas regiões do país existe uma oferta de ensino superior claramente superior à média nacional (8,4 vagas por 1000 habitantes) e isso verifica-se em regiões predominantes urbanas e de grande densidade populacional como a Grande Lisboa e o Grande Porto, mas também em áreas menos densamente povoadas como o Baixo Mondego, a Cova da Beira ou a Beira Interior Sul.

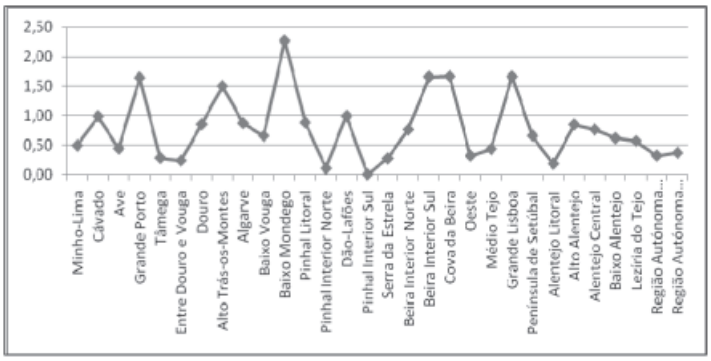
Figura 4: Vagas por 1000 habitantes, nos estabelecimentos de ensino superior, por NUTS III, no ano 2008/09



Fonte: GEPEARI.

O quociente de localização (QL) é um indicador que mede a concentração de uma variável por comparação com outra que serve de referência. Assim, quando o valor do QL é superior a 1, isso significa que, na região em análise, a variável considerada regista uma concentração relativamente mais elevada que a variável que é termo de comparação. A análise da figura 5 permite concluir que as vagas oferecidas pelas IES portuguesas, em diversas regiões, são mais do que proporcionais ao peso relativo da população residente. Isto verifica-se em cerca de 1/5 das NUTS III portuguesas. Além dos casos já descritos, como tendo um elevado número de vagas de ensino superior por 1000 habitantes, verificamos que também a região de Alto Trás os Montes regista um QL >1. Neste caso, o resultado verificado deve-se provavelmente à debilidade da base demográfica.

Figura 5: Quociente de Localização por NUTS III



Fonte. EUROSTAT e GEPEARI.

Estes resultados permitem concluir que, dadas as formas diversas como a população e a oferta de ensino superior se distribuem pelo país, as IES podem efectivamente, em diversos pontos do território, posicionar-se como entidades potencialmente atractivas de novos residentes, em primeiro lugar como estudantes e posteriormente como população activa. No Alentejo, objecto deste estudo, o número de vagas nas IES por 1000 habitantes é, em todas as NUTS III, inferior à média nacional e o QL é sempre menor que 1. Assim, verifica-se que nestas regiões a oferta de ensino superior é, menos intensa que na média nacional e menos que proporcional relativamente à população residente.

Analisam-se, agora, alguns indicadores que permitem posicionar, em termos relativos, a participação dos estudantes do Alentejo no ensino superior, por comparação com o país e com a média da União Europeia (Tabela 1). Estes dados mostram-nos, para todas as variáveis consideradas, que o ensino superior tem uma importância menor no Alentejo, relativamente aos territórios de referência. Este cenário coloca a região numa posição desfavorável no que respeita à perspectiva de desenvolvimento de políticas de promoção do desenvolvimento, particularmente das que apelem à qualificação da população activa.

Tabela 1: Alguns dados relativos ao ensino superior no Alentejo

Estudantes no ensino superior, em proporção do conjunto de estudantes, a nível regional		
EU27	Portugal	Alentejo
17,6	15,9	11,3

Estudantes no ensino superior, em proporção da população entre 20-24 anos, a nível regional		
EU27	Portugal	Alentejo
59	57,7	40,6

Rácio entre a proporção de estudantes no ensino superior e a proporção de população por regiões NUTS I e II		
EU27	Portugal	Alentejo
1	1	0,7

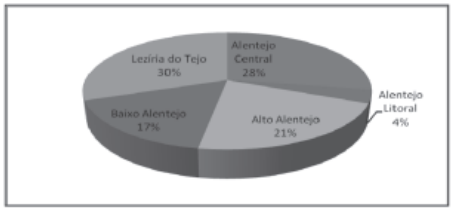
População residente, com mais de 15 anos, com o ensino superior, em proporção do total da população residente com escolaridade		
EU27	Portugal	Alentejo
	10,8	9,1

Fonte: EUROSTAT.

Ainda que o Alentejo tenha uma participação relativa de pequena dimensão (cerca de 4%) no conjunto da oferta nacional de ensino superior, a distribuição intra-regional dessas vagas também é muito distinta (Figura 6), verificando-se que as NUTS III do Alentejo Central, onde se localiza a Universidade de Évora, e a Lezíria do Tejo são os territórios onde existem mais alunos de ensino superior. As IES do Alentejo[2] (Universidade de Évora e Institutos Politécnicos de Beja e de Portalegre) envolvem actualmente cerca de 15 000 alunos nos diferentes ciclos do ensino superior. A maior parte destes frequenta o primeiro ciclo e, embora o seu número tenha vindo a reduzir-se progressivamente nos últimos anos, tem sido compensado por um aumento dos alunos em pós-graduação, sobretudo em mestrado mas também em doutoramento (em 2009/10 os alunos de segundo e terceiro ciclos representavam cerca de 37.5% do total de alunos da Universidade de Évora).

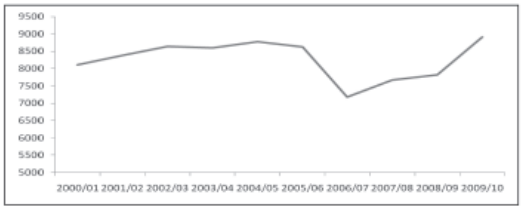
2. Considerando, nesta perspectiva, a NUTS II do Alentejo anterior a 2003 (apenas incluindo 4 NUTS III).

Figura 6: Distribuição das vagas disponíveis nas IES, por NUTS III do Alentejo, no ano lectivo 2008/09



Fonte: GEPEARI.

Figura 7: Número total de alunos na Universidade de Évora



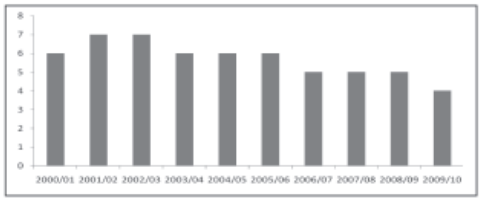
Fonte: Universidade de Évora.

A figura 7 apresenta a evolução do número de alunos nos vários graus de ensino superior apenas para a Universidade de Évora, por falta de dados comparáveis disponíveis. Apesar de algumas oscilações, os números totais têm-se mantido relativamente constantes, com uma recuperação nos últimos anos a contrariar a diminuição de procura provocada pela quebra demográfica e a perda de alunos causada pela redução do número de anos curriculares imposta pela reforma de Bolonha.

A região possui, ainda, potencial para receber um maior número de alunos. Em 2005/06, o Alentejo era a região (NUTS II) de Portugal Continental com menor número de vagas em instituições de ensino superior por 1000 habitantes (5.18), comparando com uma média nacional de 8.09, claramente dominada por Lisboa (11.84).[3] Esta situação de desvantagem pode ser em parte explicada pelo envelhecimento relativo da população por comparação com outras regiões portuguesas, mas também pela política governamental de oferta de cursos e de *numerus clausus*.

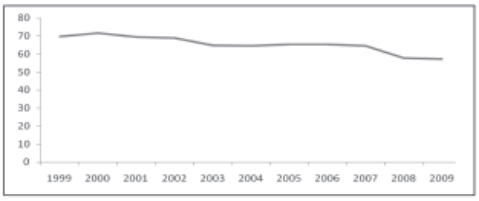
Considerando apenas os alunos de primeiro ciclo, as IES do Alentejo oferecem apenas cerca de 4% do total de vagas oferecidas a nível nacional, uma percentagem que tem mesmo vindo a baixar ao longo da última década (figura 8). Em vinte distritos e regiões autónomas, três (Lisboa, Porto e Coimbra) oferecem mais de metade das vagas de todas as IES. Com Bragança e Guarda, os três distritos alentejanos foram os únicos a perder vagas na última década.

Figura 8: Vagas em cursos de 1º ciclo, oferecidas por IES do Alentejo (% do total de vagas nacionais)



Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior.

Figura 9: Novos alunos da UE residentes fora do distrito de Évora (%)



Fonte: Universidade de Évora.

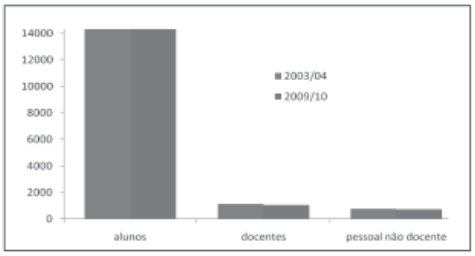
Embora nos cursos de mestrado e doutoramento, a maior parte dos alunos, resida na área da instituição de ensino superior, sendo muitos deles trabalhadores-estudantes, no caso do primeiro ciclo uma grande percentagem de alunos são oriundos de outros distritos (no caso da Universidade de Évora cerca de 60 por cento dos alunos, em média, residem fora do distrito de Évora, vd. figura 9). Este valor indica que as instituições têm uma vocação nacional e não exclusivamente regional, dinamizando a economia local, designadamente o mercado de arrendamento, o comércio e os serviços. Falta ainda contudo conseguir a ambicionada dimensão internacional hoje procurada por todas as IES. Na Universidade de Évora, por

3. Fonte: OECD Background Report.

exemplo, apenas cerca de 3%, em média, dos novos alunos vêm do estrangeiro, a maioria de países de língua oficial portuguesa.

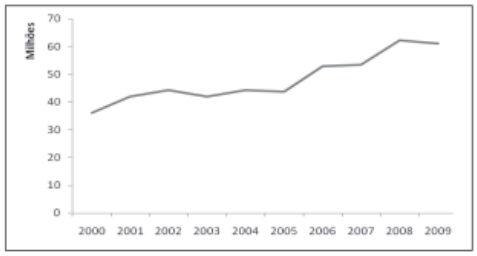
Para além dos alunos, as IES empregam no seu conjunto 1053 docentes e 731 funcionários não docentes, sendo certamente um dos principais empregadores da região. A figura 10 mostra a evolução no número de alunos, docentes e funcionários não docentes nas IES do Alentejo entre os anos lectivos 2003/04 e 2009/10. Apesar do ligeiro aumento no número total de alunos, as restrições orçamentais impostas pelos governos obrigaram a uma ligeira redução do número de funcionários docentes e não docentes.

Figura 10: Número de alunos, funcionários docentes e não docentes nas IES do Alentejo, 2003/04 e 2009/10



Fonte: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2003/04) e instituições (2009/10).

Figura 11: Receitas Totais da Universidade de Évora, 2000-2009 (milhões de euros)



Fonte: Universidade de Évora.

Todos os anos as IES do Alentejo atribuem cerca de 2700 diplomas nos três graus de ensino superior. Para além de contribuir de forma decisiva para a formação da mão-de-obra qualificada da região, as IES fixam também um conjunto significativo de diplomados originários de outras regiões mas que optam por procurar emprego na região que os qualificou.

Em termos dos fluxos financeiros directos envolvidos, a figura 11 mostra a evolução das receitas totais anuais da Universidade de Évora (incluindo a Escola de Enfermagem a partir de 2006). Cerca de um terço do valor total são receitas próprias (propinas e receitas de investigação, numa proporção quase igual), o restante são transferências do orçamento do Estado, quase exclusivamente para pagamento de salários.

Embora não existam dados disponíveis comparáveis para todas as IES, podemos tentar um exercício de projecção destes valores para o conjunto das IES do Alentejo, assente no facto de que o orçamento público, em virtude da lei de financiamento do ensino superior, ser significativamente proporcional ao número de alunos. Com esta ressalva, podemos assumir que as IES do Alentejo conseguem movimentar anualmente fluxos financeiros de quase 100 milhões de euros.

A análise anterior levanta uma questão interessante relativa às colocações dos alunos do ensino superior por região de proveniência (Rego & Caleiro, 2010b). Os dados para o concurso nacional de acesso de 2009 estão representados na Tabela 2:

Tabela 2: Relação entre os distritos de 'origem' e os locais de frequência do ensino superior

Colocação	Beja	Évora	Portalegre	Resto do país	Total
Origem					
Beja	178	54	8	343	583
Évora	45	290	31	331	697
Portalegre	6	56	119	239	420
Resto do país	154	566	282	42593	43595
Total	383	966	440	43506	45295

Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior.

Como já foi referido, as IES do Alentejo representam, em termos de colocação de alunos, cerca de 4% do total, o que é uma proporção reduzida. Verifica-se também que, ao nível do Alentejo, o factor distância desempenha, aparentemente, um papel crucial na mobilidade (distrito de origem – distrito de colocação), sendo Évora o único distrito de origem que coloca no resto do país menos alunos do que no próprio Alentejo. De assinalar também o facto de Évora, mas também Portalegre, serem os distritos que recebem mais estudantes do resto do país (excluindo o Alentejo) relativamente àqueles de que são 'fornecedores'. No caso particular do distrito de Évora, este aspecto realça o papel atractivo exercido pela Universidade de Évora no meio envolvente (Rego, 2003; Rego & Caleiro, 2004; 2009), em particular ao nível da coesão territorial.

Sendo certo que a retenção territorial dos graduados/diplomados pelas diversas IES não corresponde, necessariamente, à realidade em termos da formação, associada à frequência dos diversos cursos de ensino superior, pode, no entanto, afirmar-se que mesmo esta última realidade contribui, por si só, para o papel crucial das IES no desenvolvimento regional nas suas várias vertentes (Rego & Caleiro, 2010a). Em particular, sendo as IES fonte de efeitos multiplicadores de ordem espacial, pode afirmar-se que a sua presença no território, numa lógica de 'input-output', reforça o efeito multiplicador de todas as outras actividades com as quais o 'ramo' do ensino superior se relaciona (Caleiro & Rego, 2005).

A análise desenvolvida sugere que as IES do Alentejo contribuem para contrariar o processo dinâmico de efeitos perniciosos associados ao facto de o Alentejo ser, em geral, uma região económica e demograficamente deprimida, o que, obviamente, levanta problemas ao nível da sustentabilidade de recursos físicos e humanos (Caleiro, 2009).

3. Notas finais

Com este trabalho procurámos identificar evidência que suporte o papel das IES como instrumentos de promoção da coesão territorial. Verificámos que, ao longo do país, a presença de IES é regular, destacando-se a maior concentração de oferta de ensino superior na região de Lisboa. Esta é também a região com maiores níveis de rendimento.

O estudo desenvolvido permite concluir que, apesar da existência de instituições de ensino superior localizadas em todo o país, o facto do coeficiente de localização ser superior a 1 em muitas NUTS III pode significar que se evoluiu do ponto de vista da equidade mas não da eficiência na afectação de recursos

A dispersão do rendimento *per capita* é maior que a dispersão da oferta de ensino superior, (preponderância de Lisboa no rendimento). Na oferta das IES há mais equilíbrio na distribuição, podendo considerar-se que as IES poderão vir a ser usadas como instrumento de coesão de modo a obter, no futuro, mais competitividade.

Os efeitos das IES no território serão mais relevantes e contribuirão mais para o seu desenvolvimento quanto mais ligação forem estabelecidas, entre outras, através dos estudantes, da investigação produzida e dos serviços prestados.

4. Referências Bibliográficas

Caleiro, A. & Rego, C. (2005). "Os Efeitos Económicos das Universidades nas Regiões: Porque se deve usar a análise input-output na sua medição?". In *Actas do XI Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional*. APDR.

Caleiro, A. (2009). "Um estudo de simulação sobre o processo de empobrecimento/ enriquecimento humano e físico das regiões". In *Livro de Actas do XV Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional*, 977-994 (ISBN: 978-989-96353-0-2).

De Gaudemar, J. (1996). "The higher education institutions as a regional actor: some introductory thoughts". In N. Centre for Educational Research and Innovation – Thirteenth General Conference IMHE Member Institutions, Sept., Paris: OCDE.

Drucker, J.& Godstein, H. (2007). "Assessing the regional economic development impacts of universities: a review of current approaches". *International Regional Science Review*, 30 (1) 20-46.

Goldstein, H., Maierm, G. & Luger, M. (1995). "The University as an Instrument for Economic and Business Development: U.S. and European Comparisons". In N. Dill, D. & B. Sporn (eds), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Oxford, England: Pergamon.

Rego, C. (2003). *Impactes da Universidade de Évora: Estudo de alguns efeitos no território envolvente*, Tese de Doutoramento em Economia. Évora: Universidade de Évora.

Rego, C. & Caleiro, A. (2004). "A Atracção das Universidades em Regiões Economicamente Deprimidas: O caso da Universidade de Évora". *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 7, 3.º Quadrimestre, 19-40.

Rego, C. e Caleiro, A. (2009). "Acerca dos impactes da Universidade de Évora no seu meio envolvente". *Anales de Economia Aplicada, XXIII, Economía Urbana, Regional y Local*, pp. 1-11, (ISBN: 978-84-92453-69-6).

Rego, C. & Caleiro, A. (2010a). "On the Spatial Diffusion of Knowledge by Universities Located in Small and Medium Sized Towns". *iBusiness*, II, 2, Junho, 99-105.

Rego, C. & Caleiro, A. (2010b). "O 'Mercado' do Ensino Superior em Portugal: um diagnóstico da situação actual". In *Livro de Actas do XVI Congresso da APDR*, 3280-3308 (ISBN 978-989-96353-1-9).

Percepções dos Alunos Envolvidos em Grupos Académicos: A Importância do Ambiente Informal de Aprendizagem para a Qualidade da Educaçao[1]

Conceição Rego, António Caleiro, Carlos Vieira, Isabel Vieira, Maria da Saudade Baltazar & Maria Filomena Mendes

Resumo Na literatura actual, aprendizagem formal, aprendizagem não-formal e aprendizagem informal, são conceitos que não encontram definição consensual. A dificuldade na delineação das fronteiras destes três campos de aprendizagem parece ser o epicentro da problemática, e a razão pela qual nem todos os autores aceitam esta nomenclatura.

A escola, enquanto palco educativo de processos vincadamente intencionais, caracteriza-se, entre outros factores, pela qualidade da educação formal e não-formal que ministra, descurando muitas vezes a importância e reconhecimento das aprendizagens informais que ocorrem no seio da sua própria estrutura. Actualmente, mais que transmitir conteúdos cognitivos, axiológicos ou relacionais, é exigido à Escola o desenvolvimento de competências, o seu acompanhamento e gestão. Esta deve considerar a pessoa como um ser único, em construção e irrepetível em toda a plenitude do seu ser. Embora a definição curricular considere o desenvolvimento educativo nas suas diversas áreas, a sua gestão e implementação assenta na área cognitiva, ignorando a afectividade, actividade e o relacionamento. A Escola que restringe a sua acção à transmissão e certificação de conhecimento, mesmo que garantindo pressupostos de qualidade que se lhe exigem, não desempenha plenamente a sua função.

Este trabalho procurará compreender a importância que o ambiente informal de aprendizagem, em particular, possui na globalidade das representações que estudantes envolvidos em grupos académicos apresentam da qualidade de ensino que lhes é ministrado, com base nas suas percepções.

1. Da Qualidade

O vocábulo 'qualidade' não é referido em toda a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), mas o ritmo da discussão em matérias educativas é, hodiernamente, pautado pela problemática da melhoria da qualidade do ensino. As sociedades contemporâneas, em acelerada mutação, apresentam um elevado grau de exigência e lançam novos reptos às instituições de ensino, que tentam acompanhar e entender estas mudanças, no intento de dar resposta aos desafios, e assim garantir a qualidade, e a equidade, da educação escolar. Silva (2008) refere que o termo qualidade caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, por isso, quando afirmamos que um produto, ou uma escola, ou o ensino, é de qualidade, atribuímos-lhe condição ou situação desejável. Pensemos, então, a educação para que seja *tal e qual* o que nós desejamos. O que caracteriza todo o ser tal pode ser designado por talidade. Zubiri (1898-1983), citado em Ferrater (1971) refere que se "*a essência é aquilo que faz com que o real seja tal como*

1. Universidade de Évora. E-mails de Contacto: hrfr@uevora.pt; jbonito@uevora.pt.

é, a essência será essência de imediato, na ordem da talidade", sendo que "*a realidade física da essência na ordem da talidade é aquilo segundo o qual uma coisa é isto e não outro, ou seja, é a maneira de estar construída a coisa real como tal*" (p. 756). Às características, propriedades ou atributos essenciais dessa coisa real damos o nome de "qualidades".

Tentar definir qualidade poderia sugerir, à partida, uma tarefa pouco complicada, tal é a quantidade de vezes que usamos este termo, nas mais diversas situações da nossa vida, mas uma definição de qualidade, objectiva e abrangente, parece não existir, pois assume significados diferentes conforme o contexto em que se enquadra. Esta pluralidade de significados, quando associados à educação, atesta a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento estruturante das políticas educativas. Segundo Barroso (1998), estas dificuldades resumem-se em 4 factores: 1) Esta é vista, por vezes, como parte do próprio ensino e da própria escola, ou então como relativa, não havendo "qualidade" mas "várias qualidades"; 2) Defender a qualidade é uma forma de racionalizar a acção. Existe a qualidade a priori, com a definição de critérios a aplicar e de indicadores para a medir, e também existem qualidades a posteriori que resultam da acção prática dos intervenientes no sistema; 3) O carácter instrumental baseia-se numa simplificação das finalidades da educação e do processo educativo. A qualidade do ensino fica, portanto, condicionada pela própria natureza dos instrumentos de controlo e de medida utilizados; e 4) Se, como acontece no mundo empresarial, considerarmos a qualidade como satisfação do cliente, coloca-se o problema de saber quem é o cliente da escola, os pais, os alunos, as empresas… cada um destes grupos consome coisas diferentes e como tal confere atributos diferentes à qualidade.

Venâncio e Otero (2003) afirmam que as instituições escolares eficazes e de qualidade estão muito ligadas ao conceito de desenvolvimento dos alunos. Estes autores referem que o desenvolvimento pode ser medido através dos resultados cognitivos, académicos e não académicos, das expectativas positivas, das atitudes face à escolarização e à aprendizagem, da sociabilidade e da capacidade de trabalhar em grupo, do espírito de iniciativa, da capacidade de tomar decisões e da aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença. As instituições escolares não podem, portanto, ignorar os campos da educação não formal e informal que possam existir associados à sua vertente formal.

2. Do contexto educativo

Educar faz sentido. É o sentido que existe no vocábulo educar que transforma a questão "educar para quê?" na questão "educar quem?". É que o "quem" é homem, homem que exige a construção da sua humanidade, da sua existência. Assim, pela educação, o homem se torna homem, e vive na certeza de ser irrepetível. Cada indivíduo tem uma realidade que o envolve, um contexto, que dificilmente será não educativo, embora se revista de características diversas.

Conforme refere Nico (2008), os contextos educativos variam desde os ambientes de aprendizagem mais informais até aos ambientes de aprendizagem mais formais, próprios das instituições que assumem a aprendizagem como objectivo fundamental da sua actividade. Mas como podemos caracterizar um contexto educativo? Tavares (1997) declara que "um contexto educativo deveria ser tudo aquilo que possibilita a optimização das capacidades ou aptidões do sujeito em todas as dimensões da sua personalidade: física, biológica, psicológica, axiológica, linguística, social, cultural, etc." (p.37), assim, se no decorrer do seu desenvolvimento o sujeito encontrar uma envolvente rica e adequada, certamente os processos de aprendizagem, educação e formação, serão facilitados. Este acto de conhecer (o método e os processos) realiza-se principalmente em função de dois sujeitos: o educador e o educando. É no contacto entre eles, segundo Patrício e Sebastião (2004), que a educação acontece, "a educação tem que ser pensada, desde o seu âmago, as suas raízes, e totalmente, nada podendo ficar fora da actividade reflexiva e hermenêutica" (p.7).

Uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível foi a escola enquanto organização (Costa, 1998). Segundo Nóvoa (1995), "o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos". Numa análise pelos textos publicados a propósito dos en-

contros *Aprender no Alentejo* (Nico *et al*, 2004, 2004b, 2005, 2008) e do Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida, da Comissão das Comunidades Europeias (2000), verificamos que embora não seja consensual, é na actualidade comum distinguir entre três campos distintos da educação, formal, não-formal e informal.

A **educação formal** refere-se ao sistema educativo, intencionalmente estruturado, com objectivos pré-definidos e que decorre em instituições de ensino, durante um determinado período de tempo e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos. A **educação não-formal** compreende programas de educação planeados, como complemento à educação formal, realizando-se também de forma organizada, mas menos hierárquica e burocrática, e visa melhorar as competências e capacidades de grupos ou indivíduos, que intencionalmente procuram estes complementos à educação formal, e não conduz, necessariamente, a certificados formais.

Resultado de um processo mais diluído, ao longo do tempo, a **educação informal** remete para a educação ao longo da vida, através de diversas influências educativas e de recursos provenientes da experiência do quotidiano, num meio ambiente próprio ao sujeito que aprende. Como nos diz Canário (1999), a educação informal corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes nem intencionais, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas.

A aprendizagem não apresenta fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais (Nico, 2008), pelo que mesmo numa instituição de ensino, como é a Universidade, é comum que ocorram, em simultâneo ou separadamente, vários tipos de aprendizagem. A Universidade é, como vimos, palco educativo de processos vincadamente intencionais, no âmbito da educação formal e não-formal que ministra, descurando muitas vezes a importância e reconhecimento das aprendizagens informais que ocorrem no seio da sua própria estrutura. Um exemplo, de um dos seus elementos estruturais onde ocorrem claramente aprendizagens informais, é os grupos académicos. Estes grupos são um importante alicerce dentro das instituições de ensino, têm carácter voluntário, acessível, organizado, pressupõe participação, e permitem a aquisição de competências e a realização de aprendizagens. O principal objectivo destes grupos é representar os estudantes e promover acções culturais, científicas e sociais, dentro e fora da academia.

Ainda que seja a forma mais antiga de aquisição de conhecimentos, a aprendizagem informal é normalmente desvalorizada nas instituições de ensino, que por vezes ignoram que os contextos informais proporcionam uma enorme fonte de saber e poderão constituir uma importante fonte de inovação em matéria de métodos de ensino e aprendizagem (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Os meios de ensino devem tornar possível, como refere Perrenoud (2001), "colocar cada aluno, com frequência, diante de situações fecundas para ele, que sejam ao mesmo tempo significativas e vivenciadas".

3. Metodologia adoptada

A definição de "Qualidade" está, geralmente, ligada ao seu elemento chave: o cliente (Saraiva, 2008). Se considerarmos, neste caso concreto, o estudante como o cliente, que representações apresentarão estes alunos, resultantes das suas percepções, da qualidade do ensino que lhes é ministrado na instituição de ensino que frequentam? Como caracterizam o contexto educativo em que ocorrem as aprendizagens? Valorizam apenas a aprendizagem formal, ou a interacção das várias dimensões educativas?

Com o fito de tentar obter algumas respostas a esta problemática, foram inquiridos, em Junho de 2009, dois estudantes da Universidade de Évora, actualmente a frequentar o segundo ano do curso de Ciências da Educação, envolvidos em grupos académicos. Um dos critérios de selecção da amostra consistiu na exclusão de estudantes que frequentavam o primeiro ano de curso, por não apresentarem ainda uma opinião muito elaborada dos assuntos tratados. Outro critério foi a identificação de alunos que estivessem envolvidos em grupos académicos, característica fundamental para o estudo a que nos propusemos, uma vez que necessitávamos de tentar perceber de que forma as aprendizagens informais são reconhecidas, avaliadas e valorizadas. Os alunos, que codificámos como A1 e A2, e que apesar de não exigirem anonimato decidimos optar por não nomear, faziam parte, respectivamente, do Núcleo de Estudantes de Ciências da Educação e da Associação Académica da Universidade de Évora. Ambos são naturais de Évora, e apenas o

estudante A1 reside fora da cidade, a cerca de 20Km de Évora.

Recolhidas as necessárias aquiescências dos sujeitos para participar do estudo e as autorizações imprescindíveis para o realizar, elaborámos um guião de entrevista, semi-estruturada, que foi posteriormente validado. Depois de realizadas as entrevistas, procedemos à análise da informação recolhida e respectivo tratamento, através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). De seguida apresentamos então os resultados obtidos e algumas das conclusões a que chegámos.

4. Análise e interpretação da informação

Como referimos anteriormente, o modelo de estudo escolhido foi a entrevista semi-estruturada, que visou recolher, essencialmente, dados qualitativos. A análise destes dados seguiu os seguintes passos:

- Transcrição das entrevistas;
- Leitura dos protocolos por parte do investigador;
- Leitura dos protocolos por parte dos entrevistados, para validação da informação transcrita e pontuais esclarecimentos;
- Identificação de unidades de registo (a partir de frases com ideias importantes);
- Categorização das unidades de registo, com base no guião da entrevista e na análise dos protocolos;
- Elaboração de duas grelhas de análise de conteúdo (uma por cada entrevistado), com base nas categorias definidas e nas unidades de registo relevantes.

Na tabela 1 podem observar-se as categorias e subcategorias decorrentes deste processo.

Categorias	Subcategorias
1. Representações dos estudantes sobre a qualidade do ensino recebido na Universidade de Évora	1.1. Definição de Qualidade de Ensino (QE) 1.2. Indicadores de QE 1.3. Classificação da QE oferecida pela Universidade de Évora (UE) 1.4. Objectivos da Universidade (global) 1.5. Dimensões da QE
2. Dos contextos educativos: aprendizagem informal.	2.1. Distinção entre os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal (com exemplos) 2.2. Relação entre a educação formal e a educação informal
3. Caracterização do contexto educativo global	3.1. Definição de contexto educativo 3.2. Agentes intervenientes no acto educativo a nível universitário 3.3. Descrição do ambiente educativo da UE
4. Identificação, descrição e caracterização da prática educativa	4.1. Designação do grupo de pertença 4.2. Finalidade principal da sua acção do grupo e data de criação. 4.3. Importância da existência do grupo, no contexto geral da UE 4.4. Principais actividades que caracterizam o funcionamento desse grupo 4.5. Elementos que participam no grupo 4.6. Diferenciação das funções e caracterização
5. Grau de satisfação, atitudes, expectativas e participação.	5.1. Factores de motivação 5.2. Características da personalidade que contribuíram para a decisão 5.3. Razões para a entrada e atitude inicial 5.4. Grau de satisfação actual. 5.5. Disponibilidade e motivação dos alunos para a participação 5.6. Características da personalidade comuns, aos alunos que participam no grupo 5.7. Classificação da interacção e participação da comunidade estudantil nos diversos grupos estudantis da UE

6. Reconhecimento das aprendizagens efectuadas e importância das mesmas	6.1. Classificação das aprendizagens realizadas 6.2.Representações das aprendizagens, competências, e conhecimentos obtidos. 6.3. Avaliação das aprendizagens 6.4. Contribuição para a formação pessoal e académica 6.5. Reconhecimento (externo) das aprendizagens realizadas 6.6. Contributos da actividade para o sucesso escolar 6.7. Tempo dispendido 6.8. Estatuto adquirido 6.9. Classificação do desempenho nas funções que ocupas e grau de satisfação 6.10. Mais-valias e mudanças conceptuais ocorridas nas representações da UE
7. Complementaridade da dimensão formal e informal na oferta de um serviço educativo de qualidade.	7.1. Influência da interacção educativa (grupos -universidade) na diferenciação dos percursos escolares. (geral) 7.2. Influência da interacção educativa (caso particular) 7.3. Contributos dos grupos para a QE da UE 7.4. Participação nestes grupos e integração da experiência no currículo

Tabela 1 – Análise de conteúdo das entrevistas: grelha de categorização

Para uma facilitar a análise e interpretação destes dados, optámos por alternar a apresentação de algumas tabelas, adaptadas das grelhas de análise de conteúdo, com transcrições de alguns trechos dos diálogos que considerámos pertinentes e que, por respeito às normas referentes ao limite de páginas, desta publicação, colocámos em anexo (Anexo 1).

5. Conclusões

Não existe um conceito único e absoluto de qualidade que possa ser aplicado às instituições de ensino, tão grande é a dissemelhança de características contextuais em que se encontram (Barroso, 1998). Os desafios que o mundo contemporâneo nos enrista são complexos. Segundo Morin (2005), o termo complexidade não exprime mais do que o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa incapacidade de definir com simplicidade, de pôr em ordem as nossas ideias. A compreensão dos contextos educativos pressupõe conhecimento do processo de ensino, mas também dos sujeitos e das estruturas das instituições de ensino, que englobam um complexo sistema de aprendizagens, que não só as aprendizagens formais. Carvalho (1994) afirma as características da educação que reforçam a sua realidade complexa, salientando a noção de uma nova cultura escolar, que terá uma dimensão poiética e criativa, ao invés de se fechar numa mera reprodução de saberes

Os entrevistados salientaram alguns dos aspectos referidos na revisão da literatura, A1 como uma situação desejável e como medida avaliativa da adaptação à realidade do acto educativo, e A2 como um ensino gerador de profissionais qualificados e capacitados para competir no mercado de trabalho, indo ao encontro das ideias apontadas por Silva (2008), a atribuição de uma condição ou situação desejável. No pensamento de Morin (2005), segundo o qual pedimos ao pensamento que dissipe o enevoamento e a obscuridade e que nos desvende as leis que governam a realidade, encontramos a ponte para as palavras de A1 "*[QE pode] ser definida como uma medida avaliativa sobre os elementos com conotação desejável, na apresentação de formas de adaptação à realidade*". Este estudante aludiu ainda que "*a Universidade deve ter como objectivos oferecer uma formação que prepare os que a frequentam para lidarem com um mundo global e complexo, bem sei que deve partir do local e da comunidade mas, deve ambicionar o mundo global*" e "*deve ter um papel, não só de formador de mão-de-obra qualificada mas, produtor de massa crítica, deve ainda abandonar os projectos cor-de-rosa e os mil e um curso e especializar-se em áreas chave*".

Concluímos, também, que todas as pessoas que directa ou indirectamente interferem no dia-a-dia dos alunos podem ser consideradas agentes educativos "*Se pensarmos em agentes directos temos os professores e os alunos, se pensarmos em agentes directos e indirectos temos todos aqueles que de alguma forma partilham o mesmo contexto que nós, nesse caso teríamos deste o telefonista até às cozinheiras da cantina*" ***A1***, "*todos os indivíduos que, directa ou indirectamente, interferem no dia-a-dia dos alunos/formandos*" ***A2***. Aprendemos com todos: uns com os outros (Nico, 2008).

Parece haver confusão no que diz respeito à distinção entre aprendizagem não-formal e informal. Estes estudantes apresentaram uma classificação dicotómica para as aprendizagens, a) formais, se ocorrem de forma estruturada e objectiva, e b) informais, as aprendizagens do dia-a-dia, não previamente estruturadas e que podem ocorrer em qualquer sítio, e admitem que há uma relação de interdependência e complemento entre estes dois tipos de ambientes de aprendizagem. Os sujeitos deste estudo encontram-se motivados e satisfeitos com o facto de pertencerem a grupos académicos, reconhecendo que estes são lugares privilegiados para realizar aprendizagens, que embora não sejam reconhecidas oficialmente, são mais-valias em termos de competências e de formação pessoal. Declaram que estas actividades requerem disponibilidade de tempo, mas que compensam este investimento.

Respondendo à nossa questão principal, na percepção de QE estes estudantes consideram as várias dimensões educativas da instituição onde estudam, e as representações que fazem da qualidade valorizam a aprendizagem informal e a interacção entre os vários ambientes de aprendizagem, pelo que se deveriam promover dinâmicas de colaboração, e respeitar a diversidade dos seus alunos. As nossas Universidades, principalmente as do interior, demograficamente desfavorecidas, deverão fazer uma "potenciação de todos os seus recursos, físicos técnicos e humanos, no sentido de as fazer ombrear com as suas congéneres nacionais e internacionais" (Nico, 2008b). Num próximo trabalho seria interessante comparar estes resultados com os de um novo estudo, semelhante, mas a estudantes não envolvidos em grupos académicos. Também será interessante alargar o número da amostra. Terminamos com uma frase ilustrativa e lacónica dos resultados obtidos:

> "*A Universidade é um corpo vivo. Toda e qualquer actividade que possa, de alguma forma, promover a interacção dos seus vários elementos contribuirá, sem qualquer dúvida, para uma qualidade educativa superior*" ***A2***.

7. Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70

Barroso, J. (1998). Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.). *Reflexões sobre Democratização – Qualidade – Modernização*. Lisboa: Editorial do ministério da Educação.

Bonito, J., Trindade, V., Rebelo, H., Saraiva, M., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., & Pires, H. (2008). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básicos, secundário e superior*. Internacional conference excelence and superior performance*. Braga (em publicação).

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

Comissão Das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Acedido a 14 de Julho de 2009, a partir de http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62.

Costa, J. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1). Acedido em 27 de Maio de 2009, a partir de http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/

LBSE. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*. Acedido em 20 de Junho, 2009, a partir de http://www.fenprof.pt/? Aba=27&cat=84&mid=115.

Mora, F. (1971). *Diccionario de filosofia*, Tomo II, L-Z. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Morin, E. (2005) *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris; Editions du Seuil.

Nico, B. (2008). Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. [em linha] Acedido em 28 de Junho de 2009, a partir de http://www.bravonico.com/docs/013.pdf.

Nico, B. (2008b). Aprender no interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável. *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*, pp. 9-19. Nico, B. (org.). Odivelas: Edições Pedago.

Nico, B.(org.) et al (2004). *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B.(org.) et al (2004b). *Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B.(org.) et al (2005). *Aprender no Alentejo – III Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B.(org.) et al (2008). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise* (5a ed.). Lisboa: D. Quixote.

Patrício, M. & Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida. Passos para uma pedagogia da sageza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Saraiva, M. (2008). The quality and the "clients" of Portuguese higher education. *Revista horizontes educacionales*, 13 (2), pp. 41-54.

Silva, V. (2008). A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em avaliação educacional*, 40 (19), pp. 191-221. Acedido em 22 de Junho de 2009, a partir de http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.pdf.

Tavares, J. (1997). Aprendizagem em contextos educativos. *Ser aluno – actas do VI Seminário*, 33-48. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.

A Influência dos Episódios de Vida no Percurso Académico

Ricardo Monginho[1]

Resumo Esta investigação teve como principal objectivo perceber até que ponto os episódios de vida, dos alunos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora (C.L.C.E.U.É.), podem ter influenciado as decisões destes de concorrerem ao Ensino Superior. Para tal, foram analisadas sete entrevistas levadas a cabo a alunos do ano e curso acima mencionados, de onde se conseguiram obter conclusões como o, quase total, desconhecimento do plano de estudos e das saídas profissionais deste, tendo ficado claro que, mais do que a vocação (praticamente inexistente entre os referidos alunos – afirmado pelos próprios), o local de residência é o factor que mais condiciona a decisão destes na escolha de uma instituição de Ensino Superior.

Palavras-chave Escolha, motivos, adaptação institucional.

1. Introdução

Antes de mais, parece-nos incontornável proceder à contextualização do presente estudo. Esta investigação teve lugar em 2008, no final do ano. Desta forma, quando nos referimos, ao longo do artigo, por exemplo, à "turma do primeiro ano", referimo-nos à turma que frequentava o primeiro ano do C.L.C.E.U.É. no ano lectivo de 2008/2009.

As referências temporais deverão, sempre, ao longo deste artigo, ser tidas em conta como tendo um contexto temporal que não é o de 2010, e nunca esquecendo que a presente investigação foi realizada há dois anos (2008).

No decorrer do meu primeiro ano de licenciatura na Universidade de Évora, no Curso de Ciências da Educação (2007/2008), por várias vezes me interroguei acerca do porquê de me encontrar ali, naquele momento, e não noutro sítio, a fazer outra coisa qualquer, a estudar outra coisa qualquer ou, quem sabe, no mundo do trabalho. Com isto, pensei também na circunstância de todos os outros meus colegas, nas razões que os levaram a concorrer ao Ensino Superior, que os levaram a, já dentro do âmbito do Ensino Superior, concorrer à Universidade de Évora e, mais em pormenor, ainda, o que os teria levado a "tentar a sorte" na área da Educação, nomeadamente nas Ciências da Educação. "Eu sou eu e a minha circunstância e se não a salvo, não salvo a mim mesmo." (Ortega y Gasset, 1987). Tal como José Ortega y Gasset, eu fiquei curioso acerca da minha circunstância, quis saber mais.

Na disciplina de Desenvolvimento Curricular (2008/2009) foi proposto que se escolhesse um tema que interessasse investigar, no âmbito da disciplina. Imediatamente, lembrei-me da questão que me tem acompanhado desde que iniciei esta viagem no mundo académico: Quais os motivos/episódios vitais que levam um indivíduo a prosseguir os seus estudos ao nível do Ensino Superior?

1. Universidade do Minho. E- mail de contacto: ricardomonginho@gmail.com.

Após discussão acerca do interesse e da relevância do assunto para a disciplina com o docente, decidiu-se dar início à presente investigação.

Ao invés de se trabalhar com todos os alunos da Universidade de Évora, de maneira a conseguir retirar, verdadeiramente, conclusões e não dispersar a investigação, deixando resvalar o cerne desta para áreas excessivamente variadas que, neste caso, pouco mais trariam que muita confusão, restringiu-se o grupo em estudo.

Desta forma, "fugindo-se" a um grupo de trabalho enorme, onde se levantariam diversos problemas relativamente à metodologia a utilizar e à recolha de dados fiáveis, que não nos permitiriam retirar conclusões com valor, objectivas e úteis, trabalhou-se, nesta investigação, com a turma de primeiro ano do C.L.C.E.U.É. (2008/2009). No entanto, mesmo tratando-se de uma turma com, apenas, 31 elementos, seleccionou-se uma amostra ao acaso de entre eles (assegurando a representatividade da população em estudo: sete elementos da turma) e trabalhou-se apenas com essa amostra, delimitando o universo em estudo e "moldando-o" para um tamanho realmente trabalhável, tornando a investigação possível, prática e, muito importante, exequível, dado tratar-se de uma investigação que decorreu num curto período de tempo.

2. Corpo do artigo

Esta investigação surgiu no sentido de tentar identificar quais os episódios, que possam ter tido influência na decisão, dos alunos, de concorrer ao Ensino Superior. Para se proceder a tal identificação, ao invés de se ter enveredado por caminhos demasiado complicados e inexequíveis, donde seria impossível retirar conclusões, escolheu-se um grupo restrito de pessoas com que trabalhar – os alunos do primeiro ano do C.L.C.E.U.É. – tornando esta investigação "pequena", prática e possível. Para trabalhar com este grupo de alunos, procedeu-se à constituição de uma amostra representativa da população em estudo e fixou-se a amostra final, tendo esta ficado com sete elementos.

Um dos objectivos básicos desta investigação passou por tentar compreender a, cada vez maior, assunção, por parte dos alunos que concorrem ao Ensino Superior, que a entrada nas universidades mais não é que o prolongamento dos seus estudos ao nível do secundário. Tal como, por vezes, se muda de escola do 9.º para o 10.º ano, muda-se de "escola" do 12.º ano para a universidade.

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, as licenciaturas com duração de três anos e as presenças obrigatórias (muito à semelhança do Ensino Secundário) e, por outro lado, a tentativa, por parte do Governo, de aumentar a escolaridade mínima obrigatória para o 12.º ano[2], diminuindo fasquias de qualidade – facilitando, cada vez mais, a obtenção do 12.º ano, reduzindo o grau de dificuldade usual (e próprio) de exames e instrumentos de avaliação afins – o Ensino Superior tem vindo a perder qualidade – quer ao nível da exigência (por parte dos docentes), quer ao nível dos alunos que têm vindo a ingressar nele. É dado estatístico que a nota média de colocação dos últimos classificados nas Instituições de Ensino Superior nacionais subiu 1,7 pontos, quando feita a comparação entre o ano lectivo de 2007/2008 e o presente ano lectivo (de 127,6 para 129,3)[3]. No entanto, convém que se tenha noção relativamente à existência de uma relação de proporcionalidade directa entre o grau de exigência dos exames nacionais (provas de acesso ao Ensino Superior) do passado ano lectivo (2007/2008) e as classificações obtidas pelos alunos. Tendo existido um decréscimo do grau de exigência dos exames nacionais, as médias dos alunos revelaram-se mais elevadas, o que não se verificou em anos lectivos anteriores, onde a exigência dos exames nacionais foi "normal" e, por conseguinte, as classificações dos alunos ficaram aquém das expectativas, tendo-se, assim, comprovado uma preparação com deficiências e um baixo grau de conhecimentos.

E pergunta-se, médias mais elevadas indicam, necessariamente, mais qualidade dos alunos? Não indicarão um menor grau de exigência colocado nos exames? Deixa-se a resposta em aberto.

É dado adquirido que, actualmente, há muito mais facilidades de acesso ao Ensino Superior do que havia há vinte anos atrás. Um dos factores que contribuiu para esta maior facilidade foi o aumento do

2. Não esquecer que o presente trabalho foi redigido em 2008, quando a escolaridade obrigatória prevista por Lei era o 9.º ano de escolaridade.
3. (Vieira, 2008).

número de vagas. Comparativamente ao ano passado (2007/2008), houve um aumento do número de vagas na ordem dos 3,1% (de 48 750 para 50 253)[4]. No entanto, o mais espantoso foi o facto de, tendo sido abertas mais vagas, o número de vagas preenchidas, este ano, ter tido um aumento superior de 5,7% (de 41 938 para 44 336 colocados)[5], o que quererá isto dizer?

Nesta investigação, as questões colocadas foram no sentido de perceber o que é que fez estes alunos quererem concorrer ao Ensino Superior, o que é que os fez pensar na Universidade de Évora e o que é que os atraiu para o curso de licenciatura em Ciências da Educação.

Muitas hipóteses de resposta a estas questões foram surgindo. Provavelmente, concorreram ao Ensino Superior porque os pais assim o decidiram. Provavelmente, escolheram a Universidade de Évora por viverem em Évora, ou nos arredores, e lhes ser uma opção mais fácil em termos económicos. Provavelmente, escolheram o curso de licenciatura em Ciências da Educação pois não tinham média para o que queriam e "aterraram" aqui. Será possível não terem, simplesmente, "caído" aqui? Poderemos falar em vocação?

Para se conseguirem respostas as estas questões levaram-se a cabo diversas conversas informais com os alunos do primeiro ano do referido curso, tendo-se constituído uma amostra com sete elementos, com a qual se trabalhou mais aprofundadamente numa abordagem metodológica de matriz qualitativa, que recorreu à construção e aplicação de entrevistas semiestruturadas e consequente análise de conteúdo.

As conversas informais assumiram-se, neste sentido, como a base possibilitadora da elaboração do guião de entrevista utilizado nesta investigação. Foi através delas que se conseguiu obter uma melhor compreensão das principais preocupações dos alunos e de quais poderiam ser os seus objectivos.

Posto isto, elaborou-se o guião de entrevista (Estrela, 2004), tendo este ficado estruturado em sete blocos (de A a G), nos quais se tentou englobar todo e qualquer aspecto e episódio vital que pudesse ter contribuído para o facto daquele aluno estar ali, naquele momento, e não noutro sítio qualquer. O referido guião sofreu todas as reformulações necessárias, tendo sido certificado por três investigadores e aplicado, ainda, antes de se ter começado o processo formal das entrevistas, aos sete alunos seleccionados, no sentido da sua validação, a uma aluna do primeiro ano do C.L.C.E.U.É. (não constante na amostra constituída para o estudo).

No bloco A, os objectivos passaram, primeiramente, por legitimar a entrevista e incentivar o entrevistado a participar nela[6] e, de seguida, obter-se uma caracterização dos aspectos sociodemográficos do entrevistado (caracterização do agregado familiar e caracterização das pessoas com quem vive em Évora, entre outros).

No bloco B, o objectivo foi ficar-se a conhecer objectivamente as características do processo de decisão da escolha da universidade e do curso (tendo sido ouvidas atentamente todas as razões apontadas pelos entrevistados e, para melhor compreender as suas escolhas, tendo-lhes sido pedido que dissessem se poderíamos considerar o seu caso – o facto de estar na Universidade de Évora e no curso de licenciatura em Ciências da Educação – como sendo um caso de vocação, opção tomada por sua livre iniciativa e decisão ou, pelo contrário, como sendo um caso de imposição do sistema [médias ou factores económicos] ou de alguém [família, amigos, etc.]).

Quanto ao bloco C, o objectivo principal consistiu na identificação dos episódios ocorridos em contexto escolar que pudessem ter tido influência na decisão de concorrer ao Ensino Superior e na escolha da universidade e do curso (tendo-se procurado identificar toda e qualquer experiência, que pudesse ter contribuído, ou que pudesse afirmar-se como o principal ou um dos principais motivos das suas decisões).

O bloco D passou, à semelhança do bloco C, por uma tentativa de identificação dos episódios que pudessem estar na origem das escolhas e da decisão de concorrer ao Ensino Superior, à Universidade de Évora e ao curso de licenciatura em Ciências da Educação, não em contexto escolar mas, em contexto não escolar.

O objectivo do bloco E consistiu na obtenção de uma "imagem" do presente do entrevistado, o seu envolvimento tanto na instituição que o acolhe como no seu curso. Pretendeu-se identificar as aprendizagens

4. (Vieira, 2008).
5. (Vieira, 2008).
6. De notar que todos os entrevistados foram informados acerca da investigação em curso e dos seus objectivos, tendo-se deixado explícita a importância da sua colaboração para a consecução do mesmo, tendo-lhes sido solicitada, sempre, autorização para a gravação em áudio da entrevista.

em curso na actualidade e caracterizar as aprendizagens expectáveis relativamente à relação com colegas e professores, em relação ao curso, em relação à instituição e à vida académica. Procurou-se, também, identificar possíveis ligações entre o facto de os entrevistados serem trabalhadores-estudantes ou não e o seu grau de motivação para estarem ali, naquele momento e não num qualquer outro sítio.

O bloco F focou-se nas perspectivas de futuro dos entrevistados, teve como objectivos principais obter-se uma perspectiva das expectativas de futuro enumeradas por eles, tanto ao longo do curso como quando tivessem terminada a licenciatura.

Quanto ao bloco G, pode-se dizer que funcionou como um espaço onde se pediu aos entrevistados que realizassem comentários livres, falassem de algo que, na opinião deles, não tivesse ficado bem claro ao longo da entrevista ou que não lhes tivesse sido perguntado e eles achassem por bem referi-lo. Este bloco serviu, também, para concluir a entrevista.

Posto isto, para que se pudessem obter noções acerca da realidade das instituições de Ensino Superior, nomeadamente, da Universidade de Évora e dos seus alunos, utilizaram-se ao longo de toda a investigação dados constantes em "*Acesso ao ensino superior: perfil dos ingressados de 1.º ciclo na Universidade de Évora 2008/2009*". Este documento, elaborado pela pró-reitoria para a política da qualidade e inovação da Universidade de Évora contém diversas informações e dados estatísticos relativos a alguns aspectos inerentes aos alunos da Universidade de Évora e à própria instituição, contendo, também, dados comparativos com outras instituições de Ensino Superior.

3. Resultados

Após análise das entrevistas realizadas à amostra e dos inquéritos levados a cabo a todos os alunos ingressados na Universidade de Évora no corrente ano pela pró-reitoria para a política da qualidade e inovação, obtiveram-se os seguintes resultados:

Dados sócio-demográficos

Nível 1		**Nível 2**		**Nível 3**		**Nível 4**		**Nível 5**		**Nível 6**		**Total**
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
15	48,4	4	12,9	5	16,1	4	12,9	1	3,2	2	6,5	31

Quadro 1: Distribuição dos ingressados no curso de Ciências da Educação por níveis geográficos de residência[7].

Média	**N.º Respondentes**	**Desvio-padrão**
25,0	31	11,0

Quadro 2: Idade média dos ingressados no curso de licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora no ano lectivo de 2008/2009[8].

7. Legenda: Nível 1 – Évora; Nível 2 – Beja e Portalegre; Nível 3 – Lisboa, Santarém e Setúbal; Nível 4 – Leiria, Faro, Viseu, Aveiro, Coimbra, Castelo Branco e Guarda; Nível 5 – Bragança, Vila Real, Braga, Porto e Viana do Castelo; Nível 6 – Açores e Madeira. Fonte: Adaptado de *Cadernos PRPQI N. 9, 2008*.

8. Fonte: Adaptado de Cadernos PRPQI N. 9, 2008.

Dados relativos ao Ensino Superior

Regime geral de acesso			Regime especial de acesso	Concurso especial de acesso		Regime de reingresso, transferência e mudança de curso					Total
1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase		>23	Tit. de cursos sup.	Tit. ou não est./ curso superior estrangeiro	Reingresso	Transf.	Mud. de curso interna	Mud. de curso externa	
6	18	…	1	5	1	0	0	0	0	0	31

Quadro 3: Número total de alunos matriculados no curso de licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora no ano lectivo de 2008/2009 por regime de acesso e fase de colocação[9].

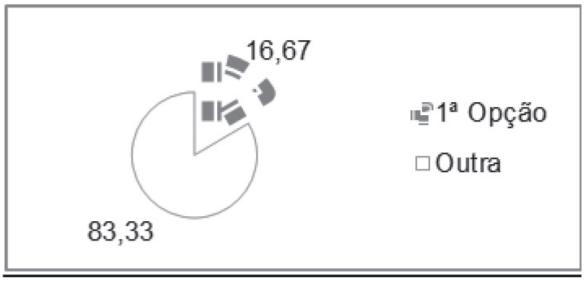


Gráfico 1: Opção de ingresso no curso de licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora no ano lectivo de 2008/2009[10].

Aprofundar conhecimentos	Condições de acesso	Vocação	Nota de candidatura	Curso próximo da área de residência	Opinião dos pais	Prestígio da licenciatura ou dos professores	Opinião de outros familiares ou amigos	Orientação vocacional	Opinião dos irmãos	Receptividade das entidades empregadoras aos licenciados	Outros	Ingressados
38,7	64,5	32,3	41,9	35,5	32,3	32,3	25,8	16,1	9,7	9,7	3,2	31

Quadro 4: Motivos da candidatura ao curso de licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora por parte dos ingressados no ano lectivo de 2008/2009[11].

9. Fonte: Adaptado de Cadernos PRPQI N. 9, 2008.
10. Fonte: Adaptado de *Cadernos PRPQI N. 9, 2008*. Nota: apenas contaram, para o estudo, os alunos ingressados pelo Regime de Acesso Geral.
11. Fonte: Adaptado de Cadernos PRPQI N. 9, 2008. Nota: dados em percentagem.

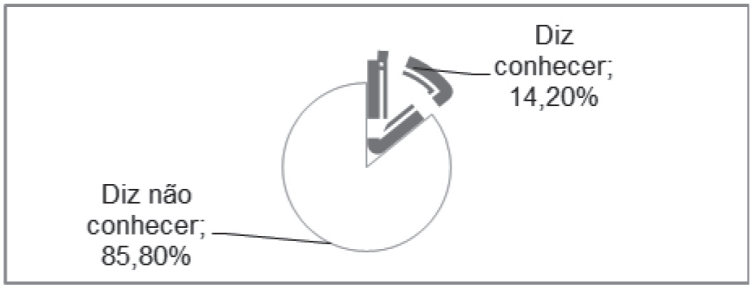


Gráfico 2: Conhecimento do plano de estudos do curso de licenciatura em Ciências da Educação por parte dos alunos do primeiro ano do ano lectivo de 2008/2009 - informação obtida após a realização das sete entrevistas[12].

4. Discussão

• Como podemos observar, no Quadro 1, cerca de metade dos ingressados no C.L.C.E.U.É. são eborenses;
• No Quadro 2, constatamos que a idade média dos 31 alunos é de 25,0 anos, apesar da existência de um desvio-padrão de 11,0;
• No Quadro 3, podemos ver que apenas 6 alunos (25% dos 24 ingressados pelo Regime de acesso geral) se matricularam no curso de licenciatura em Ciências da Educação na 1.ª fase (onde existiam 25 vagas para preencher);
• Também o Quadro 3 mostra que, na 2.ª fase, já se matricularam 18 (75% dos 24 alunos ingressados pelo regime de acesso geral);
• Ainda no Quadro 3, podemos observar que entraram mais alunos pelo Regime especial de acesso (1) e pelo Concurso especial de acesso (6), em conjunto, do que pelo Regime de acesso geral (6), na 1.ª fase;
• O Gráfico 1 mostra-nos que, dos 24 alunos ingressados pelo Regime de acesso geral, apenas 4 (16,6%) escolheram o curso de licenciatura em Ciências da Educação como 1.ª opção;
• O mesmo gráfico dá-nos a indicação de que 20 (83,33%) dos 24 alunos ingressados pelo Regime de acesso geral não colocaram o curso de licenciatura em Ciências da Educação em 1.ª opção;
• No Quadro 4, podemos observar que, 20 dos 31 alunos (64,5%, aproximadamente 2/3) do primeiro ano do C.L.C.E.U.É. indicaram, como principal motivo da sua candidatura ao curso, as "condições de acesso" e 13 dos 31 alunos (41,9%, um pouco menos de metade) indicaram a "nota de candidatura";
• Também neste Quadro 4, podemos verificar que, apenas 10 dos 31 alunos (32,3%, aproximadamente 1/3) indicaram a "vocação" como motivo da sua candidatura ao C.L.C.E.U.É.;
• No último gráfico (Gráfico 2), podemos observar que, de todos os alunos da referida turma e curso, apenas 4 disseram conhecer o plano de estudos (14,2%);
• Ao longo das entrevistas, foi notória a insegurança dos entrevistados quando questionados relativamente à vocação;
• Quando disseram ter escolhido o curso por vocação, nenhum dos entrevistados soube responder à pergunta "O que é, para ti, a vocação?";
• De notar que o constante nos gráficos e tabelas atrás representados, ficou claramente explícito nas palavras dos sete entrevistados, sendo uma ilustração fiel do conteúdo das entrevistas.

12. Fonte: Adaptado de Cadernos PRPQI N. 9, 2008. Nota: apenas contaram, para o estudo, os alunos ingressados pelo Regime de Acesso Geral.

5. Conclusão

Com esta investigação, tornou-se possível retirar algumas conclusões mas, por outro lado, surgiram algumas outras questões.

Para começar, uma das conclusões que se retirou foi o facto de, praticamente metade dos alunos ingressados no C.L.C.E.U.É. ser eborense. Isto veio reforçar muito a ideia de "continuação do secundário" e, desta forma, vem contribuir para tornar o Ensino Superior um ensino com muito menor qualidade, não só pelo facto de ser interpretado desta forma pelos alunos mas, também, devido à enorme reestruturação de métodos e estratégias de ensino que se tornam necessários adoptar, por parte dos professores. Toda esta mentalidade pede uma completa alteração de paradigmas que, por sua vez, se torna algo demasiado perigoso, na medida em que começa a "mexer" e a transformar o cerne do Ensino Superior, dando início a um processo que irá colocar a tónica nos processos de ensino (característicos do Ensino secundário) e não nos processos de aprendizagem, autoconhecimento e auto-desenvolvimento inerentes ao período em que o aluno frequenta o Ensino Superior. São esses processos, concomitantes ao Ensino Superior que, como afirma Jaques Delors (2005), deveriam contribuir para que o aluno se venha a tornar "*cidadão do mundo (…) participando, activamente, na vida do seu país e das comunidades de base*".

Esta conclusão levanta outras questões relativas ao próprio curso. Sendo o referido curso, um dos mais recentes cursos da Universidade de Évora (tendo sido aberto no ano lectivo passado – 2007/2008), torna-se preocupante confirmar que se revela pouco atractivo aos alunos. Era de esperar que houvesse muitas candidaturas a este curso logo na 1.ª fase (no ano lectivo de 2008/2009 apenas concorreram 38 pessoas às 25 vagas existentes, sendo que, no ano lectivo anterior haviam concorrido 104; mais preocupante ainda, dessas 38 que concorreram, apenas 6 se matricularam efectivamente – 25% do total de alunos matriculados na 1.ª e 2.ª fases) e, para além disso, também era de esperar que, mesmo havendo poucas candidaturas, estas tivessem ocorrido como uma 1.ª opção. Os valores que podemos consultar no Gráfico 1 relativamente à opção de ingresso são muito preocupantes (16,67% dos alunos – 4 – concorreram colocando o C.L.C.E.U.É. como 1.ª opção, os restantes 83,33% – 20 – colocaram-no noutras opções [de notar que, relativamente ao ano lectivo anterior estes valores aumentaram em 48,2%, visto, no ano lectivo anterior apenas terem havido 2 candidaturas em 1.ª opção). Outra grande preocupação é o facto de, em 24 alunos ingressados no curso (Regime de acesso geral), apenas 6 ingressaram na 1.ª fase, sendo que, 18 ingressaram na 2.ª fase. Isto deixa-nos a ideia de que este curso se trata, quase, e passo a expressão, da "última alternativa". Quero, com isto, dizer que, este curso parece funcionar como o curso para onde vão todos aqueles que não conseguem ingressar no curso que realmente pretendiam, acabando por matricular-se apenas para ingressar no Ensino Superior.

O que se acaba de referir tem fundamentação. Na realidade, o facto de, questionados os alunos do primeiro ano do curso, 64,5% (20 alunos dos 31, aproximadamente 2/3) destes terem referido as "condições de acesso" como o principal motivo da sua candidatura a este curso e 41,5% (13 em 31, pouco menos de metade) terem referido a "nota de candidatura"; não sendo, com isto, de estranhar o facto de apenas 32,3% dos mesmos alunos (10 em 31, aproximadamente 1/3) terem indicado a "vocação" como principal motivo da sua candidatura ao curso. Ainda de referir é o facto de, após os entrevistados terem respondido que se encontravam no curso de licenciatura em Ciências da Educação por vocação, tendo-lhes sido colocada a questão "O que é, para ti, a vocação?", nenhum deles ter sabido responder correctamente.

Um outro aspecto preocupante no que toca às candidaturas é o facto de se terem matriculado mais pessoas através do Regime especial de acesso (1) e do Concurso especial de acesso (6), em conjunto, do que, na 1.ª fase, pelo Regime de acesso geral (6). Isto é importante de realçar pois é um indicador importante do crescimento da quantidade de pessoas que estão a voltar a estudar. No entanto, pode ter duas interpretações: uma primeira, preocupante, na medida em que, tamanha percentagem de alunos mais velhos numa turma (22,5%, quase 1/4) pode ser má; uma segunda, reconfortante, na medida em que pode ser um indicador de que se está, finalmente, a instituir uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, vontade de aprender.

Outra preocupação surgida dos resultados desta investigação é o facto de a idade média dos alunos matriculados ser tão elevada (25,0). Será isto deveras preocupante ou é apenas reflexo das alterações que têm vindo a ocorrer nas nossas sociedades? É um facto que, cada vez mais tarde se sai de casa dos

pais. A instabilidade económica e a crise vivida actualmente condicionam fortemente esta saída. Poderá esta ser uma das razões para a média de idades dos alunos matriculados ser tão elevada? Deixaremos esta questão em aberto, sublinhando apenas que, seja qual for a explicação para estes valores, o facto de começarem, cada vez mais, a tornar-se norma é assustador. A crise a que se tem vindo a assistir, não só em Portugal mas, no Mundo, pode estar na origem do facto dos jovens, cada vez mais cedo, quererem deixar a escola e ir trabalhar, ter o seu dinheiro e sentirem-se – um pouco – mais seguros.

Para finalizar, esta investigação deixa-nos duas coisas fundamentais a reter: é quase nula a quantidade de alunos do curso de licenciatura em Ciências da Educação que, realmente, está a estudar o que queria estar a estudar; seria de esperar que o grau de qualidade dos alunos do curso tivesse aumentado neste ano lectivo de 2008/2009.

6. Trabalho futuro

No futuro, visto esta ter-se tratado de uma investigação com muito interesse tanto para os alunos do C.L.C.E.U.É. – no sentido de obterem uma visão mais abrangente de si e dos seus colegas – como para o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, como para outras instituições de Ensino Superior – constituindo-se como um bom indicador da circunstância do C.L.C.E.U.É. e dos problemas que possam vir a surgir relacionados com ele – propõe-se, então, que se projecte uma nova investigação no sentido de abrir caminho para uma possível revisão, não apenas do curso mas, de todos os aspectos concomitantes a este e aos seus alunos.

Numa próxima investigação, dever-se-á ter em atenção a metodologia a utilizar. Desta forma, sugere-se a aplicação das entrevistas e, simultaneamente, de questionários a todos os alunos do curso, no sentido de se conseguir uma catalogação fiel de todo e qualquer detalhe que se possa vir a constituir como decisor na escolha deste curso, da Universidade de Évora e, mais importante ainda, do concurso ao Ensino Superior. Dever-se-á, também, tentar focalizar um pouco mais os objectivos que se pretendem atingir, no sentido de, mais ainda do já que foi feito nesta investigação, tornar o estudo algo deveras importante, um pilar de base possibilitador de melhorias significativas no tocante ao curso e ao grau de qualidade dos alunos nele inscritos.

Para um futuro próximo, e tendo como base os resultados desta investigação, propõe-se ainda que se venha a elaborar um bom projecto de sensibilização e divulgação da verdadeira essência das Ciências da Educação, não só como um dos muitos cursos de licenciatura disponíveis em algumas instituições de Ensino Superior em Portugal mas, principalmente, como um dos mais importantes cursos actualmente leccionados mundialmente, na medida em que prepara os seus alunos, não apenas, para uma profissão mas, sobretudo (e sublinha-se), sobretudo, no sentido da sua construção como unidade genuína, detentora de poder para transformar positivamente a realidade em que actua.

> *"O século XX foi o da aliança de duas barbáries: a primeira chega da profundeza da «noite dos tempos» e traz a guerra, o massacre, a deportação, o fanatismo. A segunda, gelada, anónima, vem do interior de uma racionalização que apenas conhece o cálculo e ignora os indivíduos, os seus corpos, os seus sentimentos, as suas almas e que multiplica as forças de morte e escravidão técnico-industriais. Para ultrapassar esta era bárbara, primeiro é necessário reconhecer a sua herança. Esta herança é dupla, simultaneamente herança de morte e de nascimento." (Morin, 2002)*

7. Referências Bibliográficas

Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9.ª Edição). Lisboa: Edições Asa.

Estrela, A. (2004). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ortega y Gasset, J. (1987). *A rebelião das massas*. São Paulo: M. Fontes.

Vieira, C. (2008). *O acesso ao ensino superior. Perfil dos ingressados de 1.º ciclo na Universidade de Évora em 2008 | 2009*. Évora: Universidade de Évora.

Uma Rapariga de Liceu: O Legado de um Percurso

Teresa Santos[1]

Nota de contextualização

Esta nota de contextualização refere uma situação pessoal e, por conseguinte, é escrita na 1.ª pessoa. Desculpe-se o protagonismo, ainda por cima na abertura do texto.

Há uns meses atrás foi-me pedido que escrevesse verbetes sobre poetisas/poetas eborenses para um dicionário (hesitei aqui: poetisa, como preferia Natália Correia que não queria ser chamada de 'poeta', pois toda a emergência criadora é simbolicamente feminina; poeta, como preferia Sophia de Mello Breyner que não queria ser chama de 'poetisa', pois a Poesia não tem género). Durante a pesquisa deparou-se-me o livro de poemas de uma antiga aluna do Liceu de Évora. Contactei a mãe, com 92 anos de idade, e constatei a existência de um pequeno legado juvenil, constituído por escritos, pinturas e trabalhos manuais. É esse legado que constitui o objecto da comunicação.

Num Encontro de âmbito regional sobre Educação, como este em que se participa, pretende-se dar conta quer da investigação que se faz quer da prática que se concretiza num espaço delimitado – o Alentejo. Investigação e prática são tomadas respectivamente como manifestações revigorante da cultura e dinamizadora da comunidade local. Todavia o texto que se apresenta não corresponde a uma investigação de fundo nem decorre de uma prática educativa. Simplesmente noticia a existência de um pequeno legado quase desconhecido, enquadrando-o e comentando-o. Porém, na medida em que se tenta a reconstituição descritiva do legado e do contexto em que foi produzido, por um lado, e, por outro, se procura deixar breves notas sobre a vida da legatária, o texto apresentado concorda com a intencionalidade subjacente ao Encontro, isto é, o acolhimento de intervenções que façam vivificar a memória educativa colectiva. Ora o Liceu de Évora permanece na memória eborense como a instituição sucedânea – no espaço – da universidade henriquina (1559-1759), símbolo de alta cultura e que projectou internacionalmente a cidade, colocando-a no roteiro das grandes polémicas filosóficas de seiscentos e setecentos. Por conseguinte, falar de uma aluna, mediante a exposição do pequeno legado revelador do seu percurso particular, é também recuperar a memória da instituição que ocupou o espaço da antiga e actual universidade – o Liceu.

Expor o legado da aluna é também trazer à memória as práticas de um quotidiano feminino particular, o das raparigas de liceu.

Metodologicamente opta-se pela descrição, um processo nada atraente mas que traz à luz do dia novas informações. O comentário incluído serve para acompanhar a descrição, ajudando a apreciar e a reconhecer o valor desse legado.

1. Universidade de Évora.

1. O enquadramento do legado

O legado de Maria da Conceição pode, à partida, considerar-se transversal às áreas da História da Educação e da História das Mulheres. Com objectos de estudo distintos, as duas áreas coincidem no investimento metodológico que procura visibilizar as mulheres e dar-lhes voz pública. A possibilidade e a potencialidade do cruzamento das duas áreas têm como referência primeira, em Portugal, o trabalho académico de Helena Araújo sobre as professoras do ensino primário[2], que seguiu parcialmente a linha investigativa avançada por Michelle Perrot. A professora de Paris VII tem investido na recuperação e promoção de textos de mulheres, sejam eles quais forem, a documentos históricos, o que significa considerar as mulheres sujeitos da História. Cita-se Perrot: "*Je tente de faire exister historiquement les acteurs de l'ombre à travers leurs mots, en réhabilitant tous les types d'écrits. En faire des objects d'histoire, c'est leur donner une existence*"[3]. Ora ao noticiar a existência do legado de Maria da Conceição está-se a tirá-lo da zona de sombra, zona de interioridade (geniceu) e invisibilidade (pudor) para a qual tantos textos de mulheres foram remetidos e acabaram esquecidos.

Com o legado poder-se-ia reconstituir o percurso da vida de uma rapariga de liceu, sublinhando nele as raras observações que remetem para o ensino, concepções discriminatórias, formas de se afirmar e lidar com os constrangimentos. Todavia não se tomará nenhuma das duas vias interpelativas por não haver material suficiente para configurar coerentemente respostas. Fica-se pela apresentação do legado.

2. Dados para duas biografias

Jorge Luís Borges, na breve biografia de «Tadeu Isidoro da Cruz 1829-1874», escreve: "(…) só me interessa uma noite; do resto não contarei senão o indispensável para que essa noite seja entendida"[4]. A economia informativa de Borges serve aqui de orientação metodológica, pelo que se dirá o indispensável sobre Maria da Conceição Augusto de Mattos – a pessoa – e sobre o Liceu de Évora – a entidade. Tão-só se fornecerão os elementos necessários para a apresentação do referido legado.

2.1. A biografia 'pessoal'[5]: uma aluna do Liceu de Évora

Maria da Conceição Augusto de Mattos foi uma jovem poetisa e ilustradora. Nasceu a 5 de Fevereiro de 1946, em Faro, e faleceu a 27 de Junho de 1966, em Évora. Era a única filha de Maria Luísa Augusto de Mattos e de José Rodrigues de Mattos. O seu percurso escolar não difere do comum entre as raparigas da pequena e média burguesia dos anos sessenta. Iniciou o nível primário numa escola privada na Guarda, tendo transitado aos oito anos para o colégio D. Filipa de Lencastre, em Évora. Seguiu-se a matrícula no Liceu Nacional de Évora, tendo mais tarde optado pelo conjunto disciplinar da alínea H. Devido à progressividade da doença faltou-lhe fazer uma disciplina para concluir o 7.º ano e, assim, concluir o curso liceal. Faleceu com 20 anos na sequência de uma prolongada e dolorosa polinevrite.

Para uma rapariga da média burguesia a frequência do liceu, onde a mãe era professora, tornara-se naturalmente obrigatória. Tal concordava com a ideologia do Estado Novo, cuja condescendência em relação à educação feminina estava longe de corresponder a uma política promotora da paridade, antes servia uma estratégia utilitarista de dignificação da mulher. Uma dignidade determinada pela função inerente ao seu género – a reprodução – e moldada na sujeição ao género masculino.

2. Cf. Helena Araújo, *Pioneiras na Educação – as professoras primárias na viragem do século, 1870-1933. Contextos, percursos e experiências*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional, 2000.

3. Cf. Michèlle Perrot, Entretien avec l'historienne Michèlle Perrot – «Faire exister les auteurs de l´ombre», http://www.interdits.net/2002 fev/perrot2.htm.

4. Cf. Jorge Luís Borges, «Tadeu Isidoro da Cruz 1829-1874», in Obras Completas, Vol. I, Lisboa, Editorial Teorema, 1998, p. 581.

5. Obviamente que uma biografia é pessoal, mas pretende-se jogar com a 'biografia' institucional que, sendo também um outro tipo de abuso, se justifica por se entender a instituição como entidade com memória.

2.2. A biografia 'institucional': o Liceu de Évora

As instituições são entidades pulsionais e com passado, de que a interpretação no presente se apropria quando se lhes investiga o sentido e o percurso. Também têm, neste sentido, uma biografia. O Liceu de Évora foi uma instituição patrimonial com um processo de integração cultural que o antecede – a universidade henriquina de 1559-1759 –, e que resultou de um projecto religioso e educativo de dimensão global, como agora se chama, animado pelos jesuítas. O Liceu configura parte de uma história da comunidade eborense, seja de que ponto de vista se observe. Para o caso em análise apenas nos interessa ter em consideração dados relacionados com a fundação da instituição, com a inclusão de raparigas e com a passagem de Maria da Conceição pelo Liceu. Destaca-se:

• Criação do Liceu Nacional de Évora. A reforma educativa de Passos Manuel determinou a criação de liceus nacionais nas capitais de distrito pelo Decreto-Lei de 17 Nov.1836. Todavia não garantiu as instalações nem assegurou as condições de funcionamento.

• Início de aulas: 18 de Outubro de 1841. Entre a publicação do referido decreto real e a abertura das aulas constata-se um inerte espaçamento temporal de cinco anos.

• Números relativos ao inaugural ano lectivo de 1841/1842: 3 professores; 1 oficial de secretaria; 19 alunos matriculados. O Liceu era uma instituição inequivocamente masculina.

• Cadeiras leccionadas, das dez integradas no plano de estudos oficial: 1. Gramática e Língua Latina, a cargo de João Luís de Sousa Falcão (1.º Reitor); 2. Ideologia, Gramática Geral e Lógica, da responsabilidade de Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara; 3. Oratória, Poética e Literatura Clássica, leccionada por João Gonçalves Fino. O plano de estudo revela o absoluto predomínio da vertente humanista[6].

• Instalações: as salas de aulas situavam-se no pátio das escolas da universidade jesuíta (1557-1957). As condições do edifício eram desconfortáveis, fazendo sentir a amplitude térmica do Alentejo. Daí o comentário generalizado entre os estudantes: "*Califórnia de Verão […] Sibéria no Inverno*"[7].

• Inclusão excepcional de raparigas: inscrição da primeira aluna no ano lectivo de 1872/1873 e da segunda aluna em 1874/1875; mais duas alunas matriculadas como internas em 1888/1889, a coberto da Lei de 14 de Junho de 1880 (art.º 72.º), promulgada no governo de José Luciano de Castro.

• Estabelecimento da frequência mista: 1907. O diploma de 31 de Janeiro de 1906, de Eduardo José Coelho determinava a respeito da educação liceal das raparigas: "*Sem dúvida que a principal missão do liceu é criar mulheres instruídas e ilustradas suficientemente para poderem sem humilhação do seu próprio espírito comparecer na sociedade culta, conviver com as pessoas ilustradas, ensinar os seus filhos, fazer escrituração da sua casa ou a do comércio dos seus, compreender os livros e a conversação dos principais idiomas da Europa, sobre a posse de prendas próprias do sexo ou lavores delicados, que ou sem recurso de modesta e honrada indústria para o granjeio da vida ou recreio agradável para horas feriadas e entretenimento de ócios*"[8]. A coeducação, introduzida no ano escolar de 1907, foi repudiada pela Ditadura Nacional em 1927.

• Primeira professora: Maria da Assunção Rebocha Pais, em 1927. Única mulher num corpo docente constituído por 10 elementos.

• Maria da Conceição matriculou-se no ano lectivo de 1957/1958, quando era ministro da Educação Nacional, Eng.º Francisco de Paula Leite Pinto (no exercício do cargo entre 1955 e 1961). Encontramo-nos a cinquenta anos de distância.

6. A informação é retirada do texto de Raul Rasga intitulado «Liceu André de Gouveia, em Évora» (cf. António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *Liceus de Portugal. História, Arquivo, Memória*, Porto, Asa, 2003, pp. 261-279). O autor acrescenta as disciplinas introduzidas posteriormente: em 1943, História, Cronologia e Geografia; em 1944, Francês, Inglês, Economia Industrial e Escrituração; em 1948, Aritmética, Geometria e Noções de Álgebra. O nome das disciplinas não corresponde de todo ao atribuído na reforma de Passos Manuel nem na de Costa Cabral, datada de 20 de Setembro de 1844. Um exemplo: Na reforma de Passos Manuel a disciplina de Geografia, Cronologia e História recebe uma outra ordenação dos termos e passa a designar-se História, Cronologia e Geografia, na reforma de Costa Cabral. Mas dado que a disciplina começou a ser leccionada em 1943 e a reforma de Costa Cabral só se afirmaria em 1848, como explicar a antecipação da ordenação? Também Francês e Inglês não correspondem a designações de disciplinas propostas na reforma de Passos (Línguas Francesa e Inglesa, e as suas Gramáticas) e na reforma de Costa Cabral as línguas desapareceram. Onde se foram buscar as designações? A reformas intercalares? Algo a pesquisar.

7. Cf. *A Defesa*, (28 Mai.) 1957, pp. 5-8.

8. *Apud* Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*, Lisboa, F.C.G., 1986, pp. 645-646.

• Primeira Vice-Reitora: Maria Luísa Augusto de Mattos, em 1971-1972, cargo ocupado entre o reitorado de Adelino Augusto Marques de Almeida (1958-1970) e o de Vicente Saianda (1972-1974). Maria Luísa era mãe de Maria da Conceição, professora de Geometria Descritiva e presidente distrital da Mocidade Portuguesa Feminina.

3. Análise do legado

Qualquer legado se sustenta em projectos concretizados e materializados. E como projecto é expressão de um fazer dialogante com a cultura e mediador de cultura, embora nem sempre isso seja evidente. Por conseguinte, o legado assinala uma presença interpretativa do mundo e um assumir a colaboração na construção do sentido do mundo. Pequeno que seja, é um irrenunciável e estimável testemunho humano que solidária e generosamente deve permanecer no território da História.

O pequeno legado de Maria da Conceição é constituído por três conjuntos de produção classificados, sem pretensiosismo e seguindo uma abordagem descritiva, como conjunto literário, conjunto pictórico e conjunto misto. Conservado pela mãe, e por isso com suplemento afectivo muito forte, não é revelador de genialidade precoce. Certamente que a maioria das raparigas de liceu escreveram, desenharam e pintaram, o que se entende comummente como registos de construção identitária. Todavia são raros os legados preservados e coerentes. E como nem todas as raparigas são dotadas de uma mesma sensibilidade apurada, os legados distinguem-se. Sem ser de excepcional valor estético, o que deixou Maria da Conceição configura uma embrionária produção artística multifacetada, interrompida pela morte.

Independentemente do valor estético, o legado permite descortinar a ideologia da época, estimar o pulsar de uma certa mentalidade juvenil e apreender o quotidiano das raparigas de liceu entre o final da década de cinquenta e o início da de sessenta. Simultaneamente dá visibilidade a uma grande instituição escolar do Alentejo – o Liceu Nacional de Évora.

3.1. O conjunto literário

"*O melhor retrato de cada um é aquilo que escreve*"
Padre António Vieira

O livro de apontamentos

No final da década de sessenta, aos dezasseis anos, a protagonista de um romance de Odette Saint Maurice registava no seu diário: "*Gosto de escrever. É mesmo só por gostar de escrever que sempre que posso venho rabiscar nestes cadernos a que, depois de tantas tentativas falhadas, inutilizadas, me atrevi a pôr um título geral, como se realmente se tratasse dum livro, do livro com que tanto tenho sonhado (Um livro!... Que peneiras!). Sou uma rapariga o liceu*."[9]. A frase "*Sou uma rapariga do liceu*" deu título ao livro e sugeriu o título a dar a este texto. A justificação está no paralelismo: à semelhança da personagem ficcionada, Maria da Conceição, na década de sessenta, aos dezasseis anos e estudante liceal, começou a escrever num caderno, suporte de impressões sobre assuntos que lhe despertavam a atenção. Intitulou-o *Eu. Caderno de apontamentos de qualquer qualidade*.

A auto-referencialidade ostentada no título – *EU* – reforça a ideia de individualidade singular, concreta e presente. Maria da Conceição enuncia-se a si mesma. Ao mesmo tempo revela confiança e empenho em ganhar voz própria, ainda que nunca ninguém venha a escutar (ler) essa voz. Neste sentido, na abertura do caderno faz a seguinte declaração de intenção: "*Arranjei este caderno, para nele escrever as minhas impressões sobre quaisquer assuntos que me despertem a atenção. Espero que, com isso, me habitue a fazer crítica ou como disse anteriormente, a fazer por escrito um comentário com as impressões de qualquer*

9. Cf. Odette Saint- Maurice, *Sou uma Rapariga de Liceu*, 6.ª ed., Lisboa, Distri-Editora, 1982, pp. 17-18

coisa, que é coisa em que tenho dificuldade"[10] (Évora: 28 Abr. 1962) A escrita revelou-se-lhe com poder ambivalente. Por um lado, acolhedora da vontade de expressar o seu pensamento e, por outro, libertadora dessa vontade. Não é uma escrita sujeita ao quotidiano nem um rol de queixumes pessoais. Configura um exercício de reflexão decorrente da vivência pessoal e um percurso de amadurecimento do pensar.

Na segunda entrada, datada de 28 de Fevereiro de 1962, interpreta, num registo impressionista, a Sinfonia Novo Mundo de Dvorak. Começa com a seguinte observação:

"Antes de começar a ouvir a sinfonia, foi-me dito que nela se verificaria que o autor possuía a alegria, não no sentido vulgar, mas uma alegria superior. Mas antes de nós, ou antes, de eu poder fazer essa verificação, devia tentar descobrir, por meio de uma interpretação atenta, os seguintes pontos:

1.º Tentativa da descoberta do Novo Mundo.

2.º Viagem efectuada para tal fim.

3.º Ambiente tenebroso durante a mesma.

4.º Grande alegria pela descoberta efectuada." (Évora: 1 Mai. 1962)

Depois segue-se um impressionante registo do modo como a ouvinte entra e perdura no mundo onírico através da música. A música gera uma narrativa imagética, cheia de figuras em enigmáticas acções e envolvidas por cores que se substituem umas às outras. Noutra entrada, intitulada «Acerca duma música de Tchaikowski», dá-se o mesmo fenómeno onírico e Maria da Conceição imagina-se noutras coordenadas espaciais. Escreve a certa altura: "*Quando cheguei ao fim dela [a estrada], apareceram diante de mim grande quantidade de véus de gaze, rodopiando no ar, numa dança maravilhosa. A cor dos eus era rosa e azul*" (Évora: 22 Mai. 1962). A propósito deste momento particular da audição da sinfonia de Tschaikowski, desenhou e aguarelou a cena que anexou ao caderno.

Na sucessão das folhas e na mesma linha, encontra-se colada uma aguarela intitulada «Sonho…!» que picturiza um sonho tido. O interesse desta entrada está na interpretação feita à própria pintura que hesita em chamar-lhe surrealista (Évora: 22 Jul. 1963).

Pode-se dizer que numa primeira fase predominam simulacros oníricos de performance induzidos dos quais necessita para se satisfazer e relaxar, como confessa numa passagem: "*Tenho sempre necessidade de […] ter um mundo espiritual de sombras fantasmagóricas e impossíveis que (embora pareça mentira) me repousam*" (Évora: 16 Jun. 1962).

A par do registo saturado de referências oníricas também se verifica um outro registo focalizado na vida social envolvente. É como se esforçasse o olhar a deslocar-se do mundo da fantasia para o concreto, embora esse olhar se projectasse de dentro da concha do seu eu, a curta distância, e nunca saísse para se expor no meio da situação. A tensão entre o privado e público é uma constante. Há um qualquer pudor e um certo retraimento que contrastam com a crítica e a assertividade ousadas. Os títulos das entradas dão conta dessa capacidade: «O meu Algarve: uma ideia fixa» (Évora: 4 jun.2008) ou a «Mediocridade, afinal!» (Évora: 17 Out. 1962) e, no seguimento «A juventude dos nossos dias e …o Cisne» (Évora: 1/2 Dez. 1962), entre outros. Os dois últimos textos são uma crítica a certa tendência juvenil "*teddy*" da qual transparece, até pelo tom assertivo, o seu conservadorismo. Leia-se: "*Nesta nova geração, há um grito que vibra a todo o instante: "fora com a mediocridade!" E vai daí, desata-se a fazer coisas"diferentes do habitual*", originando desse modo os famosos "*teddy-boys*" e "*teddy-girls*"; uns palermas, que não sabem o que quer dizer esse grito nem compreendem o que tem de altruísta".

Em 1964, com dezoito anos, analisa o seu trabalho, revelando reserva, insegurança e desconfiando da apreciação feita por outros. A entrada intitula-se «Eu, as minhas pinturas, e meus versos … e o espaço». Interroga-se sobre a possibilidade de vir a expor os seus trabalhos: "*Porquê? A hesitação faz parte de mim. Envolve-me. Eu hesito, tenho medo! Eu, expor os meus trabalhos, as minhas pinturas, aos olhares dos outros! É verdade que são agradáveis, mas para além do "agradável" haverá alguma coisa? E não havendo, valerá a pena expor, enganando os outros?"* (Évora: 4 Mai. 1964). A auto-reflexão leva-a a interrogar-se sobre a fenomenologia da criação artística e a anulação de todo o diferencial entre o artista e a obra, ou seja, daquilo a que chama "espaço". Um espaço de indiferenciação. Escreve em explicação: "*A minha hesitação fundamenta-se no espaço, porque eu vejo-me espaço e sei que não o sou e sei que ele existe apenas*

10.

fora de mim … eu,… eu queria-o morto". A confusão de identidades: "*Somos todas tão parecidas que à primeira vista somos iguais*"[11]

A interpretação de uma sua pintura, a descrição de comportamentos sociais, as impressões de viagens e a confissão da hesitação em expor os seus trabalhos, constituem exemplos das múltiplas entradas, espaçadas ao longo de quatro anos. A última, numa caligrafia visivelmente distinta da inicial, data de 15 de Abril de 1966, dois meses antes de falecer. Começa com uma decisão revisionista: "*Tinha pensado não mais escrever aqui. Mas não; continuarei … Nada de títulos, porque o título de todo o caderno é EU*!..." E termina assim, em confissão orante: "*Nunca aprendi a viver como os outros … A minha vida foi sempre diferente … Assim, quem me compreenderá? Sim, quem, da minha idade, das minhas amigas ou conhecidas, qual delas me compreenderá e saberá ver o sentido verdadeiro das minhas palavras? Não! Eu tenho medo! Tanto Medo! Medo! Ajuda-me, Senhor, a não ter medo*" (Évora:15 Abr.1966).

Os livros de poesia

"*Os poemas, por muito líricos que sejam, não nos contam também histórias?*"[12]

Postumamente foram publicados dois livros: Realização, com 68 poemas, e *A minha Poesia*, que reúne a quase totalidade dos poemas, incluindo os do primeiro livro. O último poema data de 2 de Junho de 1966, registado a vinte cinco dias de falecer: "*Da última janela do Palácio da Sombra/ A castelã largou a derradeira pomba …/ (pombal assim grande ninguém conhecia:/ dia sim, dia não uma pomba partia)*". Apesar de se tratar de poesia não revista, como adverte Maria Clotilde Almeida em «Nota de Abertura», impressiona a variedade de assuntos em registo lírico ou concreto, o domínio vocabular e as experiências de abordagem formal. O ex-libris, desenhado pela própria e que se encontra na contra-capa dos livros, inscreve o seguinte lema: "*A verdade em W*".

Registo do conjunto literário

Regista-se tudo o que estava guardado, desconhecendo-se se representa ou não a totalidade do escrito:

- Maria da Conceição Augusto de Mattos, Realização, Évora, Tipografia Nova, 1972, 76 pp.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, A minha poesia, «Aberturas» de Joaquim de Magalhães e de Maria Clotilde Almeida, Vila Real de Santo António, Empresa Litográfica do Sul, 1979, 252 pp.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, Eu. Caderno de apontamentos de qualquer qualidade, escrito entre 28 de Fevereiro de 1962 e 15 de Abril de 1966, 98 pp (manuscritas). Está encadernado, tem várias estampas coladas e contém aguarelas da autora. Dimensões: 22,2x 16,2.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, «Poesia», Convívio, Ano 5, n.º 49, Centro Social e Cultural da Imaculada Conceição de Salvada, Novembro 1998, pp. 1-3.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, Felicidade, Lagos, 1981. Inclui quatro poesias A capa é de Cristiano Cerol.
- Maria Luísa Augusto de Mattos, *Ela*, Lagos, Dezembro de 1982, 10 pp.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, *Um Natal Diferente*. Com este conto ganhou o 2.º Prémio do concurso nacional (continental e ultramarino) "Um conto de Natal", promovido em 1965 pelo *Jornal do Algarve* (Ano 9, Sábado, 25 Dez.).

3.2. O conjunto pictórico

A entrecruzar-se com a escrita e ao mesmo nível imaginativo, Maria da Conceição praticou o desenho e a pintura a aguarela. Retomou a tradição medieval e primo-moderna das iluminuras, que concebeu como delicado *decorum* de versículos veto-neotestamentários, por si seleccionados. As iniciais que abrem cada versículo são ornadas e, por vezes, nelas se inserem figuras miniaturais interpretativas dos textos; as

11. Cf. Odette Saint- Maurice, *Sou uma Rapariga de Liceu*, 6.ª ed., Lisboa, Distri-Editora, 1982, p.9.
12. Cf. Jenny Laurent, «O poético e o narrativo», *in* AA. VV., *Intertextualidades*, Coimbra, Almedina, 1979.

iniciais de frase, de menor dimensão, são mais simples e pontuam o texto em alternativa cromática forte. O espaço reservado à iluminura, que contorna o enquadramento rectangular do texto, está labirinticamente estilizado e profusamente detalhado, sugerindo um diálogo meditativo com os textos. O conjunto de iluminuras de pequenas dimensões (12x8) e um outro conjunto de iluminuras misturadas com ilustrações diversas (15,5x10,5) foram postumamente encadernados. Em 1966 a Fundação Calouste Gulbenkian atribuiu-lhe um Subsídio para Material e Atelier que não usufruiu por falecimento.

A preferência pela ilustração é visível na decoração feita, por iniciativa própria, de cada uma das páginas do livro *Os Poemas da Verdade*, da autoria de Torquato da Luz, publicado em 1963. São quarenta e seis páginas (cada página regista um poema) aguareladas em toda a dimensão. Maria da Conceição tinha então 17 anos de idade. Trabalho único sobre o qual Torquato da Luz escreveu: "*Límpidos sonhos dispersos/ Poemas são como flores/ Mas a poesia das cores/ É mais bela que a dos versos*." (20-III-64).

Registo do conjunto pictórico

Trata-se de um conjunto incompleto, pois a mãe foi oferecendo muitos dos trabalhos da filha. Uma generosidade que expressa a profundidade do agradecimento mas impossibilita a visão e apreciação global. Conserva-se:

- Maria da Conceição Augusto de Mattos. Vinte e duas iluminuras, trabalhadas frente e verso. Encadernadas. Dimensões: 12,2x8,4.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos. Seis iluminuras trabalhadas no anverso da página. Encadernadas. Dimensões: 15,5 x10,5. Acrescem, incluídas, três aguarelas, com dimensões díspares.
- Livro da autoria de Torquato da Luz *Os Poemas da Verdade*, (1963). totalmente aguarelado em toda a dimensão da página. Total de quarenta e seis aguarelas. Dimensões: 21x16.
- Seis aguarelas emolduradas com as seguintes dimensões: 29,5x21,5 (Janeiro de 1966): 42,5x30 (Agosto de 1964); 43x29,5 (1964); 45x32 (s/d); 28x22 (s/d); 57x42 (Abril de 1964). Um óleo: 37x26,5 datado de 1961.

3.3. O conjunto misto

Existe um pequeno conjunto constituído por trabalhos escolares, textos avulsos com rasuras a evidenciar o exercício da própria escrita, peças resultantes de trabalhos manuais e esboços a lápis. Este conjunto, revelador da energia imaginativa de Maria da Conceição, resulta da efectivação do ensino-aprendizagem liceal mas também é produto de iniciativa própria desenvolvida em casa. Talvez como treino de mão ou talvez como impulso incontido de expressar o que vê, sente e pensa. Neste conjunto é notório o papel activo que assume a imagem visual na sua produção escrita e pictórica.

Destaca-se trabalho escolar encadernado pela própria, formando um pequeno livro intitulado *Arte Românica* (III + 43pp.) Inclui seis pequenos desenhos feitos em caneta e cinco pequenas aguarelas.

Registo do conjunto misto

Do conjunto misto resta tão-só uma parte:

- Maria da Conceição Augusto de Mattos: Trabalho escolar encadernado pela própria livro e intitulado *Arte Românica* (III + 43pp.) Inclui seis pequenos desenhos feitos em caneta e cinco pequenas aguarelas. Dimensões: 15,7x11,5.
- Maria da Conceição Augusto de Mattos, Apontamentos, Évora. Caderno tipo miscelânea. Inclui: conto intitulado Miguel, manuscrito com 19 páginas, de 21 linhas; conto dactilografado e intitulado *O Porquê? sem Porque*, com 3 páginas e assinado sob o pseudónimo Gunhar (herói viking); conto *Um Natal Diferente*, versão dactilografada e manuscrita, num total de seis páginas; textos e desenhos infantis; pormenor de uma iluminura; recortes vários.

• Caixa contendo um colar e um par de brincos confeccionados e pintados por Maria da Conceição. Predomina a cor azul.
• Tartaruga em miniatura, de massa e pintada.
• Estojo em feltro, decorado no mesmo material com motivos em miniatura, para frasco de perfume.

4. Nota final

O legado apresentado constitui uma pequena fonte que tanto serve a História da Educação como a História das Mulheres. Se, por um lado, testemunha práticas escolares e extra-escolares estabelecidas pela política de ensino do regime em vigor, por outro lado, revela o concreto de um percurso – feminino e nacional – balizado por uma época marcada por inéditos e convulsivos protestos juvenis. Basta referir a greve académica de 64 ou, a nível internacional, o paradigmático Maio de 68 e o despontar dos *hippies*. Todavia o legado pode ainda ser interceptado pela área dos Estudos das Mulheres, servindo para análise de estereótipos juvenis e para recuperar a voz de uma rapariga de Liceu, com interesses culturais definidos e religiosidade acentuada à medida que a doença progredia. Maria da Conceição, muito só, sempre escudada pela mãe e pelo pai, seguiu discreta no seu percurso mas atenta aos acontecimentos do seu meio e com postura própria, estruturada pelas leituras que fazia. Enquanto rapariga de Liceu, Maria da Conceição configurou um percurso similar a tantos outros: laborioso, discreto, socialmente correcto e intimista. O seu legado, acolhido pela Fundação Eugénia de Almeida, sediada em Évora, mostra que estão por recuperar diários, cadernos de reflexão e outros registos que permitam retirar do esquecimento subjectividades e experiências vividas por gerações de jovens. Tem sentido modificar a pergunta colocada por George Duby no final do livro *Le Chevalier, la Femme et le Prête*, e terminar com ela: «Mas as raparigas? Que sabemos delas?».

Referências Bibliográficas

1. Bibliografia da autora

Mattos, Maria da Conceição Augusto de, *Realização*, Évora, Tipografia Nova, 1972.

Mattos, Maria da Conceição Augusto de, *A minha poesia*, Vila Real de Santo António, Empresa Litográfica do Sul, 1979.

Mattos, Maria da Conceição Augusto de, «Poesia», *Convívio*, Ano 5, n.º 49, Centro Social e Cultural da Imaculada Conceição de Salvada, Novembro 1998, pp. 1-3.

Mattos, Maria da Conceição Augusto de, *Um Natal Diferente*. Com este conto ganhou o 2.º Prémio do concurso nacional (continental e ultramarino) "Um conto de Natal", promovido pelo *Jornal do Algarve*, Ano 9 (Sábado, 25 Dez.) 1965.

2. Bibliografia sobre a autora

Luz, Torquato da, «Notícia de Livros», *Diário de Notícias* (Quinta-feira, 24 Fev.) 1972.

Mattos, Maria Luísa Augusto de, Ela, 2.ª ed., Lagos, 1996.

Santos, Teresa, «Maria da Conceição Matos», *in Dicionário no Feminino*. Séculos XIX-XX, 2.º Vol. [no prelo].

3. Bibliografia geral

Adão, Áurea. *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860) – contribuição monográfica*. Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian/ Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.

Araújo, Helena, *Pioneiras na Educação – as professoras primárias na viragem do século, 1870-1933. Contextos, percursos e experiências*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional, 2000.

Barroso, João. *Os liceus – organização pedagógica e administração (1836-1960)*, 2 vols., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

Carvalho, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*, Lisboa, F.C.G., 1986.

Duby, George, *Le Chevalier, la Femme et le Prête. Le Mariage dans la France Féodale*, Paris, Hachette, 1981.

Fernandes, Rogério; Magalhães, Justino (orgs.). Para a história do ensino liceal em Portugal. *Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma Jaime Moniz (1894-1895).* Braga, Universidade do Minho, 1999.

Perrot, Michèlle, *Entretien avec l'historienne Michèlle Perrot – «Faire exister les auteurs de l´ombre*, http://www.inter-dits.net/2002 fev/perrot2.htm.

Rasga, Raul, «Liceu André de Gouveia, em Évora», in Nóvoa, António & Santa-Clara, Ana Teresa, *Liceus de Portugal. História, Arquivo, Memória*, Porto, Asa, 2003, pp. 261-279.

Saint-Maurice, Odette, *Sou uma Rapariga de Liceu*, 6.ª ed., Lisboa, Distri-Editora, 1982.

O Plano Nacional de Leitura no Agrupamento N.º 2 de Évora

Delfina Rosado[1]

Prefácio

Considerando a língua como a «Casa do Ser» (Heidegger) ou mesmo a «Pátria» de cada um de nós (Pessoa), diríamos que o Homem se cumpre e realiza na e pela Língua, matriz e suporte de novas aquisições, realidade ontológica na qual, pela qual e a partir da qual o ser se(re)conhece, desenvolve e relaciona com o mundo (Couto, 2008, p.203).

1. Introdução

Esta comunicação é uma síntese de um trabalho de investigação elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, variante de Administração Escolar. No ano letivo de 2007/2008, o Plano Nacional de Leitura (PNL) fazia parte da planificação da avaliação interna do Agrupamento n.º 2 de Évora. Assim, aquando da escolha do trabalho referido, surgiu este tema com a intenção de o dar a conhecer publicamente.

Pretende-se divulgar as atividades promovidas como boas práticas deste agrupamento, incentivar outros "atores" educativos e intervenientes, dar a conhecer a participação dos pais/encarregados de educação (EE) e de instituições da comunidade que participaram de forma ativa no referido projeto.

Pretende-se, também, saber o que os pais/EE pensam sobre a relação escola/família que se tem procurado estabelecer e, se sentiram alterações nos hábitos de leitura dos seus educandos.

2. Enquadramento Genérico

Com a implementação das bibliotecas escolares, em 1997[2], começam a surgir diversas atividades relacionadas com a promoção da leitura, a par de outras de caráter inovador que se iam desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa (LP), em alguns casos com caráter de transversalidade. Em 2005/2006 surge então o PNL, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME), tendo como comissária a escritora Isabel Alçada.

O PNL assume-se, então, como uma prioridade política e constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia (Cf. Soares Neves et al, 2007, p.25).

No Agrupamento n.º 2 de Évora, já existiam algumas práticas de incentivo à leitura nas aulas de LP, com a Biblioteca de Turma (BT) e noutras atividades desenvolvidas transversalmente, para além das dinamizadas

1. Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Évora.
2. Cf. José Soares et al (2007). *in A Leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

pela Biblioteca Escolar (BE). No entanto, desde que o PNL foi implementado, as actividades de promoção da leitura multiplicaram-se.

Perante esta tentativa de orientar os nossos alunos para o prazer da leitura e dada a elevada participação em todas as atividades, por toda a comunidade escolar, a questão que se nos colocou foi: que impacto estará a ter o PNL junto dos pais/EE?

Foi com base nesta problemática que pretendemos concluir sobre a importância das atividades desenvolvidas e a sua relação com os hábitos de leitura dos jovens, bem como a forma como os pais/EE encaram a relação escola/família que se tem procurado estabelecer.

A metodologia utilizada centrou-se no levantamento das atividades da BE junto da sua coordenadora e num inquérito por questionário, por administração indirecta, aos pais /EE, de três turmas, que participaram numa atividade no exterior da escola-sede e que constituíram uma população de 69 elementos.

3. Enquadramento Conceptual

Os fracos hábitos da leitura dos portugueses foram comprovados, cientificamente, através dos resultados de um inquérito à população, publicados em 1997. Passados dez anos, após um ano da implementação do PNL, é feito novo estudo com o intuito de o comparar com os resultados anteriores e também o de avaliar os efeitos do PNL (Alçada, in Soares Neves et al, 2007, p.2).

Dos resultados comparativos, concluiu-se que os jovens leitores (entre os 15-24 anos) passam a ler mais, porque foram incentivados na infância, e que são precisamente estes que mais livros leem durante um ano (id. ibidem, pp.62-110).

É sabido que os mais novos tendem a seguir os modelos dos pais, pois é em família que se faz a primeira socialização. Ora, se uma criança nunca vê os seus pais a lerem é natural que ela não seja despertada para essa atividade e, dificilmente virá a ser uma futura leitora.

O contexto familiar é, de facto, a "pedra angular" para a promoção do gosto pela leitura nas crianças. À escola cabe o papel primordial no desenvolvimento de atividades que promovam a sua iniciação ou o seu reforço.

Por outro lado, vivemos numa época em que a televisão, a internet e a playstation seduzem os nossos pequenos leitores, cabendo aos pais a responsabilidade de os orientar na gestão do tempo familiar.

É preciso, realmente, tomar consciência que "a compreensão na leitura tem uma importância (…) [fundamental para] a integração plena do indivíduo (…) nesta sociedade marcada pela circulação da informação (…) e pela massificação do acesso às novas tecnologias" (Martins et al, 2008, p.235).

Com a implementação da transversalidade da língua materna no currículo dos alunos, com os incentivos do ME às bibliotecas escolares (BE) e com a dinamização do PNL, parece-nos ter-se revelado por parte dos pais/educadores, uma maior consciência da importância da leitura na vida das crianças e jovens, sendo necessário acreditar que: (.) Mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (mesmo que, como se diz, o meu filho, a minha filha, a juventude, não gostem de ler), esse prazer não está muito longe. Está apenas escondido. É fácil de encontrar (Daniel Pennac, 1992, pp.448-449).

A relação entre a escola e a família tem sido também um tema bastante discutido. Por um lado, ouve-se muitas vezes dizer pelos professores que grande parte dos pais só vai à escola para receber, nos finais de período escolar, a avaliação sumativa dos seus filhos ou quando surge algum problema no percurso escolar dos mesmos. Por outro lado, alguns pais referem que os professores não desejam a sua presença na escola.

De facto, família e escola parecem, por vezes, estar de "costas viradas", sendo necessário incentivar o envolvimento dos pais em actividades promovidas pela escola e combater alguma resistência por parte dos professores no respeitante a essa participação (Cf. Jares, 2007, p.205).

"Está hoje suficientemente provado que esse envolvimento e essa participação contribuem para melhorar o sucesso escolar dos alunos"[3], uma vez que quando as crianças e jovens se apercebem que os pais se interessam pelo acompanhamento das suas atividades e valorizam os saberes escolares, eles procuram recompensá-los através de um bom aproveitamento.

3. Cf. Ramiro Marques e M. da Graça R. Pereira (1994). "Colaboração Escola – Família". *in A Outra Face da Escola*, José Carlos Abrantes (Org.). Lisboa: Edição do ME, 1.ª ed.p.343.

Uma escola que se abre ao exterior, uma escola que procura trabalhar em conjunto com os pais/EE, está a trabalhar para o sucesso educativo, objectivo primordial que interessa a toda a comunidade escolar.

É certo que a convivência entre professores, pais e alunos nem sempre é fácil e a sua "aprendizagem (…) [não resulta de] uma atividade improvisada" (Jares, 2007, p.146) mas, sim, de todo um conjunto de situações planificadas no sentido da aproximação entre todos, num ambiente de solidariedade e felicidade.

4. Atividades Desenvolvidas, Participantes e Colaboradores

A Biblioteca de Turma (BT) é uma atividade que se vem desenvolvendo, na escola-sede, há vários anos nas aulas de LP e funciona com livros trazidos pelos alunos que os trocam entre si, tendo um prazo estabelecido para a respectiva leitura.

"Pare, Escute e Leia" realiza-se uma vez por período e, durante 45 minutos professores, alunos e funcionários dedicam-se à leitura. Previamente, em todas as escolas do agrupamento, são distribuídos marcadores de livros com pequenas frases ou poemas, relativos à leitura, elaborados pelos alunos.

"Eu Li, Eu Sei" é uma atividade que, começou a ser desenvolvida nas aulas de LP antes do PNL e consiste na leitura conjunta de um mesmo livro (em casa) por todos os alunos do 2.º ciclo sendo, posteriormente, feito um inquérito sobre questões desses livro em cada uma das turmas. O aluno que responder a mais questões é selecionado para uma final, do tipo Olimpíadas da LP, de onde sairão os vencedores dos três primeiros lugares.

"Ler à sobremesa" já existia antes do PNL e desenvolve-se todos os dias da semana (exceto às quartas-feiras). Após o almoço, os alunos dirigem-se livremente à BE onde uma professora os espera para leitura de contos e histórias. Em simultâneo, uma professora de Educação Visual vai aos jardins-de-infância e, a partir de imagens, "leva" os alunos a criarem uma história ou, a partir da história a fazerem a sua ilustração.

"Ler Ciência" – esta atividade foi dinamizada pelos estagiários das licenciaturas em ensino de Ciências Físico-Químicas e Biologia e Geologia, sob a orientação das respetivas coordenadoras pedagógicas. Os temas abordados foram os seguintes: "Porque é azul o céu?", "Porque são redondas as bolas de sabão?", "Porque não caem as estrelas?" e, "Como conseguem os raios x tirar fotografias aos teus ossos?", para além da leitura de textos científicos, houve interpretação de protocolos experimentais relacionados com o vulcanismo e a clonagem.

Ainda neste âmbito, o grupo curricular de Língua Inglesa desenvolveu outra atividade de quatro sessões denominada: "Reading/Listening with pleasure", tendo sido a primeira dedicada aos alunos do 6.º ano com a leitura de excertos de histórias de Tom Sawyer. A segunda, dirigida a alunos do 7.º ano, foi dedicada à obra de Charles Dickens. Elizabeth - I, foi o tema da terceira sessão dirigida aos alunos do 8.º ano e, por último, dedicado aos alunos do 9.º, foi lida parte de uma obra de Shakespeare. Também uma professora, recentemente aposentada, veio voluntariamente fazer pequenas "Leituras doces sem açúcar", com os nossos alunos.

"A Hora do Conto", "A Hora do Sonho" e "Ler à volta da salamandra" foram atividades dirigidas a todos os alunos do 4.º ano do agrupamento. Semanalmente, durante 45 minutos, uma professora da escola-sede deslocou-se a uma das escolas do 1.º ciclo, alternadamente, onde efetuava a leitura de livros adequados à idade dos pequenos leitores.

No dia 1 de Abril, conhecido como o dia das mentiras, voltou a visitar-nos a escritora e também EE Margarida Pedrosa, para a leitura de "As mentiras da História…porque a mentir, se vão dizendo as verdades, as verdades das mentiras, grandes mentiras, grandes verdades, meias verdades e meias mentiras… da nossa História".

Sob o tema "Mês do Livro em Liberdade – O livro e o 25 de Abril", tivemos o prazer de receber como convidada a poetisa Teresa Grave, que com 80 anos de idade, nos deliciou com alguns poemas do livro "Sensações" em alternância com a leitura de outros criados pela aluna, também poetisa, Maria Serrano, partilhando leituras e emoções com os alunos dos cursos de Educação e Formação de Adultos.

O Dia Mundial do Livro e Direitos de Autor foi comemorado, nos dias 23 e 24 de Abril, com a participação de alunos e professores espanhóis e algarvios que se encontravam entre nós (num intercâmbio) e que

foram convidados a ler para os nossos alunos na sua língua e no seu sotaque. Também a nossa assistente de línguas do Projeto Comenius, italiana, nos deu o prazer de ler na sua língua materna, para além de alguns pais/EE de outras nacionalidades, concretizando-se, assim, a "Roda de livros com Sotaque".

Na sequência desta atividade realizou-se no dia da Europa, 9 de Maio, o encontro/debate "Tu de lá e eu de cá, aqui estamos", com a presença de alguns dos nossos alunos e EE oriundos de outros países, com o objetivo da celebração do Ano Europeu do Diálogo Intercultural.

Ainda durante o mês de Abril, na BE, os alunos desenvolveram a atividade "Top Net" partindo "À Descoberta de…Fazedores de Estórias", através da indicação de alguns sítios a consultar.

Através do jornal de parede "Leituras Frescas", toda a comunidade escolar tem conhecimento do(s) livro(s) aconselhados mensalmente e que constam da prateleira, da BE, com o mesmo nome.

Para além da participação de elementos e instituições da comunidade escolar e exteriores a esta, que já foram referidos, salientamos ainda a participação do Presidente da Câmara de Évora, Dr. José Ernesto, que se deslocou à Biblioteca Escolar da EB1 do Rossio de São Brás para, numa linguagem bastante acessível, contar breve e sucintamente duas histórias que o marcaram: "Bairro de lata" e "A um deus desconhecido", de John Steinbeck.

Tivemos também, como convidada, a comissária do PNL, Isabel Alçada, que após a participação na escola-sede, na atividade denominada "Poema com café" e na partilha das suas histórias com os alunos do 4.º ano, se deslocou também à BE da EB1 do Rossio para responder a questões dos alunos referentes à sua vida como escritora infanto-juvenil e, essencialmente, sobre o livro "Uma Aventura nos Açores" que eles andavam a ler.

Com alguma frequência, recebemos a participação de José Fanha, como poeta e autor de histórias para crianças, na "Comunidade de Leitura" para professores, e também a do poeta Américo Morgado na leitura de excertos da sua obra "Há outros caminhos para o sol".

Muitas atividades foram desenvolvidas nos jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo, enquadradas no PNL, para além das já referidas e do projecto "A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas" proposto pela autarquia. "Ler à sombra de um chaparro", foi uma atividade desenvolvida (no ano lectivo de 2006/2007) pelos alunos de três turmas do 2.º ciclo (5.ºC, 5.ºH e 5.ºF) e professores que estavam envolvidos nos projectos Comenius, PNL e Educação para a Saúde, tendo-se realizado na serra de Monfurado, num sábado (feriado) de modo a possibilitar a participação de todos os interessados.

Como objetivos teve o conhecimento da História do castelo do Geraldo, no âmbito das atividades do projeto Comenius, um passeio pedestre com uma alimentação saudável, no âmbito da Educação para a Saúde, e um momento de leitura após a merenda no castelo, no âmbito do PNL.

Para além dos professores envolvidos nos projetos, participaram funcionários, pais/EE e outros familiares, alguns professores e alunos do proto-departamento de Educação Física e Desporto da Universidade de Évora. A polícia da "Escola Segura" garantiu-nos a segurança com a sua participação.

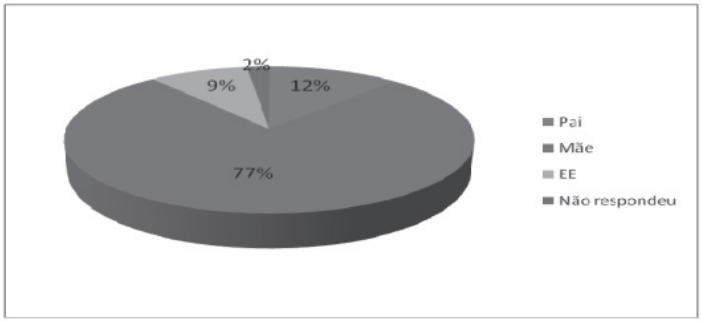
Esta experiência repetiu-se em junho do ano letivo de 2007-2008, no mesmo âmbito da anterior, na barragem de Alqueva, intitulada: "Ler à tona da barragem".

5. Resultados do Inquérito por Questionário

Dos 69 inquiridos, obteve-se um retorno de 56 questionários, o que significa que os resultados são representativos da opinião da população.[4]

4. Caso se quisesse fazer apenas uma amostra, utilizando a fórmula para universos finitos, a dimensão dessa "*amostra conservadora*" (isto é, maior do que o necessário para garantir a precisão imposta para a estimativa) (Cf. Elizabeth Reis et al, 1996, p.92) seria apenas de 30 elementos.

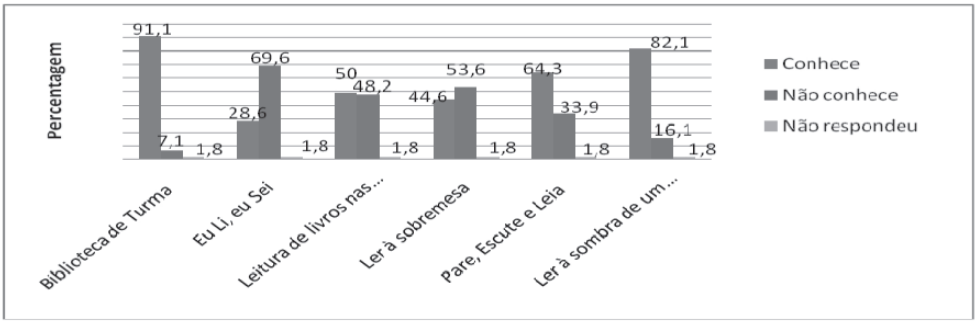
Gráfico 1 - Caracterização da população inquirida



A maior parte dos respondentes foram as mães, o que nos parece revelar que o acompanhamento do percurso escolar dos filhos continua a ser um papel essencialmente desempenhado pela mulher.

De salientar que aqueles que responderam ser encarregados de educação, não são pais nem mães dos alunos.

Gráfico 2 – Conhecimento das atividades que se têm desenvolvido



Parece-nos necessário promover uma maior divulgação da atividade "Ler à sobremesa", uma vez que esta é facultativa.

"Eu li, eu Sei" revela necessidade também de uma maior divulgação junto dos pais/EE, de modo a que estes incentivem os seus educandos na leitura dos livros utilizados.

Quadro 1 – O que pensa da participação dos pais/EE na relação escola/família que se tem procurado estabelecer?

	Frequência	**Percentagem**
Nada importante	2	3,6
Pouco importante	2	3,6
Importante	23	41,1
Muito importante	29	51,8
Total	56	100,0

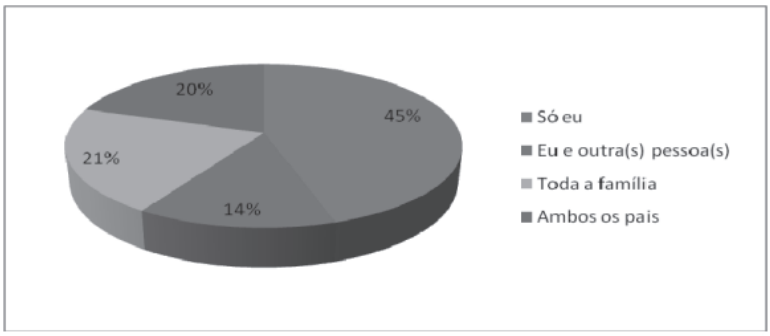
Cerca de 93% dos pais/EE considera ser muito relevante a sua envolvência na vida escolar do seu educando.

Quadro 2 – Participou na "Leitura à sombra de um chaparro"?

	Frequência	**Percentagem**
Sim	29	51,8
Não	27	48,2
Total	56	100,0

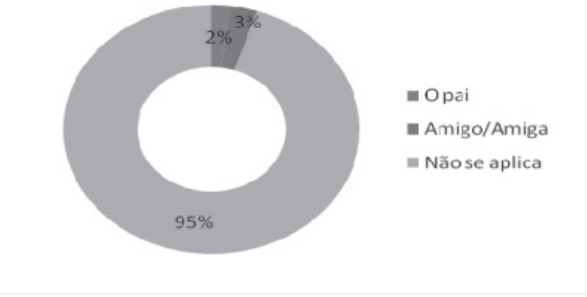
Os dados mostram-nos que a percentagem da participção na atividade, embora um pouco mais elevada, está muito próxima daqueles que disseram não ter participado. No entanto, analisando os gráficos seguintes, constatamos outra envolvência.

Gráfico 3 – Se respondeu Sim indique quem participou, para além do seu educando



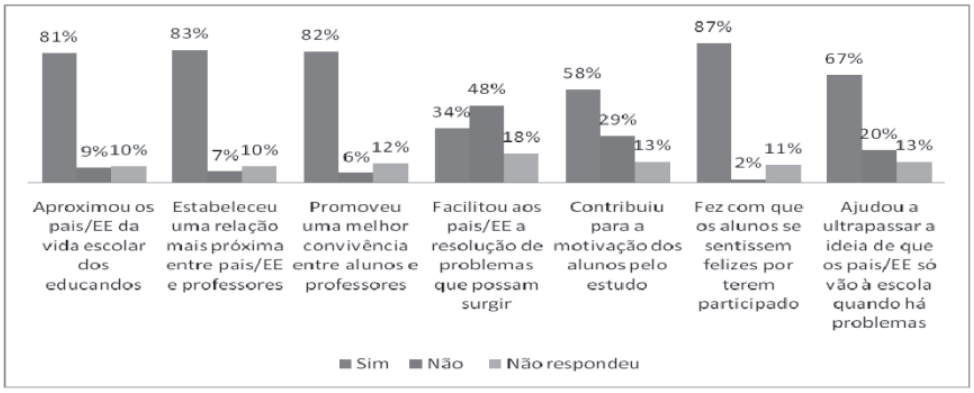
De facto, pode verificar-se que, dos que participaram, só 45% acompanhou o seu educando sozinho, o que significa que houve uma elevada participação das famílias. Esta tornou-se, de facto, num meio de aproximação, facilitador de uma melhor convivência entre vários membros da comunidade escolar.

Gráfico 4 – Se respondeu Não mas o seu educando participou, quem o acompanhou?



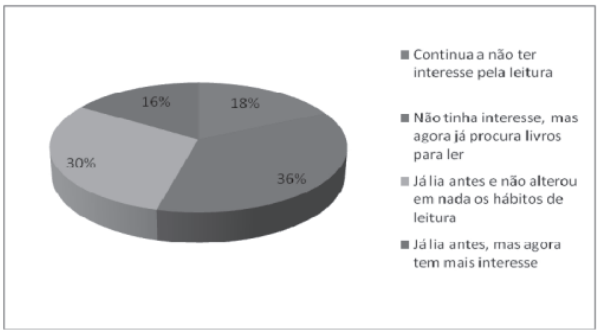
De entre os pais/EE que responderam não terem estado presentes, houve ainda alguma participação de alunos acompanhados por outros elementos, o que vem confirmar ainda mais o grande envolvimento.

Gráfico 5 – Qual pensa ter sido o impacto desta atividade junto da comunidade escolar?



O impacto da atividade foi enorme, embora uma parte significativa da população considere não ser facilitadora da resolução de problemas que possam vir a surgir com os seus educandos. No entanto, podem constatar-se aqui, as enormes vantagens na organizaçao destas práticas educativas.

Gráfico 6 – Indique o que sentiu nos hábitos de leitura dos seus educandos



Pode considerar-se que todas as atividades desenvolvidas têm conduzido os nossos alunos a um maior interesse pela leitura. É pena que ainda alguns deles não tenham sido despertados para isso mas, tal como foi referido antes, as possibilidades de entretenimento são muitas vezes mais apelativas e, também o exemplo de pais não leitores é factor a ter em conta.

Conclusões

Tal como foi explicitado antes, pode concluir-se que as atividades desenvolvidas são do conhecimento da maioria, com excepção da "Eu Li, eu Sei" e da "Ler à sobremesa" apesar de um número significativo ter respondido que as conhece.

Há um grande envolvimento por parte de toda a comunidade educativa nas atividades, para além das parcerias com outros "atores" exteriores, sendo bastante reconhecida, pela população estudada, a relação escola/família que se tem tentado promover.

Os resultados obtidos com as imensas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL parecem estar a concorrer para um crescente número de leitores e, deste modo, para o "combate" à iletracia que se verifica na

nossa população em geral e em particular nos nossos jovens.

Podemos acrescentar que, neste agrupamento, escola e família não estão de "costas viradas", mas sim em estreita relação que se procura cada vez mais estabelecer.

Referências Bibliográficas

Calçada, Teresa *et al* (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*, Isabel Alçada (Coord.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Couto, José Manuel (2008). "(Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico". in *Saber e Educar* (13). Porto: Edição da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp.203-215.

Davies, Don, Marques, Ramiro & Silva, Pedro (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamim (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 2.ª ed.

Jares, Xesús R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página da Educação, 1.ª ed.

Magalhães, Ana M. & Alçada, Isabel (1994). "Bibliotecas e Outros Estímulos à Leitura". *in A Outra Face da Escola*, Lisboa: ME, 1.ª ed., pp.447-448.

Marques, Ramiro & Pereira, M. da Graça (1994). "Colaboração Escola – Família". *in A Outra Face da Escola*, José Carlos Abrantes (Org.). Lisboa: Edição do ME, 1.ª ed., p.343.

Martins, M. da Esperança de Oliveira & Sá, Cristina Manuela (2008). "Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão da leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa". *in Saber e Educar* (13). Porto: Edição da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp.235-245.

Moreira, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCP.

Neves, José Soares et al (2007). *A Leitura em Portugal*, M. de Lourdes L. dos Santos (Coord.). Lisboa: GEPE, Editorial do Ministério da Educação.

Pennac, Daniel (1992). "A biblioteca ou a história do prazer descoberto". *in A Outra face da Escola* (1994). Lisboa: ME, 1.ª ed., pp.448-449.

Reimão, Cassiano (1997). "Cooperação entre a escola e a família". *in Educação em Debate*, Pedro d´Orey da Cunha (Org.). Lisboa: Universidade Católica Editora, 1.ª ed. p.163.

Reis, Elizabeth et al (1996). *Sondagens: A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

Novo Paradigma da Educação no Alentejo: Diversidade vs Comunidade

Elsa Martins[1]

Resumo Várias têm sido as transformações sentidas na sociedade portuguesa nos últimos vinte anos. O fenómeno da imigração, por exemplo, acentuou-se o que originou o convívio no mesmo espaço entre seres humanos pertencentes a diferentes culturas, diferentes religiões e diferentes cores de pele. Fenómeno este que se reflecte hoje nas escolas e outras instituições que visam a formação das nossas crianças e dos nossos jovens porque a multiculturalidade se assume agora como um factor dominante que interfere em todo o tipo de relações humanas dentro da comunidade escolar. A região alentejana outrora marcada pela proximidade e a interajuda entre aqueles que conviviam no mesmo espaço, vê hoje alterada essa vivência. O ritmo de vida é hoje cada vez mais acelerado e a relação existente entre as diferentes gerações é muito mais diminuto. A própria noção de comunidade tal como existia há uns anos também desapareceu. A figura do "contador de histórias", bem presente ainda na memória de quem teve o privilégio de viver no Alentejo, não se extinguiu, mas encontra-se adormecida. Outrora eram personagens fulcrais dos serões à lareira ou dos fins de tarde no largo da aldeia. Tinham o dom de encantar quem os ouvia, através das diversas entoações e da linguagem gestual tão sabiamente usada. Actualmente são os educadores e os professores os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças. Por isso, consideramos que estes deverão fomentar o interesse pela literatura oral tradicional. É fundamental que a criança comece por conhecer a sua cultura e a sua literatura através dos textos que vai aprendendo de cor. Consideramos que não são só os fenómenos ligados à multiculturalidade que fazem actualmente parte do dia-a-dia das escolas alentejanas, são também os novos conceitos de família, a pobreza e outros fenómenos de exclusão social. O novo paradigma da educação no Alentejo que é, aliás, o paradigma da escola pública do futuro em que a diferença e o consequente convívio entre indivíduos com cores de pele diferentes, diferentes religiões, (...) têm de conviver pacificamente no mesmo espaço remete-nos para um tema actual: o bullying nas escolas e leva-nos a questionar sobre as melhores estratégias para o evitar. Desenvolvemos actividades de activação da tolerância com um grupo de crianças em risco conscientes de que a prevenção de comportamentos violentos são mais eficazes quanto menores forem as idades das crianças intervencionadas.

Palavras-chave Crianças, Tolerância, *Bullying*.

A sociedade portuguesa, à semelhança das restantes sociedades do ocidente, tem sofrido várias transformações nos últimos vinte anos. O fenómeno da imigração, por exemplo, acentuou-se o que originou o convívio no mesmo espaço entre seres humanos pertencentes a diferentes culturas, diferentes religiões e diferentes cores de pele. O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (<http://www.acime.gov.pt>), que promove "a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa", divulgou um estudo recente sobre o aumento da imigração em Portugal (1,3% em 1992, 4% em 2002).[2] Este aumento reflecte-se também numa mudança do paradigma das nossas escolas, porque a multiculturalidade

1. Escola Secundária Conde de Monsaraz (Reguengos de Monsaraz). E-mail de contacto: elsamcmartins@portugalmail.pt
2. Disponível em: <http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas_GEE_2005.pdf>, consultado em Maio de 2007.

se assume agora como um factor dominante que interfere em todo o tipo de relações humanas dentro da comunidade escolar. O convívio multicultural nem sempre é pacífico. A tolerância à diferença é muitas vezes diminuta relativamente ao medo do desconhecido. O Alentejo outrora marcado pela proximidade entre aqueles que conviviam no mesmo espaço, vê hoje alterada essa vivência.

O ritmo de vida é cada vez mais acelerado, a relação existente entre as diferentes gerações é cada vez mais diminuta. A figura do ”contador de histórias”, por exemplo, personificado pelos elementos mais idosos da comunidade fazia as delícias dos mais novos, mas também estabelecia o elo da cultura popular e dos valores de um povo entre as diferentes gerações é, hoje, uma figura hoje quase inexistente. A relação existente entre as diferentes gerações é hoje praticamente inexistente. Os avós estão na maioria dos casos afastados dos netos, impossibilitando, deste modo, a hipótese de se enriquecerem através do saber de experiências feito que possuem os mais velhos. As pessoas vivem anos e anos no mesmo edifício e não se conhecem. A própria noção de comunidade tal como existia há uns anos também desapareceu. A figura do “contador de histórias”, bem presente ainda na memória de quem teve o privilégio de viver no Alentejo, não se extinguiu, mas encontra-se adormecida. Outrora eram personagens fulcrais dos serões à lareira ou dos fins de tarde no largo da aldeia. Tinham o dom de encantar quem os ouvia, através das diversas entoações e da linguagem gestual tão sabiamente usada.

Actualmente, são os educadores e os professores os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças. Por isso, consideramos que estes deverão fomentar o interesse pela literatura oral tradicional. É fundamental que a criança comece por conhecer a sua cultura e a sua literatura através dos textos que vai aprendendo de cor. O que será, aliás, benéfico para as suas primeiras aprendizagens escritas. Ao ter consciência dos fonemas, a criança vai progressivamente fazendo correspondências em termos dos grafemas, das sílabas e posteriormente das palavras. Por outro lado, o facto de estarem constantemente a serem expostos a enunciados orais permite-lhes uma compreensão dessas ocorrências cada vez mais consolidada. O vocabulário e a estrutura frásica serão cada vez mais ricos. O reconto promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais e propicia a realização de outras actividades como a pintura, a dramatização ou a dança. Estamos conscientes de que muitas das narrativas da nossa tradição são profundamente violentas, não só em termos da intriga como do próprio vocabulário. A solução será reescrevê-los de uma forma mais ligeira para que se tornem mais apetecíveis para os pequenos. Não podemos privar as crianças da leitura destes contos repletos de crenças e de costumes ainda tão vivos nos meios rurais. Moisés Espírito Santo enuncia as crenças mais frequentes do nosso povo na sua obra *Comunidade Rural ao Norte do Tejo*. A crença nas bruxas é uma das mais usuais; segundo o autor, as mulheres com este estigma obedecem ao seguinte estereótipo: têm mais de 50 anos, são solteiras, não gostam de crianças e vivem praticamente isoladas. A reputação de “bruxa” parece ser ganho a partir do “parece que…” e este rapidamente se transforma em crimes que rapidamente vão sendo exagerados e dos quais a vítima nunca mais se liberta. O interesse destas histórias não reside apenas no que contém de exótico, mas sobretudo pela função que desempenham nas comunidades rurais.

Segundo Moisés Espírito Santo (1999), é sobre a “bruxa” que recaem as frustrações do grupo, nomeadamente a inveja, a avareza e a soberba. Ao relembrarmos os contos de fadas e contos tradicionais portugueses verificamos que a “bruxa” é uma personagem que surge com frequência. A análise das crenças que percorrem as narrativas permite uma desmistificação de medos infundados. Na verdade, possuímos valores universais suficientes para garantir percursos de vida e de cidadania saudáveis sem a necessidade de recorrer a vias alternativas e repletas de preconceitos. Este parece-nos ser o único caminho para formar seres humanos responsáveis e capazes de fazer as suas próprias escolhas em consciência. A questão da activação do desenvolvimento psicossocial na infância parece-nos essencial de ser estudada por educadores e professores. Após algum tempo de reflexão fixámos a nossa atenção nos contos tradicionais e nos contos de autor mais narrados às crianças. A partir da análise de alguns destes contos, assim como da observação directa que efectuámos relativamente à forma como as crianças se identificam com algumas das personagens, através das questões que colocam, das reflexões que apresentam, parece-nos poder afirmar que estes contribuem efectivamente para a activação do desenvolvimento psicossocial das crianças. Os efeitos são visíveis em apenas alguns meses, contrariamente ao que nos parece acontecer em termos cognitivos. Neste domínio, as conquistas são bastante mais difíceis de obter.

Os contos infantis estão repletos de heróis e de vilões. A recompensa dos "bons" e o castigo exemplar que recebem os "maus" parece-nos constituir, igualmente, uma lição que visa a assimilação por parte das crianças do bem em relação ao mal. Contribuindo, deste modo, para o enriquecimento psíquico que o reforço do bem traz consigo. As crianças distinguem de imediato as personagens "boas" das "personagens más". Talvez o elemento estético tenha alguma influência porque as personagens "boas" são sempre jovens e belas, enquanto os maus da fita são velhos e feios. Esta associação sistemática deixa implícita a ideia de que a beleza está associada à bondade e à juventude, enquanto a velhice está associada à maldade e à fealdade. Também nós, no dia-a-dia, reforçamos, embora inconscientemente, esta associação através de frases como as que se seguem: "Que menina tão feia a chorar" ou "As meninas bonitas não choram". Parece-nos importante descodificar este tipo de mensagens que os contos veiculam. Nem todas as raparigas belas e jovens são pessoas íntegras e nem todas as pessoas feias são más. O que nos permite igualmente alertar para o perigo de fazermos juízos de valor através de dados falíveis como são as aparências. Por todas as razões enunciadas consideramos que o reconto oral deve ser uma prática frequente dos jardins-de-infância e das escolas do nosso país, uma vez que estes contribuem para a "construção" de seres humanos conscientes e responsáveis.

Não são só os fenómenos ligados à multiculturalidade que geram conflitualidade na Escola, mas também os novos conceitos de família, a pobreza e outros fenómenos de exclusão social. Portugal é ainda um país em que se vive uma situação generalizada de risco social e económico, que nos penaliza sempre em termos comparativos internacionais. Por exemplo, o desemprego de longa duração em relação ao desemprego[3] e os níveis de pobreza[4] são sinais de relevo em qualquer país desenvolvido ou em vias de desenvolvimento, conduzindo ou criando directamente condições para o surgimento da toxicodependência e da criminalidade. A evolução do fenómeno da droga na Europa, de acordo com o Relatório Anual 2006 da agência da UE de informação sobre droga,[5] é preocupante e exige políticas fortes de união de esforços para combater o problema. Em Portugal, o Relatório Anual de 2005 - A Situação do País em Matéria de Drogas e Toxicodependências, do Instituto da Droga e da Toxicodependência, deixa claro o aumento do consumo de várias substâncias na população em idade escolar.[6] A tolerância em sociedade, no meio educativo, está cada vez mais fragilizada pela facilidade com que os jovens de hoje deterioram as suas relações

3. "The evidence on determinants of health shows that people who are socioeconomically disadvantaged bear the greatest burden of disease. Among determinants, income is related to an accumulation of factors that affect mortality (Martikainen et al., 2001). For example, it influences and is influenced by education and employment. Even in the richest Member States in the WHO European Region, wealth is not equitably distributed and pockets of relative poverty exist (WHO Regional Office for Europe, 2002a; WHO, 2002). The association between poverty and urban areas is especially important in Europe. As populations migrate and become more urban, there are increases in the number of urban poor whose housing, employment conditions and diet expose them to greater risk of illness and disease (WHO Regional Office for Europe, 2001). The nature and impact of poverty can be unevenly distributed among poor people according to such factors as gender and age group (Ziglio et al., 2003). According to the GINI index, Portugal has the highest level of income inequality (38.5) in the Eur-A, with a worse distribution of wealth than the Eur-A average of 30.8 (UNDP, 2004). Overall unemployment in Portugal was 6.3% in 2003, comparable to Eur-A (UNSD, 2004). However, it was higher among women than among men (7.2% versus 5.5%). More people 15–24 years old are unemployed: 7.2% among men and 11.9% among women in 2001 (UNECE, 2003). More than 90% of unemployed Portuguese people had an educational attainment of secondary education or less. Thirty-eight percent of those unemployed had been so for 12 months or more." (World Health Organization, Europe, "Highlights on Health in Portugal", disponível em: <http://www.euro.who.int/document/chh/por_highlights.pdf>), consultado em Maio de 2007).

4. Consultar, por exemplo, o Relatório de 2001 da Comissão Europeia sobre o problema da inclusão social no espaço europeu (disponível em: <http://europa.eu>, consultado em Maio de 2007. Este importante relatório identifica: "os principais factores de risco, entre os quais se conta o desemprego de longa duração, a persistência de baixos rendimentos, o emprego de baixa qualidade, o défice de qualificações, o abandono escolar precoce, os ambientes familiares vulneráveis à exclusão, a deficiência, os problemas de saúde, a toxicodependência, o alcoolismo, a confinação em áreas que conhecem dificuldades múltiplas, condições de habitação degradadas e precárias, a imigração, a origem étnica e o risco de discriminação racial."

5. Disponível no site de The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), em: <http://ar2006.emcdda.europa.eu>, consultado em Maio de 2007. Este endereço refere-se à versão portuguesa do Relatório, com os dados mais significativos sobre a realidade portuguesa actual, onde se destaca o aumento do consumo de ecstasy e anfetaminas em indivíduos em idade escolar, muito acima da média europeia.

6. "A cocaína tem vindo a ganhar maior visibilidade nos últimos anos, quer nos resultados dos estudos em populações escolares, quer nos contextos da procura de tratamento e mortes. Apesar da relevância do consumo de ecstasy nas populações escolares, é ainda residual a nível da maior parte dos indicadores, surgindo com maior expressão algumas substâncias lícitas nos contextos dos consumos problemáticos. Em 2005, foi reforçado o crescimento verificado no ano anterior a nível de vários indicadores da procura de tratamento da toxicodependência: na rede pública e convencionada aumentou o número de utentes a nível do ambulatório e do internamento, aumentando também o número de consultas de seguimento; na rede licenciada sem convenção também aumentou o número de utentes em estruturas de internamento. Em contrapartida, mantém-se a tendência de decréscimo das primeiras consultas na rede pública, iniciada em 2000, embora as diminuições dos dois últimos anos sejam inferiores às dos anos anteriores." (Disponível em: "Relatório Anual de 2005", <http://www.idt.pt>, consultado em Maio de 2007).

interpessoais e seguem os caminhos mais marginais para resolverem as suas diferenças de todo o tipo. Apesar de os índices de criminalidade serem ainda dos mais baixos na Europa,[7] Portugal (e a Espanha) não estão imunes ao crescimento de problemas de *bullying*, roubos e agressões físicas comuns entre os jovens em idade escolar. Tolerar os outros quando vivemos em grupo, como numa comunidade escolar multicultural, multirracial e representativa de várias confissões religiosas, é uma tarefa cada vez mais exigente no mundo contemporâneo e, por isso, cada vez mais difícil de aceitar porque os indivíduos se sentem como se estivessem em permanente estado de alerta por ameaças que podem vir daqueles com quem convivemos diariamente e de quem preferimos desconfiar mais do que tolerar.

O desemprego[8] e a pobreza que se têm vindo a acentuar nas sociedades ocidentais são, igualmente, fenómenos inibidores do desenvolvimento do ser humano levando-o muitas vezes à toxicodependência e à criminalidade. Por outro lado, aqueles que não são afectados por este tipo de problemas tendem a isolar-se. A proliferação de condomínios fechados e a preocupação da classe média alta em optar por escolas particulares para os seus filhos efectuarem os estudos são dois dos muitos exemplos que podíamos apresentar. Estes são apenas alguns indicadores que ilustram que a sociedade actual caminha para um isolamento cada vez maior do indivíduo em detrimento da noção de comunidade, ou, se quisermos, vivendo em sociedade, o cidadão de hoje tende a isolar-se cada vez mais ou a ser condenado a um estranho isolamento *junto* de outros indivíduos igualmente isolados. A escola, enquanto instituição, não constitui excepção às mutações verificadas. A escola funciona, na prática, como um excelente observatório das mudanças sociais que têm vindo a acontecer.

O tipo de violência gratuita retratada em muitos filmes contemporâneos, sobretudo vindos da indústria norte-americana,[9] pode ser encontrado, não exactamente nas mesmas proporções, nos corredores, nas salas de aula e nos espaços periféricos das nossas escolas. A ausência de imagem parental credível, o desamparo familiar que não ajuda à formação da autoconfiança das crianças e dos adolescentes, a desconfiança nos valores tradicionais (religiosos, políticos, educativos e éticos), a febre do consumismo, a facilidade do acesso a objectos de conforto e lazer, a desvalorização dos valores de cidadania e o desrespeito pelo Outro são factores que hoje conduzem a situações de conflito interpessoal que interferem com os níveis de tolerância que devíamos fomentar no nosso sistema educativo e social.

Urge, por tudo isto, que nos interroguemos relativamente à sociedade que queremos construir e quais os valores que consideramos essenciais defender e promover junto das gerações mais novas. Estamos conscientes das dificuldades inerentes ao processo de defesa de valores, quaisquer que eles sejam, uma vez que estes diferem de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. No entanto, valores como a liberdade, a democracia, a tolerância, a solidariedade, a justiça social, o respeito pelos direitos humanos, os direitos dos animais ou pela natureza são essenciais para podermos construir uma sociedade mais justa. Apelar à necessidade de nos colocarmos no "lugar do Outro" nas várias situações com que somos confrontados e sobre as quais temos de decidir parece-nos ser uma atitude a privilegiar.

O novo paradigma da educação no Alentejo que é, aliás, o paradigma da escola pública do futuro, pautada pela diversidade e pelo convívio dessa diversidade no mesmo espaço, remete-nos para um tema actual: o *bullying* nas escolas e leva-nos ainda a questionar quais são as melhores estratégias para o evitar. Há muitos estudos sobre a importância de colocar a criança no "lugar do Outro". Abordaremos esses estudos num outro capítulo do nosso trabalho, mas não podemos desde já deixar de aludir aos estudos de Vandenplas-Holper (1982) que nos demonstram a importância do jogo sociodramático na activação do desenvolvimento psicossocial da criança. Também A. Colby e L. Kohlberg (1984) e Orlando Lourenço (2002)

7. De acordo com um recente estudo da empresa norte-americana Gallup (European Survey of Crime and Safety, 2005, disponível em: <http://www.europeansafetyobservatory.eu>, consultado em Maio de 2007), sobre os índices de criminalidade na Europa entre 1995 e 2005, Portugal é um dos dois estados mais seguros da União Europeia, a par de Espanha. Segundo o estudo, a criminalidade no Velho Continente desceu 6% na última década, afectando sobretudo países como a Irlanda e a Grã-Bretanha.

8. De acordo com os dados do WHO, o desemprego desceu de 7,2% em 1996 para 4,0% em 2000 (WHO, *Health For All Database*, 2000, <http://www.euro.who.int/hfadb>). Em 1999, o desemprego de longa duração em relação ao desemprego total era de 41,2% (OECD in *figures 2000*, OECD 2001). O desemprego da população com menos de 25 anos era de 11% entre as mulheres e de 7,5% entre os Homens (OECD, *Figures 2000*, OECD, *Figures 2001*). De acordo com as fontes oficiais, em 2002, o desenvolvimento da situação económica resultou num crescimento dos sinais de recessão com um aumento moderado da taxa de desemprego.

9. *Stand and Deliver* (1988, Ramón Menéndez) e *Dangerous Minds / Mentes Perigosas* (1996, John N. Smith) são dois bons exemplos de reflexão cinematográfica sobre o problema do bullying e da violência gratuita nas escolas. Em qualquer dos casos, a terapêutica parece passar pela intervenção de um professor que ensina o caminho da tolerância e do respeito mútuo para salvaguardar a integridade dos indivíduos e do próprio acto de ensinar..

nos remetem para a existência de fases, níveis e estádios de desenvolvimento moral da criança, para a concepção e cumprimento de regras e para a avaliação moral das transgressões a essas mesmas regras.

Devido ao ritmo de vida cada vez mais acelerado em que vivemos, são os professores e os educadores os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças. O que constitui uma responsabilidade acrescida para estes profissionais no que respeita à promoção de uma educação para os valores. A escola sempre promoveu este tipo de educação, basta pensarmos na forma como se convencionou a relação professor/aluno ou o conjunto de atitudes de quem recompensa ou de quem reprime. Consideramos que a escola não só promove um conjunto de valores como visa modular os alunos a esses mesmos valores. Os regulamentos internos existentes nas escolas visam, precisamente, enunciar um conjunto de direitos e de deveres que têm de ser respeitados por todos os elementos da comunidade escolar. Todos são, assim, obrigados a cumprir o anteriormente estipulado sob pena de se submeterem às sanções correspondentes. Não nos opomos à existência destes regulamentos, eles são necessários ao bom funcionamento da escola, mas consideramos que estes constituem modelos construídos apenas por uma das partes interessadas no mesmo. Não contribuem, por isso, para a consciencialização dos jovens para a importância das regras enunciadas.

O que defendemos é uma maior participação das crianças e dos jovens adolescentes na construção desses regulamentos, o que seria, certamente, mais proveitoso para o desenvolvimento do espírito de tolerância, fundado num compromisso no qual todos são responsabilizados. Ao serem sensibilizados para a tolerância relativamente ao Outro, os jovens ajudariam a construir uma escola mais humanizada e mais afável.

Mesmo nos casos das crianças/ jovens que cumprem escrupulosamente todas as regras não sabemos se o fazem porque as interiorizaram, ou apenas para não se submeterem ao castigo correspondente. A este respeito, diz-nos Ana Carita:

> *A confusão entre moralidade e autoridade não incentiva os alunos ao desenvolvimento da sua própria capacidade de juízo. Através do treino moral o aluno pode aprender a ser disciplinado, a conformar-se com as indispensáveis regras do espaço escolar, mas daí não pode concluir-se necessariamente pela natureza moral da sua acção (…) Disciplina e acção moral não significam pois, neste contexto, uma e a mesma coisa, revelando-se nesta diferença, algumas das fragilidades do treino moral. Além das suas fragilidades intrínsecas, a educação moral assente no treino moral, centrada na promoção de bons hábitos e boas condutas, distancia-se profundamente, nos seus próprios objectivos, de uma educação moral assente numa perspectiva desenvolvimentista, a qual aposta na estimulação do pensamento moral, da consciência moral, no desenvolvimento da capacidade de reflexão moral dos sujeitos*. (Carita, 1996, p. 11)

Os professores deverão ser capazes de perceber que as regras não devem ser impostas, mas sim negociadas e partilhadas com os mais jovens. Esta é, aliás, a única maneira dos comportamentos manifestados pelos mais jovens nutrirem sentido para eles. Não podemos esquecer que a aprendizagem dos valores é mais eficaz se for o resultado de experiências colectivas.

Através do estudo realizado, propusemo-nos responder às seguintes questões: o nível de tolerância difere com as características da escola ou da família? Será possível activar o desenvolvimento da tolerância ou será esta inata? Poder-se-á falar em diferentes tipos de tolerância nomeadamente no que respeita aos diferentes tipos de crenças (crenças religiosas, políticas, convencionais ou filosóficas)? Serão as crianças e os jovens em risco menos tolerantes do que aqueles que não são considerados em risco?

As conclusões a que chegámos foram as seguintes: o nível de tolerância varia efectivamente com a idade, com a sensibilização às questões da tolerância feita pela família e pela escola as crianças e aos jovens adolescentes. Relativamente à segunda questão, a tolerância não é inata, por isso é passível de ser activada. Há progressos ao longo do percurso efectuado. Ao tentarmos aferir se era ou não possível falar em diferentes tipos tolerância nomeadamente no que respeita a diferentes tipos de crenças havíamos colocado a seguinte hipótese: É possível distinguir diferentes tipos de tolerância no mesmo ou em diferentes indivíduos e obtivemos os seguintes resultados: crenças morais (religião): confirmada; crenças políticas: não confirmada; crenças filosóficas: não confirmada; crenças convencionais: parcialmente confirmada.

Relativamente à última questão formulada, aferimos o seguinte: Não existem diferenças significativas relativamente aos dados finais obtidos na amostra de crianças em risco e na amostra não sinalizada. A diferença reside essencialmente no tempo necessário para que a sensibilização surta efeitos. O percurso é mais longo nas amostras de crianças e jovens sinalizados

Por todas as razões enunciadas, consideramos que o reconto oral deve ser uma prática frequente dos jardins-de-infância e das escolas do nosso país, uma vez que estes contribuem para a "construção" de seres humanos conscientes e responsáveis.

Referências Bibliográficas

Carita, Ana (1996). "Pensar a Educação e Construir o Futuro", Comunicação apresentada no Encontro Educação e Desenvolvimento Local: Loures, Câmara Municipal.

Espírito Santo, Moisés (1999). *Comunidade Rural ao Norte do Tejo seguido de Vinte Anos Depois*, Lisboa: Associação de Estudos Rurais da Universidade Nova de Lisboa / dist. Moinho de Papel - Livros e Multimédia, Lda.

A Escola Entre Conformidades e o Desenvolvimento Regional: Instrumentos de Acção Educativa[1]

Manuel Cabeça, João Veiga, Sabina Tique & Cristina Rodrigues

Resumo A partir de um conjunto de elementos, de base quantitativa, oriundos da zona de intervenção da Equipa procuramos perspectivar sentidos ao desenvolvimento local e regional a partir da escola e da acção educativa.

O quadro de análise assenta num campo plural designado, genericamente, de acção pública, que permite o cruzamento de diferentes dimensões, oriundas, entre outras, da sociologia política e da administração educacional, com preceitos da pedagogia crítica onde consideramos os conceitos de regulação (Barroso, 2006; Duterq & Zanten, 2001) e os instrumentos (Lascoumes & Galés, 2007) como elementos chave para a análise.

O objectivo desta apresentação divide-se entre dois elementos. Por um lado, promover um organismo desconcentrado da administração educativa enquanto produtor de conhecimento. Por outro e decorrente do anterior, fomentar a criação e implementação de instrumentos que, em contexto próprio, permitam equacionar a escola e a educação como elementos de desenvolvimento local e regional.

A apresentação divide-se em três partes. Uma primeira, em que procuramos caracterizar o quadro de análise mobilizado a partir do qual procuramos outros sentidos para a acção educativa no contexto da acção pública a partir dos conceitos chave. Uma segunda parte, onde caracterizamos a zona de intervenção em face de elementos quantitativos que permitam isolar algumas das suas características e particularidades. Finalmente, uma terceira parte em que, partindo dos números anteriores, perspectivamos sentidos de regulação e instrumentos de desenvolvimento regional.

Palavras-chave Acção Pública, Regulação, Desenvolvimento Regional.

1. Quadro teórico

O campo das políticas públicas (Jobert, 2004; Muller, 2004), também designado de acção pública (Muller, Palier, & Surel, 2005; Salamon, 2002), é um vasto quadro analítico que permite considerar, entre outras, duas dimensões.

Uma, cognitiva, assente no conhecimento, uma outra, social, assente na interacção dos actores. Entre conhecimento e acção pretende-se olhar o Estado sob uma óptica diferente da tradicional e considerar o poder enquanto elemento relacional e não exclusivo de uma pessoa, grupo ou instituição (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007).

É por intermédio do conhecimento que as políticas ganham legitimidade e pertinência no contexto social. Tal decorre do facto de o conhecimento tanto ser um "*factor de legitimação (...), como elemento organizador da própria vida social (...)*" (Stoer & Magalhães, 2003, p. 1182). O conhecimento procura conferir à decisão política os elementos de aceitação e validação necessárias à sua implementação.

1. Direcção Regional de Educação do Alentejo, Equipa de Apoio às Escolas do Alentejo Central. eae.alentejocentral@dreale.min-edu.pt.

O conhecimento que aqui se destaca é aquele que decorre do produto do trabalho científico (Luís Miguel Carvalho, 2007) mas não se restringe a essa dimensão. Consideramos também o conhecimento que decorre das acções e opções perspectivadas pelos actores em concreto, fruto das suas situações e problemas, dos modos como encaram e perspectivam os seus contextos[2].

Poder-se-á designar por "*um saber circular que remete do saber ao saber*" (Foucault, 2006). Este entendimento permite considerar que não há um conjunto de actores que sejam exclusivamente produtores de conhecimento e outros meros utilizadores (Delvaux, 2009). Há produtores que são utilizadores como há utilizadores que são produtores de um conhecimento, no expresso entendimento que o conhecimento *é um processo contínuo de circulação, de transformação, de junção, de divisão e de recomposição dos saberes*[3].

E é aqui que o conhecimento se cruza com o poder.

A acção pública considera o poder[4] como algo relacional e não pré-determinado[5]. Algo que circula por entre os interstícios sociais do nosso quotidiano, assente no conjunto de relações sociais e individuais que se estabelecem no seio dos grupos e entre os contextos sociais.

Poder enquanto "*composição*" (Ó, 2003, p. 8), isto é, a conjugação de diferentes elementos que apenas fazem sentido quando articulados. Mas também e principalmente poder enquanto acto, enquanto "*relação de força*" (Foucault, 2006, p. 29)[6].

Nesta medida, procuramos ir além das visões mais tradicionais sobre o poder, procurando relacioná-lo com as "*práticas de liberdade*" (Rose, 2006) e não circunscrito ao "*poder do Estado*" (Miller & Rose, 2008; p. 27).

Se o poder flui por entre diferentes dimensões e níveis de abordagem, o conhecimento procura justificar e/ou legitimar diferentes acções e procedimentos que decorrem do conjunto das relações de poder e não de um centro.

Para este conjunto de relações torna-se essencial considerar outros dois conceitos muito agarrados à acção pública, o de regulação (Barroso, 2005, 2006; Duterq & Zanten, 2001) e de instrumento (Lascoumes & Galés, 2007).

2. Regulação e instrumentos de acção

Com o conceito de regulação, oriundo da área económica, com contextualização no campo da sociologia política e, recentemente, integrado no contexto educativo (Barroso, 2003) queremos referir que:

> *É o processo de produção de regras de orientação das condutas dos actores, mas também a sua apropriação situada e contingencial em função da sua transformação pelos actores dotados de margens de acção, mais ou menos significativas em função dos contextos locais*. (Duterq & Zanten, 2001).

Esta concepção da regulação leva em consideração dois elementos essenciais na análise da escola como instrumentos de desenvolvimento regional.

Em primeira instância, esta concepção implica a existência de um sentido colectivo, de uma situação assente em regras e normas, comuns ou particulares, explícitas ou implícitas. São os padrões colectivos

2. Callon *ett alli* (2009, p. 9) referem que a separação entre conhecimento técnico e social "*está fora de moda (…) devemos aceitar que o conhecimento dos especialistas não é o único conhecimento possível e que, consequentemente, devemos reconhecer a riqueza e a relevância do conhecimento desenvolvido pelos leigos (…)*".

3. J. Barroso (2009, p. 991) afirma que "*o conhecimento e a política são vistos como um processo; desenvolvem-se através das práticas e são constituídos e reconstituídos através das actividades de vários indivíduos e organizações, actuando de maneira diferente, mas em simultâneo*".

4. A propósito do poder, refere R. Gomes (2005, p. 79), que "*não se exerce apenas através do constrangimento e coacção; antes se realiza por intermédio da montagem e de alianças entre diferenças instâncias que governam os domínios da actividade económica e da vida social colectiva e da conduta individual*" (sublinhado do autor);

5. Foucault (2006, p. 182) destaca o "*carácter relacional do poder: o poder não é uma propriedade, não é uma potência, o poder nunca passa de uma relação que só podemos e devemos estudar em função dos termos ente os quais se joga essa relação*".

6. Na relação entre conhecimento e poder refere M. Foucault (1997, p. 27) que "*não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder*";

da acção pública, assentes em valores e ideias[7] generalizadas e comummente aceites. Mas leva também em consideração a "*autonomia relativa*" dos actores, a sua capacidade de, em face do instituído e do colectivo, se definirem opções particulares, senão mesmo uma acção divergente ou, pelo menos, não convergente com o estipulado.

É a possibilidade de os actores, em face do conhecimento que detém e dos contextos (de espaço e tempo) em que se enquadram, assumirem um poder relacional.

No contexto dos processos de regulação e no sentido de conferir a estes operacionalização e prática, há que equacionar o conceito de instrumento. Um instrumento é:

> *Um mecanismo que é simultaneamente técnico e social, que procura organizar o conjunto de relações sociais específicas entre o Estado e aqueles a quem é destinado, de acordo com uma representação e significados que transporta, suportado por uma concepção de regulação entre o político e o social* (Lascoumes & Galés, 2007, p. 4).

A criação de instrumentos, de acordo com a definição apresentada, permite estruturar modos de relacionamento, definir o campo de acção, individual e colectivo, estruturar os papéis dos diferentes actores, as suas funções e os seus objectivos em face de um processo de regulação.

É por intermédio dos instrumentos que se operacionalizam e concretizam os sentidos da regulação. Se definem os equilíbrios entre os sentidos colectivos, definidos pelo grupo e pelo conjunto de valores e/ou ideias predominantes, e os espaços de maleabilidade e flexibilidade da acção local e contingencial.

Os instrumentos, ao procurarem ligar e articular diferentes dimensões, decorrem de um conhecimento que se perspectiva em face de um tempo e de um espaço. Conhecimento traduzido na gestão, sempre delicada e instável, entre problemas e oportunidades, receios e esperanças, riscos (Beck, 1997) e incertezas (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2009), o local e o global (Barroso, 1999).

A partir deste quadro teórico importa, pois, considerar algumas das características do contexto em que decorre do nosso trabalho e sob o qual obtemos um conjunto de elementos passíveis de serem base à construção de instrumentos de regulação.

3. Um contexto educativo[8]

Com a descrição e caracterização da zona de intervenção da nossa equipa (as tabelas e gráficos encontram-se em anexo), no contexto dos objectivos inerentes à acção da direcção regional de educação do Alentejo, queremos destacar dois objectivos.

Por um lado, e mediante a caracterização da zona, procurarmos identificar um ponto a partir do qual se possam definir instrumentos educativos tendentes ao reforço do papel da escola e da educação enquanto elementos de desenvolvimento.

Por outro lado, procuramos criar a ideia que não existem determinismos, físicos ou psicológicos, políticos ou pedagógicos, técnicos ou culturais, que condicionem a acção educativa. Pelo contrário, a partir da caracterização de uma zona educativa e com a ideia da autonomia relativa dos actores é sempre possível pensar outros modos de agir e fazer, pensar e construir.

As equipas de apoio às escolas têm, no contexto dos seus objectivos, uma estreita relação com as entidades locais, no acompanhamento, na monitorização, no apoio.

O objectivo é o de apoiar a definição e implementação local de políticas educativas. Políticas que visem o sucesso, a adequação da sua oferta educativa aos contextos locais, uma gestão mais adequada de recursos e possibilidades.

O ponto de partida levou em consideração dois elementos. Um primeiro, constituído pelos mapas de distribuição de serviço docente e de constituição de turmas. Este está datado e pode não reflectir

7. "*As ideias são entendidas sob uma dupla condição: a) se, por um lado, são produzidas pela interacção social, por outro dispõem ou ganham autonomia face a essa relação concreta e situada e impõem-se aos actores sociais enquanto categorias legítimas para sustentar a sua relação com o real, b) se as matrizes cognitivas são transformáveis através do jogo dos actores, estes decorrem, em todo o caso, em contexto ou instâncias providas de imperativos e regras específicas (…)*" (Luis Miguel Carvalho, 2007).

8. Os dados apresentados são oriundos do trabalho da equipa no contexto da Direcção Regional de Educação do Alentejo. Contudo, qualquer ilação, análise ou conclusão que sobre eles ou deles possa decorrer apenas compromete a equipa.

fielmente as dinâmicas das escolas e agrupamentos que, fruto das mobilidades próprias, poderão ter variado os números. Um segundo elemento, é constituído pela recolha de informação sobre insucesso escolar realizada em Julho passado. Alguns dos elementos foram cruzados com a base de dados do ministério da Educação no sentido de complementos de informação.

Ao disponibilizarmos a informação às escolas e aos municípios onde elas se encontram, fazemo-lo com dois objectivos:

- Conhecer a nossa realidade, coincidente com a zona de intervenção desta equipa, como a realidade concreta de cada concelho em face das suas dinâmicas educativas;
- Perspectivar dinâmicas de trabalho e podermos colaborar no aprofundamento das dinâmicas locais, na definição de projectos educativos de âmbito local e municipal;

A partir desta informação é possível, por parte da EAE_AC, estruturar o nosso trabalho de apoio tanto às escolas como aos municípios e demais parceiros educativos.

4. Zona de Intervenção

A zona de intervenção da equipa de apoio às escolas do Alentejo Central tem como raio de acção sete concelhos do distrito de Évora (Arraiolos, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Portel, Vendas Novas e Viana do Alentejo) e é composta por um total de 16 unidades orgânicas (tabela 1), correspondendo a 17% da região Alentejo, das quais 11 são agrupamentos (correspondendo a 16%) e 5 escolas secundárias (19%), quatro delas com 3º ciclo.

4.1. Alunos

Na zona de intervenção desta equipa, no conjunto das escolas e agrupamentos considerados, registou-se, entre o ano lectivo de 2009/2010 e o de 2010/2011 uma variação negativa no número de alunos, valor absoluto de menos 43 alunos, correspondendo a uma variação relativa de menos 0,3%.

Este facto, praticamente generalizado ao conjunto de escolas e agrupamentos da zona de intervenção, acentua o lento esvaziamento escolar e demográfico da zona, fazendo-se sentir mesmo no principal aglomerado urbano, como é Évora, onde se regista um decréscimo de 10 alunos entre as diferentes escolas e agrupamentos.

O total de alunos, na zona de intervenção do A.C., atinge, no corrente ano lectivo (2010/11), os 13.684 alunos.

Sectorialmente, isto é, por nível de escolaridade (Tabela 3), as variações foram algo heterogénias entre si, variando entre os 0,3% ao nível do pré-escolar e 1º CEB, onde se "perderam" 9 e 62 alunos, respectivamente, e os menos 34,1% ao nível dos Cursos de Educação e Formação, claramente o mais acentuado decréscimo, passando pela variação negativa de 24,3%, ao nível do ensino secundário tecnológico. Em sentido contrário, regista-se um aumento de alunos no 2º e 3º CEB, correspondente a 0,3% e 5,2%, respectivamente. Também no ensino secundário regular (0,9%) e profissional (3,9%) surgem ligeiras subidas.

A distribuição dos alunos pelos diferentes ciclos e níveis de escolaridade faz-se de forma algo heterogénia (gráfico 1), considerando os 29% do 1º ciclo onde se concentra a principal fatia de alunos em escolarização.

4.2. Turmas

Mais acentuada que a variação do número de alunos é de registar o decréscimo do nº de turmas (tabela 4) em relação à diminuição do número de alunos.

Entre o ano lectivo de 2009/2010 e o presente ano lectivo, verificou-se uma variação global de menos 12 turmas. Este valor é bem superior à média perspectivada pela redução do número de alunos, onde, e

considerando os valores médios para a zona de intervenção de aluno por turma, a redução do número de alunos equivaleria a uma redução de, sensivelmente, 2 turmas.

Esta redução foi particularmente significativa ao nível dos CEF, que reduziram em menos 11 turmas a que corresponde um valor de 37,9% menos que no ano lectivo anterior.

4.3. Alunos com NEE

Destaque também para a variação, algo significativa, do número de alunos com necessidades educativas especiais no contexto da zona de intervenção da EAE_AC (Tabela 5).

Em termos gerais registou-se uma variação de 4,2% para 4,9% do número de alunos com NEE ao nível da zona de influência da EAE_AC.

Contudo, regista-se uma subida algo significativa de alunos com NEE de 15% ao que equivale um acréscimo de mais 85 alunos identificados e, em princípio, referenciados ao abrigo da legislação em vigor.

4.4. Docentes

Variando negativamente o número de alunos e o número de turmas será normal a variação do número de docentes (Tabela 6). Ao nível da zona de intervenção registou-se uma quebra de 6,6% no número de docentes.

Dentro da variação global, alusão para a redução do número de docentes do quadro de escola/agrupamento que reduz em 4% e para o número de contratados que reduz em 75 equivalente a -25% (Tabela 7).

Como é de assinalar a diminuição, ainda que ligeira, no número de docentes do quadro de zona pedagógica, que cresce 5%.

4.5. Relações – Rácios

A relação de alunos por turma (tabela 8) sofreu acréscimos significativos em todos os concelhos, isto é, acentuou-se o número de alunos por turma.

A média de alunos por turma subiu, ainda que fique aquém do desejável, que seria igual ou superior a 20 alunos por turma.

Neste contexto, também a relação entre docentes e alunos se alterou (tabela 9) para uma média de 8,4 alunos por docente, quando, no ano lectivo anterior se situava nos 7,9. Pode significar um acréscimo pouco significativo, mas ter-se-á de levar em consideração ainda o número significativo de escolas de pequenas dimensões.

4.6. Sucesso

O sucesso – escolar e educativo – continua como uma das preocupações da intervenção desta equipa.

Se as situações de abandono estão praticamente no zero, se o absentismo se apresenta restringido a franjas escolares não apresentando valores de preocupação, já os níveis de in/sucesso se apresentam, em alguns concelhos e níveis de escolaridade, como sendo preocupantes.

Referência para os valores do sucesso alcançados, ou não, pelo conjunto de agrupamentos da zona de intervenção.

As taxas analisadas referentes ao sucesso (tabela 9) dizem apenas respeito ao ensino básico, uma vez que quando os elementos foram solicitados, o ensino secundário, nomeadamente o 11º e 12º ano, não tinham ainda concluído o processo de exames nacionais.

A média da taxa de insucesso na zona de intervenção da EAE_AC é de 7,6% (tabela 10). Valores que se apresentam em condições de trabalho, para a sua redução, variando a flexibilidade de acordo com cada escola – população escolar, contexto, recursos, entre outros factores.

Pela tabela (10) é possível verificar os desvios existentes, nomeadamente no 1º, 2º e 3º ciclo face às metas preconizadas pelas políticas educativas (respectivamente 2%, 5% e 10%).

Individualmente é possível identificar algumas das escolas/concelhos que carecem de aprofundar o seu trabalho em prol do sucesso. Como são de assinalar situações pontuais, por ano de escolaridade, que carecem de trabalho significativo. Caso do 7º ano (manifestamente o ano de escolaridade com mais insucesso no ano lectivo transacto) onde 5 dos 15 agrupamentos/escolas com este nível de ensino registaram taxas de insucesso superiores a 20% e onde a média de todas as escolas se situou acima dos 16%. Os níveis de insucesso registados provocam ainda uma substancial redução do número de alunos em face da progressão normal.

Ainda sobre esta temática, e tendo como base os dois anos lectivos mencionados anteriormente, é possível observar-se uma taxa de sobrevivência (Tabela 11) ao nível do 2º CEB de 90,5%, ou seja, dos 1088 alunos matriculados em 2008/2009 no 5º ano do 2º CEB, 103 não concluíram este ciclo de ensino no tempo destinado para o efeito.

Fazendo o mesmo exercício para o 3º CEB é necessário juntar aos anos lectivos evocados o de 2007/2008 e perspectivamos que o crivo é mais acentuado neste ciclo de ensino, salientando-se mais na transição do 7º para o 8º ano, o que vai no sentido do mencionado anteriormente. Assim, constata-se uma taxa de sobrevivência no 3º CEB de 69%, correspondente 762 alunos dos 1103 matriculados inicialmente no 7º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2007/2008.

Os dados que contribuem para o cálculo da taxa de sobrevivência ao nível do 3º CEB, levam em linha de conta a avaliação interna e avaliação externa, verificando-se (Tabela 13) uma diferença entre estas duas avaliações quer ao nível da zona em estudo quer a nível das restantes zonas nacionais, observando-se mesmo ao nível do Alentejo uma diferença entre a Classificação de Exame Nacional e a Classificação Final Interna superior às demais zonas.

Ainda que a média da Classificação Final Interna seja praticamente idêntica à média nacional, o mesmo na Classificação de Exame Nacional não acontece, surgindo a região Alentejo com um valor inferior à média nacional. A tabela seguinte apenas tem em consideração os exames realizados em Escolas/Agrupamentos da rede pública. Estes números não incluem os exames realizados em escolas privadas, estrangeiras nem nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Será a partir do conjunto de elementos mobilizados anteriormente, caracterizadores da zona de intervenção desta equipa, importa configurar perspectivas de trabalho e de acção.

5. Dos contextos aos poderes – do conhecimento à acção

Na sequência do que para trás fica exposto, consideramos que a escola, isto é, os seus actores e interessados, se podem e devem constituir como bases do desenvolvimento local e regional.

A escola, de acordo com o conhecimento que mobiliza em face dos seus desafios, tem possibilidades de equacionar novos e diferentes instrumentos de acção. Instrumentos onde se consideram os contextos e as relações entre o instituído e o instituinte, o que se tem e o que se quer, os receios e as esperanças que se enfrentam.

O quadro de análise mobilizado, decorrente da sociologia política permite-nos perspectivar duas grandes dimensões para a acção colectiva. Por um lado, a autonomia relativa dos actores. Esta dimensão é incontornável na identificação das soluções, no desenvolvimento de instrumentos de cooperação e colaboração entre actores e parceiros, na mobilização de conhecimentos, na sua partilha e articulação. Por outro lado e não menos importante, permite-nos equacionar que as soluções mais adequadas são aquelas que decorrem dos contextos, da articulação de ideias entre aqueles que conhecem e vivem os territórios.

Entre a autonomia relativa e a adequação local de soluções a consideração dos instrumentos de regulação. Estes mais não são que mecanismos veiculadores de modelos e de ideias. Assim sendo, torna-se essencial considerar que valores queremos veicular, que ideias promovemos, nomeadamente quanto ao papel da escola e da educação em face dos desafios locais e regionais.

Exemplo mais concreto desta capacidade decorre, por exemplo e entre outros que se poderiam destacar, das práticas da Turma + ou do projecto Fénix.

São dois exemplos claros de pensar o local, em face das suas particularidades e considerando os problemas enfrentados, como o do insucesso, como desafios. São duas ideias que nasceram e se afirmaram em face do conhecimento de realidades, dos desafios que os professores assumiram e foram integrados nas políticas nacionais e não o seu inverso.

Neste sentido, recusamos o papel da escola na perpetuação de ideias e valores que mais não fazem que assegurar a reprodução das formas dominantes (Bourdieu & Passeron, 1990) marcadas que são pelo darwinismo social e educativo.

O que aqui pretendemos deixar expresso assenta numa perspectiva optimista, eventualmente decorrente da pedagogia crítica onde pretendemos assumir que a escola tem que ser mais do que reprodução social.

A capacidade de pensar instrumentos de regulação, mecanismos que procurem assegurar a articulação entre a norma e a conformidade e a consideração de espaços próprios de autonomia pode e é uma realidade em muitas escolas.

Anexos

Nº. de UO - Alentejo	94
Nº. de agrupamentos - Alentejo	68
Nº de Escolas Secundárias - Alentejo	26
Nº de UO - EAE_AC	16 17%
Nº de Agrupamentos EAE_AC	11 16%
Nº de Escolas secundárias EAE_AC	5 19%

Tabela 1 – distribuição de unidades orgânicas – Região e AC

Zona EAE_AC	**2009/10**	**2010/11**	**V.A.**	**%**
Totais	13727	13684	-43	-0,31%

Tabela 2 – variação de alunos por concelho e ano lectivo distribuição da população escolar

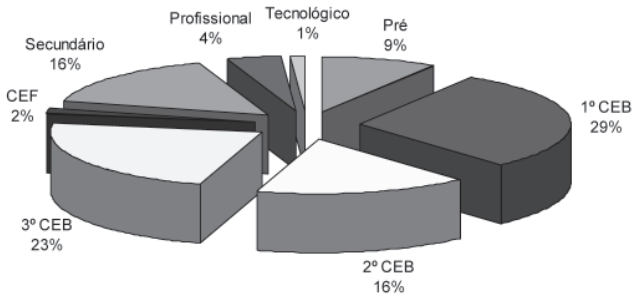


Gráfico 1 – distribuição de alunos por ciclo e nível de escolaridade

Totais		Pré		1ºC		2ºC		3ºC		CEF		Reg		Prof		Tec	
09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11
13727	13684	1243	1234	4088	4026	2215	2221	2964	3119	343	226	2108	2126	540	561	226	171
-43	-0,3%	-9	-0,7%	-62	-1,5%	6	0,3%	155	5,2%	-117	-34,1%	18	0,9%	21	3,9%	-55	-24,3%

Tabela 3 – variação de alunos por nível, ciclo e ano lectivo

Tabela 4 – variação de turmas – pré-escolar e ensino básico

	2009/10	2010/11
Total	578	663
Variação	85	15%

Tabela 5 – variação do nº de alunos com NEE

	09/10	10/11
Totais	1735	1621
	-114	-6,6%

Tabela 6 – variação global de docentes

QA				QZP				Cont			
09/10	10/11	VA	%	09/10	10/11	VA	%	09/10	10/11	VA	%
1289	1243	-46	-4%	141	148	7	5%	305	230	-75	-25%

Tabela 7 – variação de docentes por vínculo profissional

	2009/10	2010/11
Total	19,4	19,8
Variação	0,4	1,9%

Tabela 8 – relação de alunos por turma

	2009/10	2010/11
Total	7,9	8,4
Variação	0,5	6,3%

Tabela 9 – relação de alunos por docente

	Taxa global de retenção	1ºC	2ºC	3ºC
Média EAE_AC	7,6%	5,5%	6,6%	11,7%

Tabela 10 – taxa de retenção

	Alunos				
Agrupamento e Escolas	5º ano 2008/2009	6º ano 2009/2010	RET. 6º ano	APROV. 6º	Taxa de sobrevivência
Total EAE-AC	1088	1065	80	985	90,53%

Tabela 11 – taxa de sobrevivência ao nível do 2º CEB

	Alunos					
Agrupamento e Escolas	7º ano 2007/2008	8º ano 2008/2009	9º ano 2009/2010	RET. 9º ano	APROV. 9º	Taxa de sobrevivência
Total EAE-AC	1103	902	844	82	762	69,08%

Tabela 12 – taxa de sobrevivência ao nível do 3º CEB

ZONA	MediaCEN2010	MediaCFI2010	CFI-CEN
DREN	2,81	3,19	0,38
DREC	2,94	3,21	0,27
DRELVT	2,76	3,12	0,37
DREALG	2,72	3,09	0,37
DREALT	2,69	3,17	0,48
ÉVORA	2,68	3,17	0,49
EAE-AC	2,71	3,17	0,46
Média Nacional	2,80	3,16	0,36

Tabela 13 – resultados da avaliação externa e interna - 9º ano – 2009/2010

Referências Bibliográficas

Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global - perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2003). *A Escola Pública - Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.*, 30(109), 987-1007.

Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e formação em administração Educacional. *Sísifo* 4.

Beck, U. (1997). A Reinvenção da Política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In A. Giddens, U. Beck & S. Lash (Eds.), *A Modernização Reflexiva*. S. Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2 ed.). Londres: Sage.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2009). *Acting in an uncertain world*. Londres: The MIT Press.

Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4).

Carvalho, L. M. (2007). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*(6), 36-45.

Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educ. & Soc.*, 30(109), 959-985.

Duterq, Y., & Zanten, A. v. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 5-10.

Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir - nascimento da prisão* (32º ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, M. (2006). *É preciso defender a sociedade - curso no Collége de France (1975-1976)*. Carnaxide: Livros do Brasil.

Gomes, R. M. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Jobert, B. (2004). *Estado, Sociedade, Políticas Públicas*. Santiago do Chile: Lom.

Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2007). Understanding Public Policy through Its Instruments — From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21.

Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques*. Paris: PUF.

Muller, P., Palier, B., & Surel, Y. (2005). L'analyse politique de l'action publique: Confrontation des approches, des concepts et des méthode. *Revue Française de Science Politique*, 55(1), 5-6.

Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo - modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Rose, N. (2006). *Powers of Freedom - reframing political thought* (6ª ed.). New York: Cambridge Universtity Press.

Salamon, L. M. (2002). The New Governance and the Tools of Public Action: An Introdution. In L. Salamon (Ed.), *The Tools of Government: A Guide to the New Governance* (pp. 1-47). Oxford: Oxford University Press.

Stoer, S., & Magalhães, A. M. (2003). Educação, conhecimento e sociedade em rede. *Educ. & Soc.*, 24(85), 1179-1202.

A Avaliação Externa das Escolas no Alentejo

Isabel Fialho[1]

Resumo Em 2006, o Ministério da Educação deu início ao programa de Avaliação Externa das Escolas, tendo em vista a generalização de uma cultura e prática de avaliação a todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Para o efeito foi nomeado um grupo de trabalho que teve por missão a conceptualização do modelo e instrumentos, a sua execução e avaliação numa fase piloto que abrangeu um grupo de 24 unidades de gestão. Em 2007, a Inspecção Geral de Educação (IGE) deu continuidade ao programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) operando com um quadro de referência que inclui cinco domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação e progresso da escola. Procura, deste modo, avaliar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na execução e seus efeitos nos resultados educativos, promovendo a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação. Neste trabalho, divulgamos os resultados da avaliação externa das escolas do Alentejo, realizada no ano lectivo de 2006/2007, visando contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação prestado nesta região.

Enquadramento da Avaliação de Escolas

Em Portugal, foi no final da década de 80 e ao longo da década de 90, do século passado, que começou a falar-se de avaliação de escolas essencialmente devido à progressiva internacionalização do país que a adesão à então Comunidade Económica Europeia veio proporcionar (Clímaco, 2005). Sendo que a importância da avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, designadamente, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004).

Assim, a avaliação das escolas emerge como um novo modo de regulação que substitui o anterior controlo centralizado e directo do estado, enquanto único responsável pelo serviço público de educação – "estado educador" (Afonso, 2002). Neste novo modo de regulação, cada escola, é responsável por traçar o caminho mais adequado aos seus contextos para alcançar as metas definidas pelo estado, cabendo a este o controlo dos resultados, – "estado avaliador" (Barroso, 2006).

Esta política descentralizadora requer novas dinâmicas organizacionais capazes de promoverem a participação dos vários agentes envolvidos nos diversos níveis de administração central, regional, local e institucional (Formosinho, et al., 2000) que culmina com o reforço da autonomia das escolas, a qual assenta no pressuposto de que a escola tem capacidade de gerir melhor e de forma mais consistente os recursos educativos, e de desempenhar melhor o serviço de educação que presta aos cidadãos (Clímaco, 2005). Esta nova autonomia preconiza a atribuição de missões renovadas à escola, pressupondo o aumento da responsabilização da mesma na formulação de metas e objectivos educativos e pela recolha sistemática de informação que valide os processos que conduziram aos resultados alcançados.

1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora. [ifialho@uevora.pt].

Breve Conceptualização da Avaliação das Escolas

Encontramos na literatura vários entendimentos sobre a avaliação de escolas, que traçam diversas linhas ideológicas e influências políticas. Para os mais conservadores a avaliação é vista como um instrumento que controla o sistema administrativo e pedagógico. Numa perspectiva mais neo-liberal a avaliação é um instrumento que permite a selecção através do mérito, acabando por estar mais centrada nas questões que dizem respeito à produtividade e à prestação de contas. Na óptica progressista, a avaliação funciona como um instrumento de exercício da democracia participativa, assim como de desenvolvimento pessoal e colectivo.

Para Alaíz (2004), a avaliação de escolas consiste numa "recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e a acções subsequentes", e cumpre três finalidades: a melhoria da instituição escolar, a prestação de contas e a produção de conhecimento novo. A avaliação de escolas é necessária para assegurar a melhoria das escolas e dos sistemas educativos, constituindo um meio para aumentar a sua eficácia e alcançar uma educação de qualidade (Sánchez Pérez, 2007).

Bolívar (2006) fala da avaliação de escolas como um processo e um espaço de confluência da avaliação externa, direccionada para a eficácia, e da avaliação interna, mais orientada para a melhoria, em que ambas se devem complementar. Trata-se de uma sinergia fundamental pois "é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram" (CNE, 2005, p.54). Mas apesar do inegável contributo da auto-avaliação como motor de aperfeiçoamento da escola e da sua melhoria contínua, esta deve ser complementada com a avaliação externa, pelo profissionalismo e rigor que a caracteriza e por fornecer à escola um outro olhar, mais objectivo, isento de carga afectiva, sobre o seu funcionamento e as suas dinâmicas. A reforçar esta ideia sublinhamos que a avaliação externa, por si só, não produz mudanças de fundo nas escolas, a avaliação só terá efeitos se for sentida e desejada pelos seus membros.

Quadro Legislativo da Avaliação de Escolas em Portugal

Em Portugal, nos últimos 20 anos, foram publicados diversos diplomas legais que fazem referencia à avaliação das escolas, ainda que em muitos deles, sem grande destaque. Legalmente, a avaliação das organizações educativas está prevista, desde a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) em cujo artigo 49.º se pode ler:

> o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros a ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

A questão é retomada no Decreto-lei n.º 43/89 que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, quando no artigo 26.º refere que "o Ministério da Educação adoptará as estruturas e mecanismos mais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas".

Com o Decreto-lei n.º 115-A/98 que introduziu o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e legislação subsequente, a avaliação de escolas começa a ganhar visibilidade e alguma importância enquanto instrumento fundamental do desenvolvimento da organização. O destaque vai para a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, designada por "Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior" que regulamenta a avaliação de escolas dos "estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária" (art.º 2), e estabelece que a avaliação se estrutura tendo por base a auto-avaliação e a avaliação externa e determina que a auto-avaliação das escolas tem carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência.

A Lei n.º 31/2002 não impõe ou recomenda qualquer modelo de auto-avaliação, mas estabelece no artigo 6.º as dimensões (termos) a analisar e no artigo 9.º estipula 14 indicadores – "parâmetros de

conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico".

Porém, só a partir de 2006, quatro anos após a publicação da referida lei, a avaliação das escolas se constituiu como uma prioridade da política educativa do XVII Governo Constitucional.

Modelo de Avaliação Externa das Escolas

Para dar cumprimento à Lei n.º 31/2002, o Ministério da Educação criou um Grupo de Trabalho da Avaliação Externa (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio) com as seguintes atribuições:

a) Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino;

c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão;

d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino.

Este grupo concebeu um modelo de avaliação externa de escolas, tendo elaborado, um quadro de Referência baseado em experiências anteriores, designadamente no Programa de Avaliação Integrada das Escolas (desenvolvido pela IGE, entre 1999 e 2002) e nas metodologias propostas quer pela European Foundation for Quality Management (EFQM), quer pelo projecto escocês How Good is Our School (Oliveira *et al*, 2006).

A fase piloto de avaliação externa decorreu entre Janeiro e Julho de 2006, tendo sido avaliadas 24 unidades de gestão, distribuídas pelas cinco Direcções Regionais de Educação.

Uma vez terminada esta fase, a Ministra da Educação incumbiu a Inspecção Geral de Educação de dar continuidade ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (Decreto-Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho). Entre Fevereiro e Maio de 2007 a IGE iniciou o primeiro ciclo da AEE, procedendo á avaliação das restantes 100 escolas, que tinham sido candidatas na fase piloto, assegurando, deste modo, a transição entre a experimentação da fase piloto e a sua generalização.

Os objectivos formulados para a avaliação externa conferem à escola um lugar central, esta é não só o objecto de análise, como também a principal beneficiária do processo avaliativo, na medida em que este visa, essencialmente, contribuir para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos. Assim, constituem objectivos da avaliação externa:

a) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

b) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;

c) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

d) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

e) Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, s.d, p. 8).

A AEE é sustentada num quadro de referência com cinco domínios operacionalizados em 19 factores (Quadro 1) que incluem um conjunto de perguntas ilustrativas que permitem recolher informações sobre a estrutura e funcionamento da organização.

Quadro 1. Quadro de referência do Programa de Avaliação Externa das Escolas

Domínios	Factores
Resultados	• Sucesso académico • Participação e desenvolvimento cívico • Comportamento e disciplina • Valorização e impacto das aprendizagens
Prestação do serviço educativo	• Articulação e sequencialidade • Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula • Diferenciação e apoios • Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
Organização e gestão escolar	• Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade • Gestão dos recursos humanos • Gestão dos recursos materiais e financeiros • Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa • Equidade e justiça
Liderança	• Visão e estratégia • Motivação e empenho • Abertura à inovação • Parcerias, protocolos e projectos
Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	• Auto-avaliação • Sustentabilidade do progresso

Fonte: IGE, s.d.

A avaliação de cada domínio traduz-se numa escala de quatro níveis de classificação – Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente –, consoante a prevalência de pontos fortes ou de pontos fracos, a capacidade interna de melhoria e o impacto das acções desenvolvidas pela escola na melhoria dos resultados dos alunos.

A avaliação é assegurada por equipas constituídas por três elementos: dois inspectores e um avaliador externo à IGE (geralmente docente do ensino superior).

O processo de AEE estrutura-se em três fases conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2. Operacionalização do Modelo de AEE

Análise documental	• Documentos de orientação estratégica (RI, PE, PCE/A, PAA,…) • Texto de apresentação da escola • Perfil da escola
Visita à unidade de gestão	• Observação directa • Entrevistas em painel
Elaboração do relatório	• Introdução • Caracterização da unidade de gestão • Conclusões da avaliação por domínio • Avaliação por factor • Considerações finais (Pontos Fortes, Pontes Fracos, Constrangimentos e Oportunidades de melhoria)

Fases da Avaliação Externa:

1. A primeira fase antecede a visita à unidade de gestão e baseia-se na análise documental que permite à equipa preparar a intervenção. O corpus documental inclui os documentos de orientação estratégica

enviados pela escola/agrupamento: Projecto Educativo (PE), Projecto Curricular de Escola/ Agrupamento (PCE/A), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Actividades (PAA); o "Texto de Apresentação" (elaborado com base no documento "Tópicos para a apresentação da escola"); e o "Perfil da Escola", (facultado pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação) que inclui dados estatísticos que permitem caracterizar o contexto social, económico e cultural dos alunos e a evolução dos resultados escolares, ao longo do último triénio escolar.

2. A segunda fase corresponde à intervenção na escola, com a duração de dois dias, nas escolas não agrupadas, e de dois dias e meio nos agrupamentos. A intervenção inicia-se com a sessão de apresentação da escola, pelo órgão de gestão. Segue-se uma visita às instalações para observação da qualidade, diversidade e estado de conservação das mesmas e de situações do quotidiano escolar. No caso dos agrupamentos de escolas, em momento posterior, são visitados jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O restante tempo destina-se à realização de entrevistas em painel com o órgão de gestão e com os representantes dos vários actores internos e externos da comunidade educativa, de acordo com os procedimentos estabelecidos pela IGE.

3. Na terceira fase, a equipa procede à elaboração do relatório que será enviado à unidade de gestão, a qual poderá, caso o entenda, apresentar contraditório. O processo de avaliação termina com a divulgação pública do relatório, e do eventual contraditório, na página da IGE.

Resultados da Avaliação Externa das Escolas no Alentejo (2006/2007)

No presente estudo, fizemos a análise dos 11 relatórios da Avaliação Externa das Escolas do Alentejo de 2006/2007. Esta análise centrou-se nas classificações dos domínios e na identificação dos pontos fortes e pontos fracos por domínios e factores, com recurso a uma metodologia mista de natureza quantitativa (estatística descritiva das frequências de classificações por domínio, de pontos fortes e de pontos fracos por factores e por domínio) e qualitativa (análise de conteúdo das asserções referentes a pontos fortes e pontos fracos).

A figura 1 ilustra a distribuição das 11 unidades de gestão (UG) avaliadas no Alentejo no ano de 2006/2007, quatro escolas secundárias e sete agrupamentos de escolas.

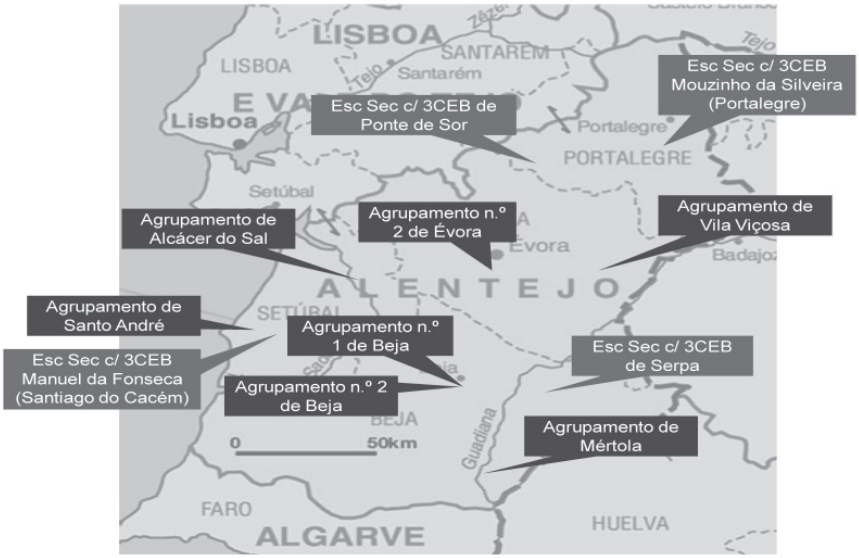
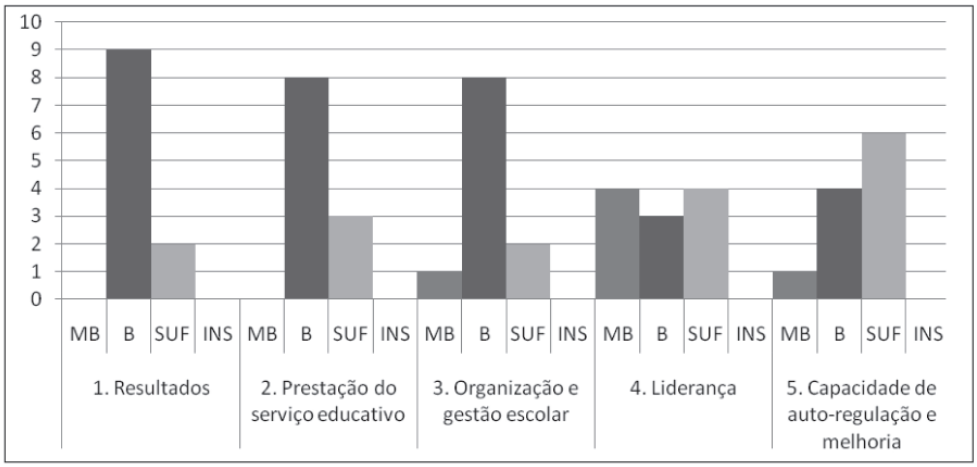


Figura 7. Unidades de gestão avaliadas no Alentejo em 2006/2007

Classificações por Domínio

No gráfico 1 apresentamos as classificações obtidas pelas 11 unidades de gestão em cada um dos domínios de análise.

Gráfico 1. Classificações das escolas nos cinco domínios



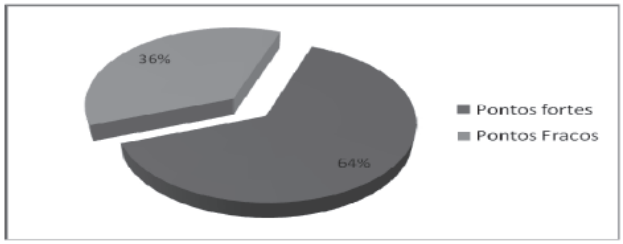
Da análise do gráfico, verifica-se a predominância das classificações de Bom nos três primeiros domínios – *Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Organização e Gestão Escolar*. De assinalar que foi no domínio *Liderança* que maior número de escolas obteve classificação de Muito Bom (36%) e em que a distribuição das classificações de Muito Bom, Bom e Suficiente apresenta maior equilíbrio. Também se observa que o domínio Capacidade de *Auto-regulação e Melhoria da Escola* foi o que registou classificações mais baixas, sendo que 54% das escolas obtiveram Suficiente neste domínio. Considerando que este domínio inclui apenas dois factores e dos quais um deles é a *Auto-avaliação*, podemos inferir que parte das escolas ainda não dispõe de processos de auto-avaliação, ou se existem ainda não estão consolidados.

Importa sublinhar que estes resultados decorrem das classificações parciais que são atribuídas a cada um dos factores que constituem os domínios.

Pontos fortes e pontos fracos

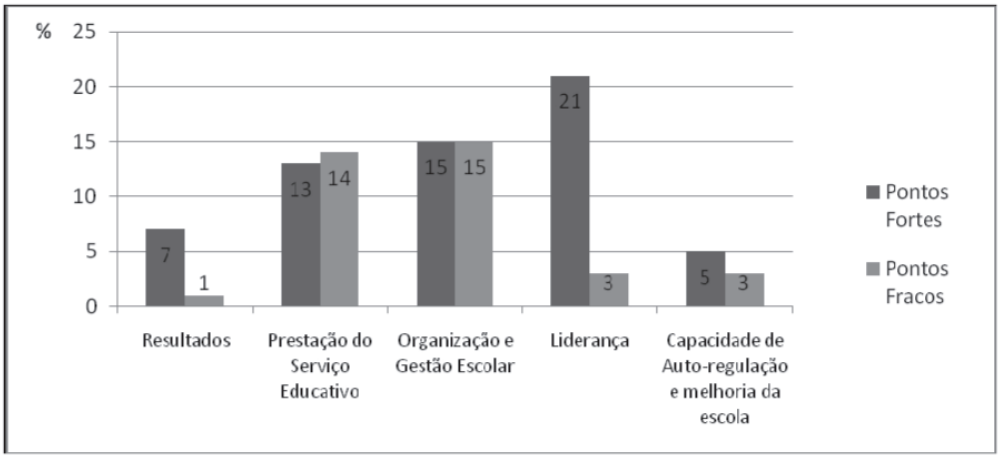
Nas 11 unidades de gestão avaliadas em 2006/2007 foram registadas 150 asserções correspondentes a 96 pontos fortes (64%) e 54 pontos fracos (36%) como ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição das asserções de pontos fortes e pontos fracos



Após a identificação dos pontos fortes e fracos procedemos à análise de conteúdo das asserções utilizando como categorias e subcategorias de análise os cinco domínios e os 19 factores do quadro de referência para a avaliação das escolas (Quadro 1). No gráfico 3 apresentamos a distribuição dos pontos fortes e fracos por domínios.

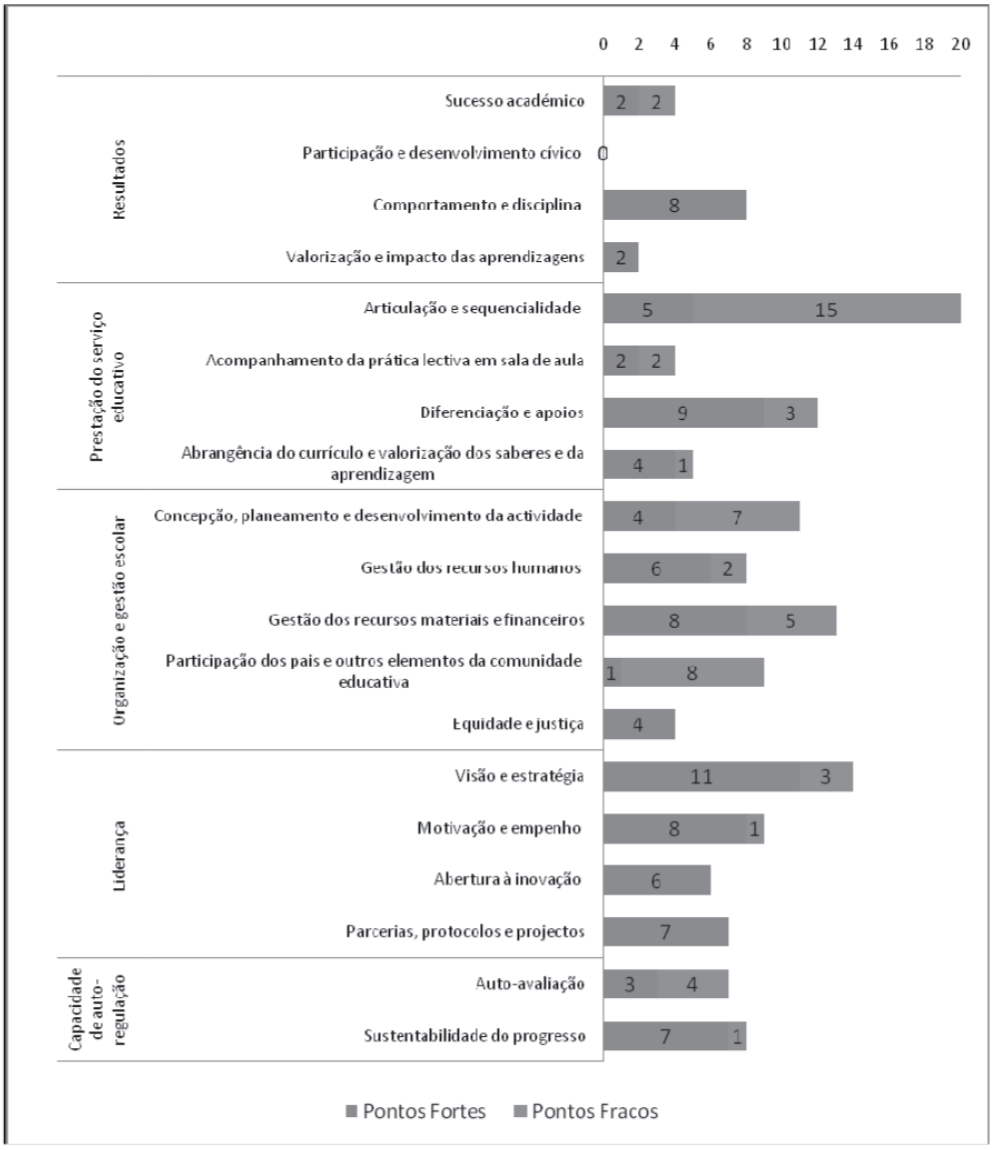
Gráfico 3. Distribuição de pontos fortes e pontos fracos por domínio



Relativamente à distribuição dos pontos fortes e fracos, constata-se que o domínio Liderança registou a maior percentagem de pontos fortes (21%) e apenas 3% de pontos fracos. Nos domínios *Resultados e Capacidade de Auto-regulação e Melhoria* o número de pontos fortes também foi superior ao número de pontos fracos. Os domínios *Prestação do Serviço Educativo e Organização e Gestão Escolar* registaram valores percentuais próximos, em que os pontos fortes e fracos se equilibram.

No gráfico 4, apresentamos a distribuição de pontos fortes e fracos pelos 19 factores.

Gráfico 4. Distribuição de pontos fortes e fracos por domínios e factores



Da análise comparativa da distribuição de pontos fortes e fracos pelos 19 factores, observa-se que os pontos fortes se distribuem por todos os factores com excepção do factor *Participação e Desenvolvimento Cívico* que não registou nenhuma asserção positiva ou negativa, sendo o factor *Visão e Estratégia*, o que regista o maior números de pontos fortes (11). Os factores com maior número de asserções negativas são a *Articulação e Sequencialidade* (15), a *Participação dos Pais e Outros Elementos da Comunidade Educativa* (8) e a *Concepção, Planeamento e Desenvolvimento da Actividade* (7). No factor *Auto-avaliação*, à semelhança dos três anteriores, o número de pontos fracos supera o número de pontos fortes.

Considerações Finais

Os resultados alcançados pelas escolas do Alentejo no primeiro ano de AEE são no geral positivo, contudo o domínio cinco evidencou insuficiências e debilidades, associadas à fragilidade dos sistemas de auto-avaliação implementados nas escolas, confirmando a tendência que se verifica a nível nacional (IGE, s.d.). Esta fragilidade constitui um indicador preocupante se considerarmos que a lei obriga à auto-avaliação desde 2002 e que as escolas avaliadas neste ano (2006/2007) são as que se candidataram à fase piloto, em que uma das condições era que já tivessem desenvolvido um processo formal de auto-avaliação.

A avaliação das escolas é hoje um imperativo político, por um lado, exige-se a prestação de contas em relação à eficácia com que são utilizados os recursos, traduzidos em resultados escolares; por outro, a avaliação pode constituir-se como um instrumento de melhoria e desenvolvimento organizacional da escola quando esta é sentida e desejada pelos actores educativos (Alaiz et al, 2003). Sabe-se que o envolvimento dos actores no processo de discussão e construção dos sistemas de informação de escola em que a auto-avaliação se alicerça é fundamental para fazer da auto-avaliação uma estratégia de melhoria, e que esta será tanto mais conseguida quanto os actores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria (Clímaco, 2005).

A investigação revela que as melhores escolas são as que assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e os seus resultados (auto-avaliação), possuem práticas colaborativas, colocam ênfase no sucesso educativo e possuem lideranças capazes de mobilizar toda a comunidade educativa na concretização da visão e missão definidas no Projecto Educativo. As oportunidades de desenvolvimento e de melhoria na qualidade do ensino estão na capacidade das escolas responderem a estes desafios.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro

Alaíz, V. (2004). Avaliação das escolas: actualidade e perspectivas. *Revista proFORMAR online*, Edição 6 – Novembro, p. 8. Acedido em Janeiro de 2008, em http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm.

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA

Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA

Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE, *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 14-99). Acedido em Janeiro de 2008, em http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, M. C. Clímaco, C. Santos *et al*, *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, Vol.9, N.º1, Jan/Abril. Pp.37-60. Acedido em Janeiro de 2008, em http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta

Conselho Nacional de Educação. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE.

Couvaneiro, C.S.; REIS, M. A. (2007). Avaliar, reflectir, melhorar. Lisboa: Instituto Piaget.

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Acedido em Janeiro de 2009, em http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf

Inspecção Geral da Educação (s.d.). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Macbeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.; Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, P. G.; Clímaco, M. C; Carravilla, M. A.; Sarrico, C.; Azevedo, J. M. & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação

Sánchez Pérez, J. I. (2007). *Evaluación de Centros y Calidad. Avancés en supervisión educativa*. Acedido Janeiro de 2008, em http://adide.org/revista/images/stories/revista5/pdf05/ase05m03_sanchez.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxa-l12hom7ikt6vVu2

Plano de Apoios, Assessorias e Formação para Alunos e Professores do 1º Ciclo

Eduardo Costa[1]

Palavras-chave Formar, Envolver, Crescer.

Em que consiste

Numa estratégia de conciliação de recursos e necessidades, no propósito de prestar um apoio efectivo, sistemático, planificado e reflectido a todas as turmas/alunos do 1º Ciclo integrados no Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal e, simultaneamente, promover a formação contínua dos docentes.

Quais os pontos de partida

As orientações emanadas da DGIDC, relativas às medidas para o ano lectivo 2010/2011, nas áreas de Português e Matemática e do Ensino Experimental das Ciências, determinam que os programas de formação nestas três áreas ficarão a cargo dos Agrupamentos, recorrendo, a título de exemplo, aos Formadores-Residentes (na Língua Portuguesa), aos Professores Acompanhantes (Matemática), aos docentes com formação no Ensino Experimental das Ciências.

A experiência formativa do Agrupamento, em anos anteriores, nomeadamente no Matemática (Universidade de Évora), Ensino Experimental das Ciências e Língua Portuguesa (Plano Nacional de Ensino do Português) (Escola Superior de Educação de Setúbal).

O Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal **dispõe de dois professores com formação e certificação**, pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, nas Áreas e Domínios C05 - Didácticas Específicas de 1º Ciclo – Língua Portuguesa e Matemática um e Ensino Experimental da Ciências, outro.

A existência de 6 professores com horas para apoio, nomeadamente: (2) Coordenadoras de Escola (10h), (1) Coordenadora de Departamento (7h), (1) Adjunto de Direcção (5h), (1) Representante do corpo docente na Comissão de Protecção Crianças e Jovens (11h) e (1) Docente sem turma atribuída (25h).

Por outro lado, constitui uma realidade a **escassez de recursos humanos** com que o Agrupamento se depara, face às necessidades de apoio diagnosticadas pelos docentes, nas diversas áreas curriculares e nos diferentes anos de escolaridade.

Também o **elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem**, e sem resposta cabal e individualizada por parte do professor titular de turma.

Os resultados escolares, nas avaliações internas e externas, verificados no ano transacto nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ao nível do 1º Ciclo, no Agrupamento de Escolas de Alcácer

1. Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal.

do Sal, não corresponderam aos objectivos e metas estabelecidas, pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, ficando, os mesmos, abaixo dos propósitos definidos.

O que fazer?

Urge, assim, no propósito de colmatar as carências diagnosticadas e os deficits escolares, a necessidade de rentabilização de todos os recursos e meios disponíveis do Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal, pelo que se **constituiu uma equipa de apoio e assessorias**, com os objectivos, funções e metodologia de funcionamento muito próprias; Elaborou-se um **Projecto de apoios e assessorias** para todos os professores interessados e uma **proposta de formação interna em contexto**, para todos os docentes do 1º Ciclo, envolvidos neste trabalho didáctico-pedagógico.

Objectivos

Constituem objectivos deste plano:
a) **Contribuir para o sucesso escolar dos alunos**, particularmente aqueles que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem;
b) **Proporcionar um apoio efectivo, sistemático, planificado e reflectido** a todas as turmas/alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas no Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal;
c) Promover **a formação contínua** dos docentes nas áreas nucleares da Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências;
d) Proporcionar momentos **de planificação, reflexão de práticas** com os docentes;
e) Promover momentos **de construção de materiais** de suporte à prática lectiva.

Prioridades

Atendendo aos **resultados escolares** alcançados, aos anos de implementação dos **novos programas de Matemática** (2º e 4º) e ainda, **às competências formativas** dos docentes envolvidos na equipa de apoio, as áreas prioritárias de apoio/formação são:
a) 1º e 2º anos de escolaridade – Língua Portuguesa
b) 2º e 4º anos de escolaridade – Matemática
c) Ensino Experimental das Ciências

Destinatários

Os destinatários deste apoio são todos os docentes em exercício de funções em estabelecimentos do 1º Ciclo que manifestem, em sede de Conselho de Docentes, a necessidade: (i) a área de apoio à turma de que são titulares, (ii) de formação contínua em uma área específica e abrangerá 411 alunos. Os docentes inscrevem-se voluntariamente numa área de formação, para frequência obrigatória, contudo, por opção, podem frequentar mais uma ou as duas restantes áreas; neste caso sem a obrigatoriedade de responder às formalidades inerentes à formação e sem direito à certificação da mesma.

Metodologia

O modelo deste trabalho de apoio de assessorias e formação é baseado em quatro tipos de sessões, a saber: (i) Formação; (ii) Planificação; (iii) Assessoria; (iv) Reflexão.

(i) Formação

A formação é da responsabilidade dos Professores: Eduardo Costa e Nelson Latas, decorre nas áreas curriculares da Língua Portuguesa, da Matemática e do Ensino Experimental das Ciências, com uma periodicidade mensal, às segundas-feiras (1ª, 2ª e 3ª de cada mês), das 16h às 18h, e abordará as temáticas correspondentes aos conteúdos e tópicos curriculares de leccionação no mês seguinte.

Sessões de Formação, num total de 18 horas, e com uma componente privilegiada académico-científica, estas sessões, em número de nove, abordarão nove temáticas.

(ii) Planificação

A planificação mensal é feita nas reuniões de Conselho de Ano (4ª, quarta-feira do mês), por anos de escolaridade, com a presença de todos os docentes (titulares de turma e de apoio) e supervisionada pelos formadores; é ainda ajustada semanalmente, a cada turma, com o professor titular de turma e professor de apoio, em momentos a acordar por ambos.

Sessões de Planificação – também em número de nove, num total de 9 horas, estas sessões têm lugar em sede de Conselho de Ano, pelo que assumem um formato colectivo, e têm como objectivo principal planificar as actividades e tarefas inerentes às temáticas apresentadas nas sessões de formação.

Com o professor de apoio, haverá lugar a momentos de ajustamento da planificação mensal à realidade da turma, nomeadamente considerando a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, ritmos diferenciados de leccionação, ou abordagens curriculares específicas. Estes momentos, a par, não têm carga horária estabelecida.

(iii) Assessoria

As assessorias são realizadas semanalmente, nas áreas e com a periodicidade, de acordo com as necessidades das turmas, têm uma duração de 90' (1 bloco).

Sessões de Assessoria – estas sessões ocorrem em contexto de sala de aula, numa estreita e planificada coadjuvação entre os dois docentes, para abordagem dos conteúdos na área definida, com a periodicidade encontrada, num número mínimo de 16 sessões, (sendo a primeira de 30', com o propósito privilegiado do conhecimento da turma, por parte do professor de apoio e 15 sessões de 90' cada); totalizando esta intervenção um total mínimo de 23 horas.



(Matemática)



(Ensino Experimental das Ciências)
(Língua Portuguesa)



(iv) Reflexão

As reflexões são os momentos privilegiados de conversação sobre o modo como as assessorias decorreram, envolvem o professor de apoio e o professor titular de turma e têm lugar nos momentos a acordar entre ambos.

Sessões de Reflexão – Estas sessões ocorrem após as sessões de assessoria, contam com a presença de ambos os professores e dão primazia à avaliação reflectiva e contextualizada na prática pedagógica decorrida. Estes momentos, a par, não têm carga horária estabelecida.

(v) Sessões Individuais

Este tipo de trabalho é individual e autónomo, no qual o professor, titular de turma, planifica, prepara materiais, investiga, avalia, procede aos seus registos de prática reflectida, entre outros. Dispõe para o efeito de 25 horas contabilizadas.

Articulação entre os elementos da equipa de apoio

A equipa de apoio, constituída pelos seis docentes, reunirá mensalmente, na 4ª, segunda-feira do mês para aprofundamento da formação, antevisão e preparação da planificação e avaliação sistemática do processo de apoio/formação desenvolvido.

Documentação

Toda a documentação consultada, recomendada ou produzida (planificações, materiais para trabalho com os alunos, entre outra) estará disponível para todos os docentes, em suporte papel e/ou em suporte digital na Plataforma Moodle, nas correspondentes disciplinas.

Formadores

Os formadores destas acções são, para as áreas de ***Língua Portuguesa e Matemática*** – Eduardo Costa, com o registo – CCPFC/RFO-03784/97 e para a área de ***Ensino Experimental das Ciências*** – Nelson Latas, com o registo – CCPFC/RFO-17637/04.

Certificação

Será elaborada proposta de formação nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências, para acreditação e certificação proposta pela Escola Superior de Educação de Setúbal com quem o Agrupamento fará protocolo de colaboração e supervisão técnico-científica. Esta formação terá um número máximo de quatro créditos.

Monitorização do Plano

Este Plano de Apoio de Assessorias e Formação para além de uma avaliação sistemática mensal pela equipa de apoio e trimestral, em sede de Departamento Curricular do 1º Ciclo, será monitorizado pelas metodologias, técnicas e meios que se indicam e cujos resultados serão apresentados por relatório final, em Julho de 2011:

- Resultados escolares, intercalares e finais, internos e externos
- Taxas do (in)sucesso escolar
- Avaliações preliminares da equipa de apoio
- Opinião do corpo docente.

Período de decurso da actividade:

As actividades irão decorrer durante todo o ano lectivo (2010-2011), sofrendo alterações sempre que se julgue como estratégia necessária, contudo privilegiar-se-á o princípio da continuidade.

A formação, a planificação e o trabalho individual autónomo terão o seu início em Setembro e as assessorias e reflexões a partir de Outubro de 2010.

Conclusão

Numa maximização dos recursos técnicos e humanos disponíveis no Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal, sem acréscimo de encargos, promove-se a formação contínua, didáctica e científica dos professores, procede-se a um apoio efectivo a todos os alunos (do 1º Ciclo), com e sem dificuldades de aprendizagem, e melhoram-se os resultados escolares e, por consequência, as competências linguísticas, matemáticas e sociais dos alunos.

"… a formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele." Formosinho (2002)

Referência Bibliográfica

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II, da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Reflexão e Regulação das Práticas de Avaliação das Aprendizagens em Sala de Aula[1]

Marília Cid, Sónia Correia, C. Matos, & Laura Sarroeira

Resumo Na necessidade de avaliação, reflexão e regulação das práticas de avaliação das aprendizagens em sala de aula surge este trabalho. Identificamos procedimentos que derivam de regras formais definidas pelos normativos de avaliação e de regras informais estabelecidas no contexto de práticas educativas.

A perspectiva construtivista da aprendizagem acentua-se no papel decisivo do aprendente na construção do conhecimento, na tomada de decisões, na persecução de tarefas, na reflexão e na avaliação. Neste âmbito, pretende-se perceber se as práticas aplicadas em sala de aula são de índole construtivista ou de índole behaviorista ou de uma dualidade inseparável, por motivos alheios à mesma.

A metodologia utilizada na realização deste trabalho, assume carácter reflexivo, baseado na partilha de experiências em contextos profissionais diferentes e na revisão da literatura da bibliografia da especialidade.

Palavras-chave Avaliação, Aprendizagem, Paradigmas, Formativa e Sumativa.

1. Introdução

A avaliação faz parte do vocabulário de todos nós, ainda que de forma banal, como se a avaliação fosse um conceito linear e intuitivo e permitisse resolver todos os problemas das aprendizagens dos alunos. Para além disso, tentamos, por vezes, resolver os problemas das aprendizagens na escola, como se se tratassem de problemas de avaliação, ou seja, com mais avaliações (Pinto & Santos, 2006).

Será que as práticas da avaliação têm mudado? Será que os critérios de avaliação existentes na escola estão em consonância com as teorias e com as conclusões dos estudos empíricos? O que distingue a avaliação formativa da sumativa? O que se avalia, realmente, nas aprendizagens feitas na escola? Mais questões poderiam ter sido aqui tratadas, mas consideramos estas suficientes para nos levar a reflectir esta temática.

Para Ferreira (2007), a avaliação das aprendizagens permite a verificação do que se passa nos processos de ensino e de aprendizagem com vista à sua regulação, através da avaliação formativa. Acentua-se assim o aprender em vez de o ensinar. Mas para isso o professor também deve ajustar as suas estratégias de acordo com a situação da turma e neste ponto a avaliação formativa é importante quer para o aluno quer para o professor. Cabe ao professor, promover um ambiente de trabalho participativo e promotor da resolução de problemas e tarefas seleccionadas, que envolvam uma avaliação diversificada do ponto de vista formativo e permitam ao aluno desenvolver capacidades de auto-regulação, atendendo ao seu ritmo de aprendizagem.

1. Universidade de Évora. E-mails de contacto: mcid@uevora.pt; correiajesonia@gmail.com; mcfrmatos@gmail.com; laura.sarroeira@gmail.com

Iniciámos este trabalho na perspectiva dicotómica de avaliar e educar, para percebermos a distinção entre os dois termos. Tentámos, também, perceber o que se avalia na prática, sem esquecer os pontos principais da nossa análise: as funções da avaliação das aprendizagens, especificamente, as tipologias formativa e sumativa e estratégias de ensino em sala de aula.

2. Avaliar e educar

Para entendermos as funções da avaliação, devemos compreender a visão, de vários autores, reforçada por estudos empíricos, relativamente ao que se entende por avaliar e o que tem de mudar para podermos avaliar, em consonância com o actual paradigma de avaliação em educação.

Educar intencionalmente, como referem Valadares & Graça (1998), será produzir actos educativos intencionais, consciente e deliberadamente, orientados por objectivos que se pretendem alcançar. O sucesso deste acto de educar depende da educação não intencional, com influências não planificadas, de factores imprevistos, sendo difícil garantir o sucesso educativo, por melhor que seja a escola. Dito de outra forma, a educação intencional é influenciada pela não intencional.

Segundo Leite & Fernandes (2002), educar exige mudança e, para isso, é necessário saber a direcção e o caminho da e na mudança. Na organização desta, para os processos de ensino e de aprendizagem, temos que definir objectivos para alcançarmos os resultados pretendidos. Uma orientação curricular nesta perspectiva pressupõe o uso de objectivos específicos, tanto para a organização, como para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

3. Como se avalia

De uma forma simplista, avaliar poderia coincidir com medir. Couvaneiro & Reis (2007) referem que avaliar apenas como medição é uma visão redutora e até atrofiante, pois avaliar é também um processo de aprendizagem. Rodrigues (citando Lesne, 1984) refere que avaliar é pôr em relação, um referido (o que é aprendido) com um referente (o objectivo que se pretende atingir). Por sua vez, Pacheco (1998) salienta a importância da construção do referente, isto é, dos critérios de avaliação tidos como quadros de referência do avaliador e orientadores da aprendizagem. Em regra, os professores servem-se da formulação dos objectivos programáticos das disciplinas como meio para obter as aprendizagens. Esta forma de construção do referente, tendo como base uma pedagogia por objectivos, torna-se especialmente uma avaliação de verificação e de controlo dos resultados.

Também Rodrigues (1999) refere que avaliar implica as vertentes do controlo e até da verificação, mas de uma outra forma, isto é " (…) como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, regulamentação e aplicação, objectivos e resultados, quer como resultados e necessidades" (p. 28). Nesta linha de pensamento, Fernandes (2004) considera que a avaliação deve ajudar a motivar os alunos para aprenderem e para lhes indicar os progressos e os sucessos, assim como os insucessos e as dificuldades.

Surgem, nas perspectivas empíricas referidas, duas funções distintas, mas complementares da avaliação – a formativa e a sumativa, que se encontram devidamente identificadas no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 74/2004,de 26 de Março:

> "2. A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
>
> 3. A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação (…)"

Para Scriven (citado em Nevo, 1986), o conceito de avaliação sumativa está mais ligado à prestação de contas, certificação e selecção e a avaliação formativa está relacionada ao desenvolvimento, à melhoria

das aprendizagens e à regulação do processo. Também, se opina que a avaliação deve levar à tomada de decisões, à recolha de informação (não só dos testes), a envolver diversos intervenientes na avaliação (professores, pais, alunos e outros), a valorizar os contextos e a definir critérios para se proceder a uma apreciação valorativa. Seria, neste caso, mais como uma avaliação do processo, não havendo separação entre a avaliação formativa e sumativa.

Na opinião de Perrenoud (1999), na avaliação das aprendizagens subentende-se que o aluno deve querer aprender e deve ter vontade de ser apoiado, isto é, o aluno é capaz de dizer que tem dúvidas, mostrar a sua falta de pré-requisitos e até as suas dificuldades de compreensão. Considera, ainda, que na escola, uma avaliação formativa exige cooperação entre todos os actores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Este processo não é tarefa fácil, como ilustra a seguinte afirmação de Perrenoud: "Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola" (1999, p.173). Esta mudança seria essencial quando pensamos numa avaliação formativa sem atribuição duma menção quantitativa, onde iríamos quebrar equilíbrios estabelecidos, assim como perturbar a prática pedagógica e o funcionamento da escola.

Esta dificuldade prende-se com a perspectiva pela qual se olhe a realidade. Assim, segundo Valadares & Graça (1998) existem três paradigmas que influenciam o conceito de avaliação: o behaviorista, o psicométrico e o cognitivista. Relativamente à função da avaliação, estes paradigmas dão, respectivamente, ênfase ao produto da aprendizagem, à medição e ao processo de aprendizagem.

Mager, referido em Leite & Fernandes (2002), salienta e reforça o modelo curricular de Tyler, estruturado por etapas. Estas etapas serão, nomeadamente, a definição de objectivos terminais e comportamentais, através de actividades educativas apropriadas e com a organização de meios adequados, que motiva a observação e leva à avaliação dos resultados. Esta visão está associada à ideia de qualidade de educação, nas vertentes da eficácia e eficiência. Para se poder avaliar devemos proceder à "recolha e interpretação sistemática de informações que impliquem juízos de valor com vista a tomar decisões" (Valadares & Graça, 1998, p.45). Outra concepção de avaliar é a de Rosales (1990) que não refere apenas a recolha de informações, mas também a valoração das informações a partir de uma actividade comparativa.

Podemos dizer que nos encontramos, a nível legal, situados no paradigma cognitivista, quando o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, define "o objecto, as modalidades e os efeitos da avaliação, enquanto processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos". Valadares & Graça (1998), contudo, referem que actualmente continua a existir um conflito entre os defensores do paradigma psicométrico, em que a avaliação é defendida como a medição rigorosa dos conhecimentos e capacidades dos alunos, e o paradigma cognitivista que pensa o processo de avaliação no contexto em que a aprendizagem tem lugar, e com o objectivo do conhecimento das tarefas de aprendizagem num processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor.

4. Funções da Avaliação

Podemos considerar duas modalidades de avaliação com funções diferentes: a) avaliação formativa é contínua e sistemática, tem uma função diagnóstica, permite informação sobre o progresso das aprendizagens a todos os interessados no processo, com vista à adaptação do mesmo e à redefinição das estratégias; b) avaliação sumativa permite a formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação, a tomada de decisão, no âmbito da aprovação e da classificação de cada disciplina (interna, da responsabilidade dos professores e da escola, e externa, da responsabilidade do Ministério da Educação, através dos exames externos).

Fernandes (2004) enfatiza a natureza psicométrica da avaliação sumativa, pela formulação de juízos de valor sobre as aprendizagens, durante um período de ensino, na realização de actividades que conduzam à aprendizagem. É o conceito de avaliação como medida de produtos do ensino, através de instrumentos, normalmente testes, com funções de classificação, de ordenação, de selecção ou de certificação, sem destaque para os processos nem para os contextos em que as aprendizagens se desenvolvem.

A avaliação formativa, de acordo com Leite & Fernandes (2002), tem as funções de controlo, porque assegura o cumprimento das etapas e dos procedimentos previstos no processo, a nível de professores e

de alunos, evitando desvios do que foi planificado e caminhos distintos do determinado. Tem a função de diagnóstico, quando se identificam os pré-requisitos dos alunos, perante os objectivos definidos e regulando os caminhos da aprendizagem.

Através da caracterização feita por Scriven, Leite & Fernandes (2002) descrevem ainda a prática da avaliação formativa em três ideias chave: "regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades) " (p.41).

O conceito de avaliação formativa tem sofrido algumas transformações ao longo do tempo, à medida que evoluem também as teorias subjacentes.

Para Fernandes (2006) a avaliação formativa apresenta duas visões distintas, a primeira mais antiga, limitada, centrada em objectivos comportamentais e nos resultados escolares, pouco interactiva e realizada em determinado período do processo; a segunda visão, a mais recente, é mais interactiva, centrada nos conhecimentos e nos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens, mas também mais complexa. Refere ainda que aquela forma é a que está mais presente nas práticas docentes e pode ocorrer após a leccionação de uma unidade curricular ou anteceder um momento de avaliação sumativa formal, tomando a designação de *revisões da matéria dada* ou de *um teste formativo*.

A avaliação formativa deve ser vista, de acordo com Fernandes (2008), como um processo pedagógico, orientado e controlado pelos professores, para melhorar as aprendizagens dos alunos através do feedback. Através deste, os professores comunicam aos alunos o estado das suas aprendizagens e as orientações que os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades (Sadler, citado em Fernandes, 2008). De acordo com Leite & Fernandes (2002), "a avaliação formativa pressupõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer dos pontos de partida dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem" (p. 41).

É importante, ainda, compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para os ajudarmos a regular as suas aprendizagens. A avaliação formativa, assim entendida, desempenha o papel da auto-avaliação, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, segundo uma perspectiva de regulação interactiva, cabendo aos alunos a tarefa da responsabilização das suas aprendizagens, com a auto-avaliação e o conhecimento dos objectivos a atingir.

Devido a estes diferentes entendimentos, têm surgido outras expressões para designar a avaliação formativa, como avaliação alternativa, onde tudo pode ser formativo, desde que não seja em testes de papel e lápis e esteja integrado no processo de ensino e de aprendizagem. Esta designação, que apresenta as características da avaliação formativa, está assente nos paradigmas cognitivista e construtivista, mas é um conceito ainda em construção.

Esta avaliação formativa alternativa (AFA) é referida por Fernandes (2008) como a avaliação formativa de inspiração cognitivista, que se desenvolve com todas as estratégias possíveis de recolha de informação. Apesar do aumento da diversificação de estratégias de recolha de informação na AFA, nada se altera nas interacções existentes na avaliação formativa, mas valoriza especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem.

A AFA é caracterizada por Fernandes (2008) segundo a sua natureza e as suas funções: a) organizada em ligação com o *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade para apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem; b) o feedback impulsiona os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, regulam e controlam os processos de aprendizagem, e melhoram a sua motivação e auto-estima; c) a relevância da interacção e da comunicação entre professores e alunos, no estabelecimento de *pontes* entre o que é importante aprender e o aluno enquanto indivíduo; d) a envolvência activa e sistemática dos alunos no processo, responsabilizando-os pelas suas aprendizagens; e) selecção criteriosa e diversificada das tarefas propostas aos alunos, nos domínios do currículo e dos processos complexos do pensamento; f) papel relevante da avaliação na regulação dos processos de aprendizagem, reflectindo as tarefas e a relação entre as didácticas específicas; g) cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Vários investigadores, citados em Fernandes (2008), referem que esta seria a avaliação formativa capaz de melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos.

Actualmente, são vários os autores que utilizam as designações "*avaliação das aprendizagens*" e "*avaliação para as aprendizagens*" com o mesmo significado das designações "*avaliação sumativa*" e "*avaliação formativa*", respectivamente.

Na avaliação das aprendizagens, os objectos de avaliação são os resultados da aprendizagem dos alunos e ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. Avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. As evidências para esta avaliação são interpretadas segundo a norma, tendo como referente as classificações finais que devem ser válidas e fiáveis, não tendo em consideração o aluno enquanto indivíduo.

Procedendo a uma análise da relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, Fernandes (2008) considerou três possibilidades: a) relação dicotómica, oposta, com relações muito distintas entre os intervenientes e com objectos, finalidades e funções de avaliação também diferentes; b) dimensões de avaliação situadas entre dois pólos extremos: a *avaliação formativa informal e a avaliação sumativa formal*. Entre estes dois extremos temos a *avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal*, cujas finalidades e práticas apresentam semelhanças; complementaridade entre avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens.

Segundo Pacheco, "a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso" (1998, p.119).

São exigidas mudanças no paradigma aplicado na escola e pelos professores que, na opinião de Perrenoud (1999), significa questionar os equilíbrios existentes e desestabilizar o funcionamento pedagógico da escola. Existem mudanças que são fáceis de fazer – as escalas utilizadas, as médias, entre outras, porque não afectam as práticas didácticas. Todas as mudanças são difíceis, mas a respeitante à avaliação formativa tem sido particularmente difícil, apesar de Perrenoud referir que esta é a "avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar" (1999, p. 173). Mas não podemos esquecer a tradição e a sociedade onde estamos inseridos, onde de alguma forma todos fomos e somos avaliados quantitativamente, pelo que este é um esquema familiar, perceptível por todos, pela sua imagem corrente. Mudar este sistema significa retirar os pontos de referência da avaliação, o que pode criar dúvidas e angústias.

A mudança desta prática só poderá concretizar-se em pleno se inserida nas políticas pedagógicas da escola e na gestão de turmas e de alunos.

Ainda a respeito de bloqueios da avaliação formativa, Fernandes (2006) refere que "a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social" (p.43).

5. O papel do professor na mudança de paradigma da avaliação

Em contexto de mudança paradigmática, o professor tenta descodificar o conjunto de informação que lhe vem do exterior, de acordo com as suas imagens, conhecimento profissional e didáctico, e encontrar-lhe um rastro de sentido, para se adaptar às novas exigências que lhe são colocadas. Este profissional de contextos tem de ser um professor reflexivo, para poder na acção, sobre a acção e para a acção (Schön, 1988) reflectir, sobre a forma como enquadrar as mudanças exigidas e sentidas, num novo contexto de aprendizagem.

Numa orientação clássica do ensino, na qual a maior parte dos professores foi formado e formatado, a ênfase foi dada ao processo enquanto um acto de ensinar aos alunos aquilo que eles não sabiam. Dotar os alunos de algo que só o professor era detentor, conferia competência e poder a esse acto, ao professor e ao saber que tinha sido certificado institucionalmente.

Neste contexto, as aprendizagens estavam centradas na reprodução, imitação por parte do aluno, da verdade demonstrada expositivamente pelo professor, através do apelo à memorização e à aceitação inquestionável desse saber.

Neste paradigma, num aluno esforçado, disciplinado e honesto (Leite & Fernandes, 2002), a componente intelectual é indissociável da componente sócio-moral e o comportamento escolar será o espelho da sua capacidade de adaptação às exigências impostas. O que aprendeu este aluno? A verdade inquestionável transmitida expositivamente pela autoridade latente do seu professor? Como foi avaliado? Pela reprodução fiel (apelo à memorização) do que lhe foi transmitido? Caso não o tenha feito, essa avaliação será sancionatória. Que relação educativa se estabeleceu entre o contexto do aluno e o do professor? Impessoalidade e submissão intelectual implicam que seja necessária a existência de relação?

Este cenário, ainda que pareça não fazer sentido nos dias de hoje, ainda é comum, porque há uma dificuldade inerente a todo o processo de mudança paradigmática. É difícil deixar velhos hábitos e rotinas fixas, sem haver uma tomada de consciência do próprio professor de que as exigências são outras e que não se pode continuar com o discurso de que os problemas inerentes às aprendizagens dos alunos são alheios à escola e ao professor. E ainda mais difícil se torna a tomada de consciência de que a autoridade do nosso saber pode ser questionada.

Mudam-se os programas, novas finalidades são propostas, os pilares da educação mudam, e é necessário uma reestruturação destes contextos, para se conseguir implementar uma educação em que todos aprendam.

A noção de aprendizagem está, hoje em dia, associada à expressão *aprender a aprender*, significando isto, que há necessidade de repensar a expressão de processo de ensino e aprendizagem e colocar o enfoque no domínio da aprendizagem e consequentemente no aluno e na avaliação (desloca-se do ensinar para o aprender).

Constata-se uma certa preocupação em promover as condições para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, aprendente e responsável, através de um *patamar comum de conhecimentos* (Nóvoa, 2007) ou competências. Assim, a escola deve formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo da personalidade. O que se pretende é formar cidadãos activos, reflexivos, abertos para o mundo e para o saber, conscientemente comprometidos.

Neste âmbito foi necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem, em que a ênfase é dada *ao aluno* e a finalidade ao *aprender a aprender* (Leite & Fernandes, 2003), ou seja, é necessário desenvolver capacidades de pensamento e aprendizagens estratégicas que lhes permitam entender, sentir, relacionar-se, intervir e sobreviver (Tavares, 1996).

Estas novas exigências passam de um modo especial pelo *quem* (atitudes e motivações do sujeito) e pelo como das aprendizagens (Tavares, 1996).

Esses sujeitos (*quem*) são os agentes do aprender, ou seja, segundo um modelo construtivista, o papel determinante da aprendizagem cabe ao aluno, porque se parte do pressuposto que o aluno não é uma tábua rasa e que é possuidor de conhecimentos, competências, crenças, motivações fundamentais nos processos de construção de novos conhecimentos.

Segundo Pinto & Santos (2006), o processo de aprender implica uma relação entre o aluno e o saber, em que os alunos podem aceder directamente a este, sem a mediação forçada do professor. Se são os alunos os construtores do seu próprio conhecimento através da integração de conhecimentos novos e na atribuição de significados aos novos conhecimentos, (aprendizagens significativas), o papel do professor terá de ser obrigatoriamente outro que o do modelo tradicional. Mas salientamos, de acordo com Nóvoa (2007), que essas aprendizagens implicam conhecimentos, porque estas não se constroem num vazio de conhecimentos.

Verificamos que o professor deverá ser o mediador entre o aluno e o saber (Leite & Fernandes, 2002), envolvendo e encaminhando o aluno na construção do saber, tornando-se no organizador dos contextos e o acompanhante (Pinto & Santos, 2006) dos alunos nas aprendizagens.

Para aumentar os potenciais de aprendizagem dos alunos é necessário, a emergência de novas estratégias e modelos de avaliação. Perante um grupo-turma que tem as suas características bem definidas, onde devido à democratização do ensino não há turmas homogéneas com alunos do tipo médio, mas há muitos alunos que não querem aprender, ou querem aprender outras coisas, cabe ao professor: a) processar (reflectir sobre) a acção projectando-se através da atribuição de significados (Gonçalves, 1993); b) tomar decisões, na acção; c) manter uma boa interacção com os alunos de acordo com um referencial que lhe permita saber o quê e como actuar.

Segundo Morgado (2004), nenhuma metodologia por si só é suficientemente potente para responder de forma eficaz à diversidade e às necessidades de todos os alunos. As diferenças entre alunos são evidentes e cabe ao professor interpretar e decidir qual a metodologia e as estratégias mais adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos e do êxito escolar.

Segundo Coll (citado por Morgado, 2004), a aprendizagem é o resultado de trocas funcionais entre alunos que aprendem, o conteúdo que é objecto de aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir e a atribuir sentido ao que aprende.

Neste âmbito é necessário ter em conta alguns procedimentos que contemplam a eficácia e a qualidade dos processos desenvolvidos em sala de aula: *a)* diversificação de situações de aprendizagem; *b*) elevação de expectativas dos alunos; *c)* autonomia dos alunos; *d)* regulação do processo através de uma avaliação que retro-alimente o processo; *e)* clima positivo de sala de aula; *f)* organização e planeamento do trabalho em função das características da turma; *g)* reforço e valorização do esforço dos alunos e *h)* promoção de um trabalho colaborativo entre os alunos.

6. Estratégias de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais

A planificação é a actividade que permite sequenciar e definir os objectivos do ensino e da aprendizagem, determinar processos para avaliar, saber se os objectivos foram conseguidos, prever estratégias e seleccionar materiais auxiliares que facilitem a aprendizagem dos alunos (Alarcão & Tavares, 2005). No entanto, as planificações, quer a médio ou curto prazo, possuem carácter flexível, permitem a sua alteração, devido a factores desconhecidos no momento da sua elaboração. Não há receitas para fazer planificações, este processo é pessoal, deve ser talhado à medida de cada professor atendendo ao público-alvo com quem se vai trabalhar (Alarcão & Tavares, 2005). Neste âmbito, temos de percepcionar os professores como aprendentes, na medida em que também eles são sujeitos de aprendizagens (perspectiva socio-construtivista de Vygotshy). As aprendizagens efectuadas e melhorias, que são adquiridas ao longo da vida profissional de um docente, são genericamente apreendidas num trabalho colaborativo no dia-a-dia com outros docentes. Salientamos o desenvolvimento profissional resultante da investigação na área da didáctica específica de Biologia e Geologia que se reflecte na relação e prática pedagógica em sala de aula.

A definição de competências específicas e objectivos, nas planificações, constitui uma linha orientadora das intenções de ensinar, de criar condições que permitam ao aluno melhorar a aprendizagem e desenvolver-se. Os objectivos são definidos tendo em conta, domínios cognitivos, afectivos e psicomotores. No caso da disciplina de Ciências Naturais, estes três domínios são importantes, uma vez que é uma disciplina de carácter prático/experimental. A parte prática/experimental constitui um meio ou instrumento para chegar às aprendizagens pretendidas.

O aluno é o sujeito activo no processo de ensino e aprendizagem, depende dele a predisposição para a construção da aprendizagem.

Para os alunos adquirirem competências, é necessário estratégias que promovam o diálogo, a comunicação e transparência no processo de aprendizagem e avaliação. Neste caso, as estratégias implementadas são baseadas numa perspectiva construtivista do desenvolvimento do aluno.

Nesta disciplina, o ensino por pesquisa privilegia o desenvolvimento da autonomia no aluno, na execução de actividades práticas/experimentais.

Os relatórios resultantes dessas actividades práticas, a resolução de problemas, nas quais os alunos prestam contas e tomam decisões, a construção de portefólios numa perspectiva reflexiva, desenvolvem a capacidade de autonomia e auto-regulação dos alunos, contribuindo para reforçar o protagonismo do indivíduo, tornando-o num participante activo e autónomo no processo de aprendizagem.

O papel das estratégias de aprendizagem é afirmar o papel activo que o aprendente possui no seu desempenho escolar, ao tomar consciência da existência, da aplicabilidade e utilidade daqueles processos na aprendizagem e ao regularem as suas cognições, emoções, comportamentos e meio com o propósito de aprender melhor (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004). Esta é uma das prioridades regulamentadas para o ensino.

A constituição de grupos de trabalho heterogéneos, em díades ou tríades, onde os alunos trabalham em conjunto e são desta forma responsáveis pela aprendizagem de cada um, na medida em que a aprendizagem é um acto social (Fontes & Freixo, 2004; Pinto & Santos, 2006), em que a turma pode ser vista e trabalhada no sentido de ser um colectivo reflexivo sobre as tarefas e um suporte de ajuda a cada um dos colegas, pode constituir-se como uma boa solução.

7. Conclusão

Segundo Fernandes (2009), quando reflectimos sobre aprendizagem e avaliação deparamo-nos como uma dificuldade: a avaliação como medida ou como forma de verificar se os objectivos foram ou não atingidos são as concepções predominantes nas práticas docentes, o que significa que a classificação final que se atribui a um aluno continua a ser a medida que determina o grau de sucesso do mesmo.

Temos consciência de que é necessário conciliar uma avaliação formativa a favor da diferenciação para a inclusão e uma avaliação certificativa. Mas o nosso esforço, enquanto profissionais que interligam diferentes contextos, será o de definir de que forma podemos contribuir e promover a inclusão e a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, partindo do pressuposto de que a escola tem que dar a esses jovens mais sociedade, mais regras de vida em comum, mais regras do diálogo, de vida em sociedade (Nóvoa, 2007).

Este esforço só terá sucesso se a escola, ou o conjunto de profissionais que a constituem, apostarem numa cultura profissional caracterizada pelo trabalho colaborativo que promova as condições para: a) a reflexão conjunta sobre as práticas educativas; b) o diálogo sobre os erros e fracassos que os próprios professores sentem na descon-textualização dessas práticas; c) a discussão conjunta (se possível em equipas pedagógicas) sobre como ensinar a aprender e d) a construção de uma verdadeira cultura de avaliação em detrimento de uma cultura da classificação.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências. Da Teoria à Prática*. Porto: Editores Asa.

Chaves, I. S. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.

Couvaneiro, C.S. & Reis, M. A. D. (2007). *Avaliar Reflectir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

EIEM (2007). Texto base para discussão. Grupo de discussão sobre avaliação das aprendizagens: algumas questões críticas actuais no domínio da avaliação das aprendizagens. Termas de S. Pedro do Sul.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação das Competências em Ciências*. Porto: Asa Editores.

Gonçalves, F. (1993). *A Observação da Relação Educativa no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Algarve: Universidade do Algarve.

Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto:ASA.

Guerra, M. (2003). *No coração da Escola*. Porto: ASA.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos - Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: ASA.

Leite, C., & Fernandes, P. (2006). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP

Pacheco, J. (1998). A Avaliação da Aprendizagem. In L.S. Almeida e J. Tavares (orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Porto: ASA Editores.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. (p.171-206). Porto: Porto Editora, Lda.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. (p.15-76). Porto: Porto Editora, Lda.

Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Savater, F. (1997). *O valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Schön, D. (1988). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (coord) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J., & Leandro, S. A. (1998). *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando… para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.

ARTIGOS CONSULTADOS EM WWW

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2). (pp. 21-50). CIEd - Universidade do Minho. http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*. Universidade de Lisboa. v. 19. n. 41. (pp. 347- 372). http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454pdf.

Fernandes, D.(2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 87-100. Consultado em 21 de Maio de 2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Perrenoud, P. (2005). Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. *Educação* n.º 287 CRIAP-ASA. Consultado em 27 de Janeiro de 2010 através de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia da Escola das Diferenças*. Consultado em 27 de Junho em:http://terrear.blogspot.com/search?updated-max=2010-06 29T10%3A36%3A00%2B01%3A00&max-results=30.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Lei de Bases do Sistema Educativo. Versão nova Consolidada - 30/08/2005- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei.

Decreto-Lei N.º 74/2004 de 26 de Março. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: Um Balanço de Três Anos na Universidade de Évora

Ana Paula Canavarro[1]

1. O Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM): contexto, princípios, objectivos e conteúdos

O PFCM surge em 2005 como uma medida do Ministério da Educação com vista à melhoria da aprendizagem da Matemática dos alunos do ensino básico, reconhecendo a necessidade de promover junto dos professores uma atitude positiva em relação à Matemática e o desenvolvimento de conhecimentos matemático e didáctico sólidos, necessários para lidar com os desafios colocados pelos actuais programas de Matemática. Este programa, à escala nacional, foi desenvolvido por 18 instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores de 1º e 2º ciclos, em particular pela Universidade de Évora, pelo Departamento de Pedagogia e Educação[2].

Um grupo de especialistas[3] concebeu o programa nacional (Serrazina et al, 2005), o qual foi adoptado nas linhas essenciais pela equipa da Universidade de Évora, nomeadamente no que diz respeito aos seus princípios e objectivos. O PFCM elege como princípios: a) *Valorização do desenvolvimento profissional do professor*. O professor possui um conhecimento profissional específico, multifacetado, que desenvolve continuadamente, em diálogo com as experiências diversas que vai vivendo, nomeadamente no contexto das escolas em que lecciona e das turmas que encontra. Esse conhecimento exige actualização permanente e sustentada (Calderhead, 1987; Schön, 1983); b) *Valorização de uma formação matemática de qualidade para o professor*. O professor deve possuir um conhecimento matemático sólido, indispensável para lidar com os diferentes conteúdos a ensinar e a articular com o conhecimento curricular e didáctico específico (NCTM, 2000); c) *Valorização do desenvolvimento curricular em Matemática*. Ensinar Matemática é um grande desafio que inclui proporcionar aos alunos experiências matemáticas significativas. Para tal, é essencial o investimento intencional numa planificação e leccionação cuidadas, que contemple a reflexão sobre as implicações nas aprendizagens dos alunos; d) *Reconhecimento das práticas lectivas dos professores como ponto de partida da formação*. O conhecimento didáctico — conhecimento directamente evocado para a preparação, condução e avaliação de actividades de ensino/aprendizagem da Matemática — desenvolve-se através da reflexão antes da acção, durante a acção e pós-acção sobre situações concretas de ensino, que permitam analisar e identificar os factores de sucesso, bem como a origem das dificuldades encontradas (Schön, 1983); e) *Consideração das necessidades concretas dos*

1. Universidade de Évora e CIEFCUL. E_mailapc@uevora.pt ; http://www.aprendermatematica.uevora.pt

2. A equipa do PFCM na Universidade de Évora é constituída por Ana Paula Canavarro (coordenadora), Manuela Vicente (2005/2008), Maria José Delgado (2005/2008), Maria Fernanda Matias (2006/2008) e Maria André Trindade (2007/2008).

3. Este grupo, designado por Comissão de Acompanhamento, é constituído por Lurdes Serrazina (coord.), Ana Paula Canavarro (Univ. Évora), Isabel Rocha (ESE Leiria), António Guerreiro (ESE Faro) e José Portela (ESE Viana do Castelo). Da sua constituição inicial fazia também parte Maria João Gouveia (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

professores relativamente às suas práticas curriculares em Matemática. Cada professor deve conhecer as suas potencialidades e fragilidades e ser capaz de diagnosticar as suas prioridades no domínio da formação, considerando-a como indispensável ao seu desenvolvimento profissional. A formação deve procurar ir ao encontro dos interesses que o professor revela, contemplando um espaço de negociação dos principais focos de incidência ao longo do processo de formação (Ball & Bass, 2000); f) *Valorização do trabalho colaborativo entre diferentes actores*. A colaboração entre professores da escola e formadores permite capitalizar energias, proporcionar apoio acrescido, multiplicar perspectivas, enriquecer a reflexão, funcionando o grupo dos professores de Matemática da escola como um fórum estimulante e gratificante de reconhecimento do trabalho desenvolvido (Day, 1998; Hargreaves, 1994; Jaworski, 2001).

Foram definidos como objectivos essenciais do PFCM: 1) Promover o aprofundamento do conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores, tendo em conta as actuais orientações curriculares neste domínio; 2) Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática que contemplem a planificação de aulas, a sua condução e reflexão; 3) Fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à Matemática e ao seu ensino, que inclua a criação de expectativas elevadas acerca do que os seus alunos podem aprender em Matemática; 4) Criar dinâmicas de trabalho em colaboração entre os professores da mesma escola com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática ao nível do grupo de professores; 5) Promover uma articulação entre os professores dos 1º e 2º ciclos no que diz respeito ao ensino da Matemática, de modo a contribuir para uma continuidade das aprendizagens em Matemática; 6) Promover o trabalho em rede entre escolas e agrupamentos em articulação com as instituições de formação inicial de professores.

Os conteúdos do PFCM procuram ir ao encontro das necessidades dos professores para o ensino da Matemática, tendo por base os documentos programáticos portugueses e enfatizando orientações internacionais (NCTM, 2000). Assim, os temas organizam-se em torno de quatro áreas: 1. Temas matemáticos (Números e Operações; Análise de Dados, Estatística e Probabilidades; Geometria e Medida); 2. Natureza das tarefas para os alunos (resolução de problemas, actividades de investigação; prática compreensiva de procedimentos; jogos; projectos); 3. Recursos para a aula (materiais manipuláveis; calculadoras; manuais escolares); 4. Cultura de sala aula e de avaliação (interacções; discurso; papel do erro; avaliação formadora e reguladora). A equipa da Universidade de Évora tomou estes conteúdos em consideração na definição dos conteúdos programáticos da respectiva instituição, seleccionando-os e aprofundando-os em função das suas prioridades, em sintonia com os interesses identificados junto dos professores participantes no PFCM.

2. Linhas de força e organização do PFCM

Tendo presente o programa nacional, a equipa da Universidade de Évora organizou o seu trabalho em torno das seguintes linhas de força:

Sessões de formação diferentes mas interrelacionadas, envolvendo todos os actores. Ao longo do ano realizam-se, nas escolas: 1) Sessões conjuntas do grupo de formação (periodicidade quinzenal e com duração de 3h cada), envolvendo entre 8 a 10 professores, da mesma escola ou agrupamento(s) com proximidade geográfica. Estas sessões visam aprofundar o conhecimento matemático e didáctico, desenvolver propostas curriculares para a sala de aula e reflectir sobre a prática acompanhada entretanto realizada; 2) Sessões de acompanhamento do formador ao professor, na sua sala de aula, visando a concretização e a análise das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

Propostas curriculares desafiantes para os professores. As sessões conjuntas incluem o aprofundamento do conhecimento matemático e didáctico relativo a um tema do programa, com planificação de sequências coerentes de aulas, as quais frequentemente representam novidade para os professores. Esta planificação, que inclui a discussão e elaboração de tarefas, pretende também apoiar a implementação das mesmas na sala de aula, com a discussão de estratégias para a sua exploração e de recursos adequados. A planificação é finalizada pelo professor, com o apoio do formador por e-mail.

Acompanhamento em sala de aula. A supervisão nas sessões de acompanhamento é vista como uma forma de colaboração profissional entre professor e formador. Cada professor tem 4 ou 5 sessões de

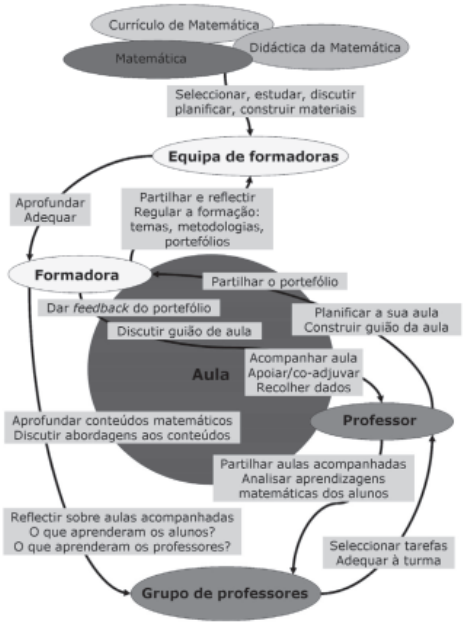
acompanhamento, com a duração de cerca de 2,5 h cada. Após a aula do professor, tem lugar uma primeira reflexão, incidindo no que os alunos aprenderam e nos factores que influenciaram essa aprendizagem.

Reflexão em grupo. As sessões de trabalho em grupo incluem a reflexão sobre as aulas dos professores acompanhados pelo formador, estimulando a partilha de episódios significativos das aulas dos diferentes professores e sua análise (como foi a tarefa apresentada, como reagiram os alunos, interacções na sala de aula, produções matemáticas dos alunos, erros e dificuldades evidenciadas e factores que influenciaram), bem como o auto-questionamento do professor sobre o seu papel na aula, o seu discurso, intervenções.

Reflexão individual e escrita. Aos professores é pedido um portefólio que deve incidir, no mínimo, em duas situações de ensino/aprendizagem da Matemática e deve incluir: 1) Referências à preparação da(s) tarefa(s) realizada com os alunos; 2) Relato da aula, descrevendo a exploração matemática da tarefa com os alunos, com dados dos mesmos (respostas às questões do professor, raciocínios que exprimiram, dúvidas que colocaram, dificuldades que revelaram, registos que fizeram nos cadernos, produções matemáticas que realizaram); 3) Reflexão sobre a aula, incluindo a avaliação do professor sobre o que os alunos aprenderam de Matemática, identificando factores que contribuíram ou dificultaram essa aprendizagem; 4) Reflexão final sobre o que o professor aprendeu com a situação, perspectivando o que alteraria no futuro e porquê.

Continuidade e promoção da autonomia. Os objectivos do PFCM são ambiciosos e requerem tempo. Por isso o programa dura um ano escolar, e permite que os professores que o desejarem continuem na formação por mais um segundo ano. Neste último cenário, para além de se tratarem novos temas e aprofundarem os doa ano anterior, aposta-se no desenvolvimento da autonomia do grupo, recorrendo a algumas sessões conjuntas sem a presença do formador, esperando-se assim estabelecer uma dinâmica colectiva no grupo de professores que se mantenha depois do PFCM terminar.

O seguinte esquema pretende ilustrar a dinâmica de trabalho no PFCM, indicando os diversos intervenientes e as principais acções desenvolvidas nos diferentes contextos de interacção. Sublinha-se a importância central da sala de aula como espaço de desenvolvimento da formação e da reflexão conjunta tomando como ponto de partida a análise das aprendizagens matemáticas dos alunos e a procura das razões do seu sucesso ou insucesso, considerando-se o professor e as suas acções na sala de aula (como apresenta a tarefa e organiza a aula, como promove o raciocínio matemático dos alunos, que conhecimentos lhes dá a adquirir…) como determinantes para as aprendizagens realizadas.



3. Os números do PFCM da Universidade de Évora

O PFCM funciona na Universidade de Évora desde o primeiro ano de 2005/2006, tendo neste primeiro ano tido como público-alvo apenas os professores de 1º ciclo. Ao longo destes três anos, foi possível proporcionar formação a cerca de 270 professores[4], tendo 93 participado no primeiro e segundo anos da formação. Aliás, a percentagem de professores que procuram o segundo ano de formação é bastante significativa, ficando-se, em 2007/2008, em 75 % tanto para o 1º ciclo, como para o 2º ciclo.

O nível de sucesso no PFCM é também bastante elevado, uma vez que praticamente todos os professores, nos diferentes anos, concluíram a formação com aproveitamento e classificação (números a bold na tabela).

A seguinte tabela sintetiza os principais números da formação até ao momento.

	1º ciclo 1º ano	**1º ciclo 2º ano**	**2º ciclo 1º ano**	**2º ciclo 2º ano**	**Total**
2005/2006	**101**/106				**101**/106
2006/2007	**51**/55	**35**/35 35%	**16**/16		**102**/106
2007/2008	**68**/72	**38**/41 75%	**33**/33	**12**/12 75%	**151**/158

4. A avaliação do PFCM por parte dos professores

Todos os anos tem sido solicitada aos participantes no PFCM uma avaliação que reflicta sobre o impacto desta formação no seu desenvolvimento profissional enquanto professores de Matemática. Esta avaliação tem sido realizada no final do cada ano, através do preenchimento individual e anónimo de um questionário. O questionário tem itens de natureza fechada (respondidas numa escala de Likert com cinco níveis, de 1: insatisfeito a 5: plenamente satisfeito) incidindo sobre diversos aspectos particulares da formação, em especial sobre as aprendizagens realizadas pelos professores e as características do PFCM que as terão influenciado, e uma questão final aberta, convidando os professores a reflectir sobre os aspectos melhor e pior conseguidos da formação.

De seguida apresentam-se os resultados obtidos nos inquéritos, respondidos pela quase maioria dos professores em cada ano. As respostas fechadas são complementadas com a interpretação que resultou da análise de conteúdo da questão aberta, bem como da análise dos portefólios realizados pelos professores, dos quais se oferecem alguns excertos a título ilustrativo.

4.1. Aprofundamento de conhecimentos fundamentais para a prática lectiva

A aquisição e clarificação de conhecimentos matemáticos foram muito valorizadas pela esmagadora maioria dos professores. Em especial, os professores aprenderam novos conhecimentos e aprofundaram outros, desenvolvendo uma melhor compreensão de ideias matemáticas fundamentais e o estabelecimento de conexões entre elas. Além disso, alargaram o seu conceito de Matemática, passando a incluir nela os processos matemáticos como a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática apoiada por diversos tipos de representações. Tiveram também oportunidade de esclarecer dúvidas que tinham.

Também o conhecimento didáctico foi desenvolvido pela grande maioria dos professores. Em particular, os professores valorizaram o desenvolvimento da sua capacidade de preparar experiências de aprendizagem matemática significativas e adequadas para os seus alunos, valorizando a fase de preparação, nomeadamente no que diz respeito à selecção criteriosa de tarefas e à elaboração de questões importantes a colocar aos alunos para promover o seu raciocínio matemático. A diversificação da natureza das tarefas,

4. Consideram-se apenas os professores que participaram todo o ano na formação, excluindo aqui alguns professores que iniciaram a formação mas não a concluíram.

a exploração de formas de promover uma boa actividade matemática na aula e o recurso a materiais que apoiem as aprendizagens, foram aspectos muito referidos pelos professores.

No que diz respeito ao conhecimento curricular (que parece ter sido menos valorizado pelos professores de 2º ciclo), os professores tiveram oportunidade de conhecer as indicações programáticas, pois alguns apenas lidavam com os manuais escolares, e de apreciar a evolução dos programas de Matemática em Portugal, uma vez que em 2007/2008 foi trabalhado o novo programa de matemática a entrar em vigor em 2009/10.

Na tabela seguinte apresentam-se as percentagens de professores que responderam os dois níveis máximos (4 e 5) de satisfação no inquérito.

		Conhecimento matemático	**Conhecimento didáctico**	**Conhecimento curricular**
2005/2006	1º ciclo, 1º ano	85%	99%	90%
2006/2007	1º ciclo, 1º ano	100%	94%	87%
	1º ciclo, 2º ano	100%	94%	89%
	2º ciclo, 1º ano	94%	94%	56%
2007/2008	1º ciclo, 1º ano	97%	97%	91%
	1º ciclo, 2º ano	100%	100%	95%
	2º ciclo, 1º ano	87%	87%	87%
	2º ciclo, 2º ano	87%	100%	80%

Sobre a aquisição e aprofundamento de conteúdos, apresentam-se alguns excertos dos portefólios dos professores:

"A preparação desta aula começou logo a ser esboçada enquanto eu própria aprendi a aplicar o conceito de sequência geométrica e sequência numérica, numa das aulas da formação de professores, enquadrada na temática padrões na matemática escolar: explorando sequências. Se foi para mim um desafio e um conhecimento novo, pois, para eles também seria."

"A participação nesta formação veio contribuir para um refrescamento das minhas ideias e conceitos matemáticos; veio permitir-me contactar com novas abordagens de determinados conceitos, conteúdos, procedimentos matemáticos."

"Para preparar a aplicação da tarefa, comecei eu próprio por realizá-la. A procura das várias estratégias e dos raciocínios a elas associados colocou-me no papel do aluno, tendo esta circunstância ajudado a prever algumas das suas afirmações e respostas. Para minimizar imprevistos e também para melhor promover as aprendizagens matemáticas nos alunos, tentei prever questões que estes pudessem colocar e preparei-me para responder a outras que eventualmente pudessem surgir..."

"No decorrer desta Formação, através das aulas e das tarefas desenvolvidas com os alunos, e nas oportunidades de partilha, adquiri e aprofundei conceitos matemáticos, tive conhecimento dos novos programas, tendo ficado muito sensibilizada quanto aos seus objectivos e orientações e modifiquei alguns aspectos determinantes na minha forma de ver e ensinar a Matemática… "

4. 2. Valorização de aspectos essenciais do processo formativo

A formação com o foco na sala de aula foi um dos aspectos mais apreciados pelos professores. Isto possibilitou a adequação das propostas das sessões conjuntas às suas turmas, investindo na planificação e na condução de aulas que lhes permitiram "testar" as potencialidades das tarefas e das metodologias no seu contexto real.

O acompanhamento da formadora foi também visto como muito importante, quer pelo suporte na fase de planificação, que permitia que os professores fossem mais seguros para a aula, quer na fase da condução da aula, onde funcionou muitas vezes em parceria, colaborando em momentos da aula mais difíceis para o professor (por exemplo, na condução de discussões para sistematização de conhecimentos

matemáticos pós trabalho em grupo dos alunos), ajudando a tomar decisões para melhor promover o raciocínio matemático. O seu papel enquanto elemento que ajuda a recolher dados para sustentar a reflexão posterior sobre a aula foi também muito valorizado, bem como, e sobretudo, no estímulo à reflexão sobre a prática.

Um terceiro aspecto da formação muito valorizado foi o da reflexão partilhada no grupo de formação, entre colegas, com o apoio da formadora. Por um lado, a troca de experiências (especialmente valorizada pelos professores de 2º ciclo com pouca tradição de trabalho comum) foi vista como uma possibilidade de construção colectiva de conhecimento profissional; por outro, o facto de ser focada sobre as aprendizagens matemáticas dos alunos e na identificação das razões do seu (in)sucesso teve consequências para a regulação do trabalho dos professores nas dimensões de planificação, condução de aulas.

		Foco na sala de aula	**Acompanhamento da formadora**	**Partilha e reflexão no grupo**
2005/2006	1º ciclo, 1º ano	94%	95%	95%
2006/2007	1º ciclo, 1º ano	94%	94%	94%
	1º ciclo, 2º ano	100%	97%	100%
	2º ciclo, 1º ano	94%	94%	94%
2007/2008	1º ciclo, 1º ano	99%	98%	94%
	1º ciclo, 2º ano	93%	100%	100%
	2º ciclo, 1º ano	87%	87%	100%
	2º ciclo, 2º ano	93%	87%	100%

Sobre os aspectos essenciais do processo formativo e suas repercussões na prática de sala de aula, apresentam-se alguns excertos dos portefólios dos professores:

"No decorrer desta formação, o papel da formadora foi essencial. O apoio prestado no decurso das aulas e o seu envolvimento nos momentos de prática pedagógica tiveram grande importância para mim. Apreciei as dicas e sugestões oportunas que me alertaram para a importância de ouvir as respostas erradas, de inquirir, de organizar e sistematizar."

"Durante todo o tempo que durou esta formação, dei algumas vezes comigo a pensar se conseguiria levá-la até ao fim… mas cada vez que fazia uma nova actividade, o interesse e entusiasmo das crianças era tanto, que logo punha esta ideia de lado… cada vez tinham melhor desempenho matemático e faziam coisas que de início era impensável fazerem"

"Estes dois anos de formação contribuíram para alterar a minha postura em sala de aula. Esta mudança passou pela escolha mais cuidada das tarefas a propor aos alunos, conduzindo-os ao estabelecimento de conexões e ao desenvolvimento da capacidade de comunicar ideias matemáticas com rigor. A forma de abordagem dos alunos também sofreu alterações, passei a questioná-los mais, a pedir que explicassem os seus raciocínios, o que naturalmente trouxe os seus frutos, fazendo-me acreditar que posso contribuir para uma melhoria dos seus resultados"

"Esta formação teve ainda o mérito de pôr os colegas de curso a trabalhar e a discutir questões que de outro modo não eram colocadas nem discutidas. Muitas estratégias de aulas foram discutidas, muitas respostas de alunos foram comentadas, muitos problemas foram resolvidos, algumas aulas foram assistidas por uma colega que também leccionou 6º ano… Ora esta partilha de conhecimento e troca de experiências foi extremamente útil e enriquecedor."

"Por último, no nosso entender as aulas assistidas foram bastante importantes porque tivemos oportunidade de trocar opiniões com a formadora relativamente a diversas situações que ocorreram. Este aspecto da formação fez-nos crescer enquanto docentes, amadureceu-nos enquanto formandos e despertou-nos para a necessidade do trabalho entre pares para a melhoria do ensino da Matemática."

Um olhar transversal sobre as mais-valias identificadas pelos professores que participaram no PFCM permite-nos concluir que estes se desenvolveram profissionalmente, em particular, no que diz respeito ao seu conhecimento matemático e didáctico. Isto contribuiu para o aumento da sua confiança enquanto professores de Matemática, para o aumento das suas expectativas em relação às aprendizagens que podem proporcionar aos alunos nas aulas, e para o aumento de expectativas sobre as capacidades

matemáticas dos seus alunos (Brown & McIntyre, 1993; van der Berg, 2002). Mas a maioria dos professores desenvolveu uma outra competência, a de trabalhar colaborativamente em torno do desenvolvimento curricular em Matemática, para os seus próprios alunos, com o apoio dos seus colegas e do formador. E desenvolveu também uma postura mais inquiridora e problematizadora da prática lectiva, com o reconhecimento da importância de uma atitude de questionamento para melhor compreender e melhorar as aprendizagens matemáticas dos alunos.

5. O PFCM e as provas de aferição dos alunos em Matemática

Como afirmámos no início, o PFCM foi criado com a finalidade última de promover a melhoria das aprendizagens matemáticas dos alunos. Naturalmente que estas aprendizagens se podem avaliar por diversos instrumentos e formas – e as provas de aferição, como instrumento nacional e oficial, não devem ser ignoradas.

Decidimos por isso, nos anos de 2007 e 2008, recolher e analisar os resultados que os alunos dos professores que participaram no PFCM na Universidade de Évora obtiveram nas provas de aferição em Matemática (4º ano em 2007 e 4º e 6º ano em 2008). Incluímos os dados de todos os alunos, mesmo aqueles que têm adaptações curriculares e aqueles que estão em escolas isoladas e tradicionalmente com défices ao nível das aprendizagens reveladas.

Pese embora todas as limitações que estes breves estudos possam conter, relativamente a 2007, a análise estatística dos resultados das provas de aferição dos alunos de 4º ano de professores que em 2006/2007 frequentavam a formação revelou que para os professores de 1º ciclo, 1º ano, os resultados nos níveis positivos foram de 80%, e para os professores de 1º ciclo, 2º ano, os resultados nos níveis positivos foram de 91%.

Destes resultados parece poder afirmar-se que:

- O PFCM contribuiu para melhorar significativamente os resultados em geral – nunca os alunos do distrito de Évora tinham obtido 80% de níveis positivos.
- Para a mesma região do país, foram melhor sucedidos os alunos dos professores que frequentavam a formação pela segunda vez.

De igual modo, em 2008, relativamente aos alunos que realizaram as provas de aferição de 4º ano, realizámos um estudo estatístico semelhante ao do ano anterior. Observamos que:

- A média de sucesso, isto é, obtenção de níveis positivos, é de 89%, o que representa uma subida geral que nos parece muito significativa em relação ao ano anterior;
- Este valor é superior aos resultados alcançados pelo país em geral (onde a média de sucesso, já representando uma melhoria, foi de 80%);
- Os resultados dos alunos e dos professores, que frequentaram o PFCM pela segunda vez, foi superior aos dos alunos dos professores que frequentaram o PFCM pela primeira vez, embora com diferenças menos acentuadas que no ano anterior (88% para 1º ano e 90% para 2º ano).

Relativamente aos alunos que realizaram as provas de aferição de 6º ano, realizámos um estudo estatístico do mesmo género. Também aqui incluímos todos os alunos, mesmo aqueles que têm adaptações curriculares e aquele que estão em escolas isoladas e tradicionalmente com défices ao nível das aprendizagens reveladas.

Observámos que:

- A média de sucesso, isto é, obtenção de níveis positivos, é de 80%, o que representa uma subida geral que nos parece muito significativa em relação ao ano anterior;
- Os resultados dos alunos dos professores que frequentaram o PFCM, pela segunda vez, não foi superior aos dos alunos dos professores que frequentaram o PFCM pela primeira vez (82% para 1º ano e 78.2% para 2º ano). Parece-nos que este resultado poderá em parte ser explicado pela proveniência maioritária dos alunos dos dois grupos de professores, pois os professores de 2º ano deste ciclo leccionavam todos em escolas de contexto rural.

Apesar de, como já afirmámos, termos consciência de que estes resultados podem ser influenciados por muitas variáveis, parece-nos que eles reflectem, de qualquer modo, algum impacto positivo do PFCM nas práticas lectivas dos professores. Enquanto equipa de formação, sentimo-nos mobilizadas para continuar o nosso trabalho, esperando da parte do Ministério da Educação a criação de condições que apoiem a continuação do desenvolvimento deste programa a nível nacional.

Referências Bibiolgráficas

Ball, D. L. & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. boaler (Ed.) *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp. 83-103). Greenwich, CT:JAI/Ablex

Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University.

Calderhead, J. (1987). Introduction. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp. 1-19). London: Cassel.

Day, C. (1998). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassel.

Jaworski, B. (2001). Developing mathematics teaching: Teachers, teachers-educators and researchers as co-learners. In F-L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teachers education* (pp. 295-320). Dordrecht: Kluwer.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA.

Serrazina, L., Canavarro, P., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., Gouveia, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores de 1º ciclo*. DGIDC.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Avebury.

van der Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

Aprendizagem e Supervisão: Que Abordagens?

Carla Pomares[1]

Resumo O presente trabalho tem como objectivo apresentar uma reflexão decorrente de um ano de estudo na área da Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes e representa o primeiro passo para uma investigação a realizar. Tendo em conta as dificuldades actualmente enfrentadas pela Educação/Formação, pretendem-se focar algumas particularidades subjacentes ao papel específico da supervisão e o papel determinante que pode representar no futuro das práticas educativas.

As estruturas educativas/formativas (escolas, associações, empresas) carecem muitas vezes de uma equipa técnico-pedagógica competente que desenvolva práticas adaptadas ao público que acolhem. E esta "competência" não respeita apenas a vontades, atitudes ou mesmo conhecimentos científicos, mas sim a uma incapacidade de resposta e de produção de sucesso em públicos específicos. A organização dos cursos, a coordenação, as metodologias escolhidas, os materiais utilizados e a relação estabelecida entre os vários intervenientes, falham os objectivos reais.

Por um lado, a consciência de uma ineficácia diária gerida com demasiado esforço, mas também a vontade de contornar as dificuldades e caminhar ao encontro de uma solução possível, deverão sustentar um processo individual nos profissionais do ensino e da formação.

A reflexão sobre a competência profissional, centrada principalmente na área da Educação e Formação de Adultos e no trabalho desenvolvido no CNO Terras Dentro, será o mote da presente comunicação: deverá assumir-se a supervisão pedagógica como uma das práticas centrais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais do ensino?

Palavras-chave Supervisão Pedagógica, Formador, Educação e Formação de Adultos.

1. O Duplo Sentido da Supervisão Pedagógica

Este estudo centra-se na supervisão de formadores que trabalham na área de Educação e Formação de Adultos. Conceptualmente, a supervisão é o primeiro motor desta investigação, embora o objecto de estudo seja o formador e respectivo desempenho. É a partir destes dois elementos que se desenrola todo o projecto, qual o perfil/desempenho do formador de adultos e qual o papel que a supervisão pode nesse perfil/desempenho, partindo de alguns pressupostos a definir.

Segundo Flávia Vieira, a supervisão é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação, deduzindo desta definição três pressupostos:

a. O objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor;

b. A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;

c. Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

1. Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado, com sede em Alçovas (Viana do Alentejo).

A supervisão, no contexto educativo, pode ser considerada como o processo em que um professor/formador, à partida mais experiente, informado e "formado" orienta um outro professor/formador no seu desenvolvimento humano e profissional. Num primeiro momento da sua história, a supervisão ou a construção do conhecimento acontecia por imitação, mas isso obviamente resultava como insuficiente num processo desta natureza.

A construção do saber do supervisionado, que neste contexto passará a ser denominado de formador, é constituído pela interacção de várias partes, o que implica aliar o saber teórico ao prático numa perspectiva que sublinha a importância das duas dimensões e que requer constantemente avaliação, apoio e orientações. A supervisão inclui também constante interacção que se manifesta em momentos como a observação de aulas (e consequente análise pré e pós), a análise de documentos produzidos e acima de tudo a reflexão que reconduzirá sempre que necessário, o trabalho desenvolvido.

Ponderando os vários modelos de supervisão explorados e apresentados por vários investigadores e estudiosos nesta matéria, surge a supervisão clínica como o modelo estruturante do estudo a desenvolver.

1.1. Supervisão Clínica

A supervisão clínica surge como modelo desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, na Universidade de Harvard, no final dos anos 50. Se tivermos em conta os primórdios da supervisão e a sua estrutura inicial de imitação do supervisor pelo formador, podemos entender as dificuldades que foram surgindo e a demanda por novas formas de organizar o processo de orientação dos profissionais. Observar e discutir as aulas tornou-se insuficiente e com toda a certeza não facilitava o processo de ensino/aprendizagem.

Este modelo supervisivo implica o professor/formador no processo como agente dinâmico, com a capacidade de analisar e repensar as suas práticas. E, é neste contexto que surge o conceito de supervisão colaborativa: não é mais do que a verdadeira colaboração entre os dois profissionais que embarcam nesta viagem. Pretende-se alcançar uma actividade colaborativa e continuada que prevê o acompanhamento das várias dimensões: planificação, avaliação, observação e análise. Destaca-se igualmente a análise dos comportamentos com o intuito de melhorar o desempenho e, neste contexto, importa referir que a noção de supervisão clínica não surge associada a factores psíquicos, mas sim ao modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza no hospital e em que o supervisor está atento às necessidades do formando. A ideia de colaboração norteia este modelo tendo em conta o que poderá significar o envolvimento activo do formador no processo de análise e teorização das suas próprias práticas.

No âmbito deste modelo de supervisão destacamos Smyth, autor mencionado por Alarcão e Tavares (2003), e que demonstra algumas preocupações no que respeita à correcta utilização do modelo de supervisão clínica. Existe um receio sublinhado de que este modelo supervisivo possa afastar-se do conceito original e se aplique como mais uma receita ou técnica estereotipada sem espírito de reflexão e descoberta. Este autor defende ainda a supervisão como uma forma de interrogação sobre as práticas, o professor deve ter a capacidade de analisar o seu desempenho, e à medida que se depara com problemas, deve colocar hipóteses e soluções de forma a tornar as suas práticas mais eficazes.

Smyth realça ainda a importância deste fenómeno como uma forma de tornar a prática do professor mais "comprometida, pessoal e autêntica", centremo-nos neste último conceito. A autenticidade, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea respeita a "1. Qualidade daquilo que é verdadeiro, fidedigno, daquilo que é autêntico. 2. Qualidade daquilo que é dito ou feito com verdade, com sinceridade…" Porquê a atenção na autenticidade? No fundo, o processo supervisivo debate-se por apoiar os professores/formadores no aperfeiçoamento das suas práticas profissionais, mas não despreza de forma alguma a pessoa, o indivíduo. Aliás, o modelo analisado tem como característica o facto de actuar de dentro para fora, o "interruptor" do profissional liga-se através da reflexão e observação do próprio desempenho, através de uma "autêntica" relação entre colegas. É fundamental que todos os

envolvidos neste processo tenham consciência da autenticidade necessária para trabalhar em conjunto. As dimensões do saber profissional devem ser verdadeiras, o profissional não pode, nem deve mascarar o seu desempenho, e a reflexão sobre as suas práticas devem levar a momentos de questionamento, sempre com o objectivo de repensar a praxis quotidiana.

Ainda que, segundo Alarcão e Tavares (2003), este modelo de supervisão não coincida com o nosso, sofremos a influência de algumas teses, no momento em que os professores tomaram consciência da sua identidade profissional e como uma forma de investigação face às suas práticas educativas.

É muito importante também que o formador tenha abertura para a troca de opiniões e ideias com os outros colegas, este é um dos aspectos principais no desenvolvimento e aplicação deste modelo supervisivo.

"Mas o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um "intelectual critico", no dizer de Giroux (1988), e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania activamente vivida, da profissão de professor." (Alarcão e Tavares, 2003)

2. Educação e Formação de Adultos: O Formador

A formação de adultos surge como uma resposta a um conjunto de necessidades nas mais diversas situações. O conceito não é propriamente recente mas a consolidação da temática deu-se a partir do momento em que a UNESCO publicou o documento "Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos", aprovado pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em Nairobi, 1976. De acordo com o documento, a expressão educação de adultos diz respeito a "*todos os processos organizados de educação, formais e não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial, graças aos quais a pessoa considerada adulta pela sociedade possa desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas e profissionais, fazendo evoluir as suas atitudes e os seus comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento humano integral e de uma participação equilibrada e independente no desenvolvimento social, económico e cultural*."

Façamos uma breve análise aos conceitos educação de adultos e formação de adultos, que muitas vezes são apontados como sinónimos, e que deverão ser decifrados.

Avanzini, citado por Canário (1999) propõe as seguintes definições:

- *"a formação dos adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de "reciclagem" e, por vezes, a de reconversão profissional";*
- *"a educação dos adultos, visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma sólida cultura geral".*

No contexto real de desenvolvimento deste estudo, as duas definições cruzam-se e terão que ser levadas em conta durante todo o processo. Cabe ao formador, naturalmente, promover no adulto as vertentes formativas e educativas, que forçosamente devem ser aliadas e desenvolvidas para uma bem-sucedida consecução dos objectivos: de formadores e adultos.

2.1. O perfil do formador de adultos

"*Para além do contacto do professor com as suas práticas é igualmente importante que investigue sobre os problemas que lhe vão surgindo e que considere opiniões e troca de ideias com outros colegas. O que se revela basilar… o impacto da informação ou da teoria buscado desta forma, em vez de imposto, terá certamente outra força e produzirá efeitos bem diferentes. Mas o objectivo da supervisão não é*

apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um "intelectual crítico", no dizer de Giroux (1988), e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania activamente vivida, da profissão de professor." (Alarcão e Tavares, 2003).

O formador, para além de ser portador de conhecimentos e saber transmitir os mesmos, deverá ter a capacidade de reconstrução, orientando o formando, para que este se transforme no autor da sua própria formação. De acordo com Nóvoa (1988), a formação é pertença exclusiva de quem se forma, não esquecendo todo o meio envolvente que condiciona, de uma forma ou de outra, o percurso formativo e concretamente o papel do formador quando refere que "*toda a gente depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais*" (Nóvoa, 1988: 120). É necessário que o formador revele competências a vários níveis, e seja capaz de "*organizar o meio em que o sujeito em formação desenvolve a sua acção de modo que novos comportamentos esperados se manifestem e venham a fazer parte do seu repertório comportamental*" (Berbaum, 1993: 19).

Interveniente num contexto de mudança, o formador deve apoiar os formandos a descrever as dificuldades e as necessidades de formação, a analisá-las, para em seguida as problematizar e, em conjunto, organizarem actividades formativas com o objectivo de responder às dificuldades e necessidades identificadas. Como tal, o formador deverá possuir um conjunto de competências técnicas, pedagógicas, sociais, relacionais e experiência na unidade de formação. A competência profissional referida por Schön, citado por Alarcão (1991), "*implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem*".

É partindo de alguns conceitos lançados que se estrutura todo este trabalho. Será este perfil traçado que encontramos no formador de adultos? Se muitas vezes, a sua formação, quer inicial quer contínua, não implica a especialização nesta área de estudo específica, será que detém autonomia suficiente para delinear directrizes de desempenho e crescimento profissional? O papel do supervisor pode ser fundamental nesta procura e descoberta de sentido.

Grande parte dos formadores que trabalham na área de educação e formação de adultos não possui formação inicial, nem contínua, adequadas. Esta ausência manifesta-se, muitas vezes, numa desmotivação partilhada por formadores e adultos.

A inscrição em processos formativos alternativos é motivada pelos mais diversos factores: reconhecimento social, valorização pessoal, ascensão profissional ou sedimentação do posto de trabalho, e muitas vezes como uma alternativa a uma ocupação profissional que não surge, entre outras. Neste sentido, podemos intuir que as razões são mediadoras dos primeiros passos que levam à valorização deste regresso à "escola", mas raras vezes é o objecto em si próprio a principal causa.

Neste sentido, é importante que o formador seja atento:

- Às razões do envolvimento e presença no percurso formativo concreto;
- Às necessidades dos indivíduos em particular e do grupo de uma forma geral;
- Aos problemas que vão surgindo à sua volta;
- À pesquisa e investigação como possíveis respostas para os problemas com se depara;
- À partilha e discussão de ideias com os seus pares.

Raramente, esta atenção se desenvolve de forma autónoma e muitas vezes o formador não possui a curiosidade natural que o pode catapultar para uma posição mais confortável.

Esta temática de investigação surge de uma forma natural e das necessidades sentidas em contexto profissional. O desenvolvimento e aplicação de um trabalho desta natureza, se bem conduzido, poderão constituir uma motivação para o envolvimento de outros profissionais da formação. É fundamental libertar de obstáculos algumas interrogações apresentadas e produzir matéria que possa conduzir a novos momentos de investigação, discussão e reflexão.

Muito embora desenvolva a minha actividade profissional como formadora no Centro Novas Oportunidades da Associação Terras Dentro resolvi centrar a minha atenção, não no desempenho dos formadores nos Processos RVCC, mas sim nos cursos EFA. Esta decisão foi tomada partindo de três princípios:

• Ao implementar, desenvolver o presente estudo em contexto do processo RVCC teria que trabalhar directamente com a equipa técnico-pedagógica que integro, o que poderia apresentar alguns constrangimentos directamente relacionados com a investigação;
• A minha entidade empregadora – Terras Dentro, Associação para o Desenvolvimento Integrado é entidade promotora de cursos EFA, tendo sido aprovados para o presente biénio 7 acções. Os cursos EFA levantam sempre grandes questões de coordenação, mediação, organização e implementação e, muitas vezes, as maiores dificuldades relacionam-se com a equipa de formadores. Por esta razão, e uma vez que não exerço funções nas equipas de trabalho, o contexto de investigação parece ser o ideal;
• Integro uma equipa de trabalho que, neste momento, se encontra a desenvolver uma proposta de conteúdos para Formação Contínua de Formadores dirigida a profissionais da área de educação e formação de adultos.

Um pouco por todo o país estas preocupações vão tomando lugar. As organizações beneficiam de alguma forma das políticas dos Quadros Comunitários mas falta percorrer um longo caminho no que respeita à boa implementação das acções.

Os formadores constituem por si só, muitas vezes, um factor de risco para o sucesso do investimento realizado:
• A ausência de profissionalidade;
• Os conhecimentos científicos muitas vezes insuficientes;
• Os conceitos pedagógicos ultrapassados.

É possível aliar ainda outros factores, muitos formadores que trabalham nos cursos EFA têm outras ocupações profissionais, pelo que aquela actividade concreta é apenas mais uma fonte de rendimentos. Por outro lado, há muitos formadores que trabalham a tempo inteiro nesta área, mas a falta de estabilidade (ausência de um contrato de trabalho, recibos verdes, atrasos nos pagamentos, etc.) leva a que o trabalho não seja olhado com a seriedade necessária. É ainda possível apontar as dificuldades levantadas pelos públicos que frequentam estes cursos.

Tendo em conta este quadro, parece ser fundamental actuar neste contexto, com o objectivo de fazer um levantamento da realidade no terreno, analisar dados e poder traçar algumas orientações.

3. Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Com um percurso algo conturbado em contexto nacional, a área de educação e formação de adultos adquire actualmente, em Portugal, uma nova dimensão. Depois de alguns anos de dormência e de uma reorganização algo tímida, esta área volta a ganhar destaque através de políticas educativas renovadas. É fundamental reconhecer a importância de uma verdadeira implementação das políticas desenvolvidas, assim como é urgente apostar na qualificação da população portuguesa. Neste sentido o papel da ANQ (Agência Nacional de Qualificação) na regulação, orientação e dinamização das práticas associadas a esta área de estudo em particular de forma articulada e com o objectivo de desenvolver um trabalho de qualidade.

"*A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades.*
No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional. A Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais dessa estratégia, constituindo a sua estruturação e dinamização objectivos privilegiados de intervenção da ANQ."

www.anq.pt

Esta oferta formativa surge neste momento como uma alternativa à obtenção de habilitações escolares e/ou competências profissionais. Os Cursos EFA podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 18 anos (poderá ainda ser aprovada a frequência, a título excepcional, a formandos com idade inferior a 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho). Através da frequência e conclusão destes cursos é possível completar o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade e/ou obter uma qualificação de nível 1, 2 ou 3. Encontramos no entanto algumas restrições e apenas os candidatos com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um curso EFA de nível secundário, em regime diurno ou a tempo integral. Um dos grandes objectivos que norteiam esta oferta é o facto de apostar numa (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho.

Para além dos Processos RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), também estes cursos se organizam de acordo com uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Os percursos de formação dos candidatos são definidos a partir de um diagnóstico inicial, desenvolvido pela entidade formadora ou como resultado de um processo de reconhecimento e validação de competências, que visam o encaminhamento mais adequado a cada indivíduo. Estes percursos formativos são desenvolvidos e organizados de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas. A escolha desta oferta formativa como parte integrante do estudo relaciona-se em grande parte com as dificuldades sentidas no decorrer dos cursos.

Levantam-se, então, várias questões, em que medida pode a supervisão, ao influenciar o desempenho do formador, condicionar também os desempenhos dos formandos? Será que existe uma consciência colectiva da possível relação entre Aprendizagem e Supervisão? E como implementar no terreno o duplo sentido da supervisão?

Ficam as palavras do maestro Benjamim Zandler: "o maestro não produz qualquer som – o seu poder depende da habilidade de tornar outras pessoas poderosas…o meu trabalho era despertar possibilidades noutras pessoas…se os olhos brilharem é porque está a conseguir, se não, a pergunta é: quem estou eu a ser, já que os olhos não estão a brilhar…o sucesso é quantos olhos brilham em meu redor"

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel e Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva da Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.

Danis, Claudia e Solar, Claudie (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Instituto Piaget. Lisboa.

Dias, José Manuel (2004). *Formadores: Que Desempenho?* Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda. Loures.

Ferreira, Pauo (2007). *Guia do Animador na Formação de Adultos*. Editorial Presença. Lisboa.

Osorio, Agustín (1993 e 2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Instituto Piaget. Lisboa.

Malglaive, Gerard (1993). *Ensinar Adultos*. Porto Editora. Porto.

Ensinar e Aprender LGP. Reflexões em Torno de uma Experiência de Ensino-Aprendizagem "Diferente"

Márcia Gouveia[1], Rosalina Costa[2] & Sandra Gomes[3]

Resumo Os cursos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) destinam-se não apenas a surdos, mas também a ouvintes, nomeadamente, professores, educadores e outros técnicos que trabalham com a problemática, familiares e amigos de pessoas surdas ou quaisquer outras pessoas interessadas na aprendizagem da LGP. A partir de uma experiência de formação concreta – o curso de LGP/nível I (ASE, 2006/07) – constitui objectivo deste texto reflectir sobre um processo de ensino-aprendizagem que faz do seu espaço o momento de silenciar a voz, tirar as mãos dos bolsos e deixar "falar" as mãos. Depois de uma breve introdução à LGP, e de uma incursão exploratória sobre o ensino de LGP a ouvintes, traçamos, no final, um "retrato impressionista" construído a partir de várias notas soltas e que, organizadas tematicamente quanto aos protagonistas, contexto, conteúdos, recursos e avaliação, nos permitem rotular como "diferente" esta experiência de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave LGP, Surdos, Comunidade Surda.

1. Considerações Preliminares

O ensino e a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) são hoje temas particularmente actuais na sociedade portuguesa. Mais de dez anos volvidos sobre o reconhecimento da LGP na Constituição da República[4], foi homologado em Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, o *Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa – Primeiras Idades e Ensino Básico* apresentado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Cavaca, 2008), a aplicar obrigatoriamente no currículo dos alunos que optem pelo ensino bilingue em escolas de referência. Data também do início deste mesmo ano a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida. Mas o ensino e a aprendizagem de LGP não estão apenas limitados, nem às pessoas surdas, nem ao espaço "formal" da escola e do ensino público. Na verdade, entre os destinatários dos cursos de LGP estão incluídos, para além de surdos, também ouvintes, nomeadamente, professores, educadores e outros técnicos que trabalham com a problemática, familiares e amigos de

1. PEETI/CRIPS. E-mail: marcia.chg@gmail.com.
2. Universidade de Évora. E-mail: rosalina@uevora.pt
3. UAECJSE. E-mail: sandra_santos1@hotmail.com
4. De acordo com o art.º 74.º (Ensino), n.º 2 da CRP: «Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: […] h) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades».

pessoas surdas e quaisquer outras pessoas interessadas na aprendizagem da LGP, o que alarga substancialmente o leque de potenciais destinatários na frequência de tais cursos. Por outro lado, o ensino de LGP a ouvintes inclui a oferta de cursos promovidos pela Associação Portuguesa de Surdos (APS), mas estende-se a outros espaços de formação, designadamente, as diversas associações locais ou regionais de surdos, universidades, institutos politécnicos, escolas superiores de educação, e ainda inúmeras instituições privadas por todo o país.

A experiência de ensino-aprendizagem que aqui rotulamos como "diferente" resulta precisamente da participação num curso de Língua Gestual Portuguesa para ouvintes, curso esse promovido pela Associação de Surdos de Évora (ASE)[5] entre Setembro de 2006 e Julho de 2007[6]. De referir que este curso foi frequentado por cerca de 12 formandos[7], com formações muito diversificadas[8] e, na generalidade dos casos, pouco ou nenhum envolvimento continuado com surdos[9]. Este facto, por si só, deixava adivinhar, desde logo, uma experiência de ensino-aprendizagem necessariamente "diferente": não apenas para a formadora (surda), mais habituada no seu dia-a-dia profissional e relacional a lidar com surdos; mas também para os formandos (ouvintes), envolvidos num quotidiano profissional e relacional de e entre ouvintes.

Reflectir sobre um processo de ensino-aprendizagem que faz do seu espaço o momento de silenciar a voz, tirar as mãos dos bolsos e deixar "falar" as mãos foi o objectivo principal que nos levou à participação no *V Encontro Regional de Educação*. Das muitas formas possíveis para o fazer, e atendendo, por um lado, aos objectivos do encontro; por outro lado, ao perfil e motivação das autoras, optámos por um formato de comunicação oral (na altura também com recurso a LGP) que combinasse a divulgação com uma narrativa da experiência de participação num curso de LGP. Ora, é justamente este o registo que assumimos também aqui, agora sobre a forma textual[10]. Em termos de estrutura começamos por fazer uma introdução organizada a partir de um conjunto de questões que julgamos serem aquelas que com mais frequência o público não especializado colocará em torno da LGP, e procedemos depois a uma incursão exploratória sobre a formação em LGP para ouvintes em Portugal, nomeadamente, os promotores, os objectivos que visam alcançar e as competências que permitem adquirir. Finalmente, e a partir de um ponto de vista que é o das autoras ouvintes deste texto, traçamos um "retrato impressionista" desta experiência de ensino-aprendizagem. Para isso reunimos um conjunto de notas soltas, escritas a várias mãos, e que organizámos tematicamente quanto aos protagonistas, contexto, conteúdos, recursos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De forma transversal e complementar, julgamos que uma reflexão como esta pode ajudar a trazer à discussão a importância dos cursos de LGP, não apenas para a comunicação entre surdos e ouvintes, mas também na sensibilização para os problemas que enfrenta a comunidade surda em Portugal[11].

---

5. Aproveitamos para agradecer à Associação de Surdos de Évora, na pessoa da sua Vice-Presidente, a Senhora D.ª Zulima Gaspar, o apoio e o interesse com que acompanhou a apresentação desta comunicação no *V Encontro Regional de Educação*.

6. O curso, num total de 120 horas, decorreu semanalmente (às quintas-feiras) nas instalações da ASE, em sessões de 3 horas e em horário pós-laboral (18:00-21:00h). Os objectivos e conteúdos do curso foram os gerais e adequados ao nível I (vd. a secção 3. O ensino de LGP à comunidade ouvinte), e a metodologia utilizada combinou o recurso aos métodos expositivo (visual/gestual e dramatização), interrogativo (jogo de perguntas em LGP e conversação), demonstrativo (configuração da mão), e activo (conversação contextualizada, visionamento de vídeos, jogos pedagógicos, etc.). No final, os formandos foram avaliados por 2 examinadores da Associação Portuguesa de Surdos.

7. Do grupo de formandos fizeram parte as 2 primeiras autoras deste texto. A terceira autora assegurou a função de formadora.

8. Desde professores, psicólogos, assistentes sociais, uma terapeuta da fala, uma estudante do ensino secundário, uma funcionária administrativa e um contador de histórias.

9. Excepção para a terapeuta da fala e o assistente social cujo trabalho quotidiano envolvia surdos.

10. Este não é, pois, um artigo científico sobre o ensino e a aprendizagem de LGP, mas antes um testemunho pessoal de uma experiência particular de ensino-aprendizagem, registo que, aliás, está previsto no formato do Encontro *Aprender no Alentejo*. Como podemos ler nas palavras do Presidente da Comissão Organizadora, «[…] o *Aprender no Alentejo* trará os testemunhos de múltiplas realidades alentejanas de educação e de formação. Aos testemunhos científicos dos investigadores juntam-se os relatos daqueles(as) que, nas escolas, nos centros de formação, nas autarquias ou nas instituições da sociedade civil, vão, com o seu trabalho, construindo essa infra-estrutura básica para o desenvolvimento que é a qualificação.» (Nico, 2008).

11. Para além da apresentação da comunicação que está na origem deste texto ao *V Encontro Regional de Educação*, outras iniciativas de divulgação já levadas a cabo pelas autoras incluem a criação e manutenção de espaços virtuais destinados à divulgação de informações relacionadas com a temática da LGP e da surdez em geral, nomeadamente, o "Gestual(ta)mente" [Disponível em URL: http://www.gestualtamente.blogspot.com], um blogue criado em Novembro de 2006 e mantido até ao final do curso de LGP/Nível I, e também o "INFORGESTUAL", criado em Janeiro de 2008 [Disponível em URL: http://www.inforgestual.blogspot.com].

2. Para começar, 5 perguntas…

Devemos falar em surdos ou surdos-mudos? O que é a Língua Gestual Portuguesa? Língua ou Linguagem Gestual? A Língua Gestual Portuguesa é universal? Intérpretes ou docentes de LGP? Eis algumas das questões que urge responder numa introdução à temática da surdez e da Língua Gestual Portuguesa.

No dia-a-dia ouvimos frequentemente as expressões "surdo" e "surdo-mudo", ambas utilizadas indiscriminadamente. Este é, provavelmente, o erro mais antigo e mais frequente no senso-comum em relação às pessoas surdas, uma vez que cada uma destas expressões é clinicamente distinta. Uma pessoa surda é, efectivamente, alguém que não ouve, que possui uma deficiência auditiva ou surdez total ou parcial. Por esse motivo, não consegue exprimir-se de forma adequada oralmente. Por sua vez, a expressão "surdo-mudo" é referente às pessoas que têm aliado à surdez algum problema no aparelho fonador que o impede de emitir sons. Deste modo, a expressão "surdo-mudo" é vista pela comunidade surda como um erro social algo pejorativo. A falta de informação faz com que este erro seja cometido quotidianamente, inclusivamente nos *mass media*.

A Língua Gestual Portuguesa «é uma língua visuo-motora, cuja produção se processa através dos gestos e das expressões facial e corporal, e cuja percepção se realiza através da visão» (Cavaca, 2008, p. 8), e na qual a expressão facial e o gesto ganham uma dimensão muito maior e uma riqueza muito mais visível que se fundem numa comunicação natural entre os interlocutores. Ao ser utilizada por pessoas surdas na sua comunicação, constitui uma marca importante da sua identidade e um elemento unificador particularmente importante na comunidade surda «[…] enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas» (Cavaca, 2008, p.8). A LGP é, assim, considerada como a língua materna da comunidade surda e, por conseguinte, a sua aquisição plena constitui um direito de todas as crianças surdas. Como afirmam os autores do *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*, «O desenvolvimento de qualquer criança depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, para que se estruture o seu pensamento. […] Para os alunos Surdos, o domínio da sua primeira língua, a LGP, é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania.» (Cavaca, 2008, p. 8).

Quanto à expressão "linguagem gestual", como tão frequentemente se ouve, é errada, uma vez que o termo "linguagem" remete para a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação e a interacção entre pessoas, quando na verdade, e à semelhança das outras línguas, a LGP tem uma gramática[12] e um dicionário próprio (O Gestuário de Língua Gestual Portuguesa).

A universalidade, no âmbito da existência de uma única língua para os surdos de todo o mundo, não existe. Assim, ainda que existam gestos idênticos, eles assumem significados diferentes nas diferentes línguas. Nos países onde existem duas ou mais línguas faladas oficialmente, como no caso da Bélgica, da Suíça ou da Espanha, existe o mesmo número de línguas gestuais. À semelhança do que acontece com as línguas em geral, também as pessoas surdas, tal como as pessoas ouvintes, são educadas de acordo com a língua gestual da sua região e raramente o serão numa outra língua do país. A relação entre língua e cultura, também no caso da LGP assume, assim, particular importância. De facto, «É importante salvaguardar que qualquer língua está impreterivelmente ligada a uma cultura e que por esse motivo não seria possível tratar a língua gestual sem abordar a Cultura Surda com especial atenção. A Cultura Surda manifesta-se em toda a envolvência da língua gestual, desde a sua natureza visuo-espacial, às regras implícitas na interacção, à lógica visual que motiva a sua estruturação gramatical e a todos os conteúdos veiculados entre os seus falantes.» (Cavaca, 2008, p. 9).

Finalmente, importa esclarecer a distinção entre intérprete e docente de LGP. O primeiro é obrigatoriamente ouvinte e na sua prática profissional realiza tradução em LGP ou oralmente, visualizando os gestos. Porque a maioria da população não tem conhecimentos em Língua Gestual, a comunicação com a comunidade surda é feita por meio de intérpretes de língua gestual, daí «a necessidade de intérpretes

12. A Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa são bastante diferentes do ponto de vista da estrutura frásica. Seguindo os exemplos fornecidos por Renato Pereira, a frase em LP: "Eu compro o carro", em LGP diz-se: "carro" + "eu" + "comprar", 1.º (objecto) + 2.º (sujeito) + 3.º (verbo) = OSV ao contrário de LP que é de SVO. Ou, noutro exemplo, a frase com interrogação (?), em LP: "Como vais para o emprego?" (Transporte), em LGP diz-se: "emprego" + "tu" + " ir" + "como"? (Pereira, 2005b).

com bons conhecimentos de língua gestual portuguesa que possam ajudar à comunicação entre ouvintes e pessoas surdas e entre estas e entidades oficiais, tais como: tribunais, polícia, maternidade, consultas de advogados, simpósios, encontros culturais e desportivos, colóquios, notícias de telejornal, encontros de pessoas com deficiência, etc. […]» (Pereira, 2005b). Desta forma, os intérpretes desempenham um papel fundamental na adaptação, integração e comunicação em geral das pessoas surdas e das sociedades, «permitindo uma maior compreensão dos surdos pelo resto da população» (Pereira, 2005b). O intérprete não se pode confundir com o Docente de LGP que, por sua vez, é necessariamente surdo e ensina a sua língua materna (LGP) a pessoas surdas e ouvintes. Para tal, deve preencher alguns requisitos, nomeadamente, estar devidamente habilitado, ter como língua materna a LGP, e possuir uma identidade psicológica e uma cultura surda. É este, aliás, o princípio subjacente à elaboração do *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Como referem os autores, «Está aqui subentendido que o utilizador principal deste Programa Curricular é o docente da disciplina da LGP que é quem faz a transmissão dos conteúdos, garantindo a aquisição das competências propostas. Este profissional terá necessariamente de dominar a LGP enquanto língua materna, de forma a poder ensiná-la correctamente como tal.» (Cavaca, 2008, p. 7).

Depois de esclarecido, ainda que epidermicamente, este conjunto de questões iniciais, façamos agora uma pequena incursão sobre os cursos de LGP para ouvintes oferecidos em Portugal. Em concreto, detenhamo-nos sobre os promotores, objectivos que visam alcançar e competências que permitem adquirir.

3. Rasgos no silêncio: o ensino de LGP a ouvintes

Os cursos de ensino de LGP surgem para fazer face à necessidade de comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Todavia, sabemo-lo, devido à subsistência de diversas discrepâncias no que se refere ao acesso a cursos de ensino de LGP (por vezes devidas a factores geográficos, outras vezes por questões socioeconómicas, etc.), ainda existem em Portugal inúmeras pessoas surdas que nunca tiveram acesso à língua gestual. Consequentemente, é dada prioridade, aquando da formação das turmas, a pessoas surdas que nunca tenham tido acesso ao ensino de LGP, a familiares de pessoas surdas e a profissionais que trabalhem com este tipo de população[13/14]. Sempre que possível – o que geralmente está dependente do número de interessados ser ou não suficiente – será preferencialmente constituído um grupo único em função das características dos formandos (ouvinte ou surdo) e dos motivos que os levam a frequentar o curso. Por fim, importa também referir o facto de estar contemplada a possibilidade de desenvolver formações para as famílias em conjunto com as respectivas crianças surdas, e a possibilidade de qualquer pessoa que se interesse pela aprendizagem desta língua frequentar um dos diversos cursos existentes (APS, 2008).

De um modo geral, podemos afirmar que os cursos de ensino de LGP têm como objectivo estruturante o desenvolvimento de competências de comunicação em língua gestual portuguesa. Paralelamente, visam promover a aquisição de conhecimentos sobre a comunidade surda portuguesa e a sua cultura. Os principais promotores do ensino de LGP a ouvintes são, para além da Associação Portuguesa de Surdos[15], as associações regionais/locais de surdos; algumas universidades, institutos politécnicos e escolas superiores de educação que desenvolvem regularmente cursos livres e/ou cursos de verão; bem como algumas instituições privadas[16].

13. Na Associação de Surdos de Évora a ordem dos critérios de selecção para a formação de turmas é a seguinte: (1) surdos; (2) profissionais, educadores e outros técnicos que trabalham com a problemática; (3) familiares, amigos de pessoas surdas e outras pessoas interessadas em aprender LGP (ASE, 2008).

14. Entre os destinatários ouvintes dos cursos de LGP permitimo-nos destacar os pais e professores. De facto, é de extrema importância que os pais ouvintes comuniquem gestualmente com os seus filhos surdos, como também que os professores (dos vários níveis de ensino) tenham o conhecimento mínimo desta língua para poderem utilizá-la com os seus alunos surdos e assim exercer a sua profissão de forma mais eficiente e não discriminatória (Pereira, 2005b).

15. Além dos cursos regulares de LGP, a APS promove também outras formações adequadas a objectivos específicos, dirigidas a grupos profissionais interessados em determinadas áreas lexicais da LGP e a grupos infantis, a partir dos 5 anos (cursos de 60 horas). Para pessoas que queiram apenas uma familiarização com a LGP e com a Comunidade Surda, a APS dispõe de formações mais curtas (cursos de 30 horas), designadamente os cursos de Verão (APS, 2008).

16. Isto acontece de forma directa ou indirecta, na medida em que há, por exemplo, empresas privadas e autarquias que recorrem à APS para promover cursos de LGP junto dos seus colaboradores (Mateus, 2007).

Nos últimos anos, o ensino da LGP parece ter ganho uma maior visibilidade, ao mesmo tempo que tem registado um interesse crescente por parte de ouvintes de várias áreas de formação (Mateus, 2007). Professores, educadores de infância, auxiliares educativos, enfermeiros, psicólogos e oficiais de justiça, são alguns dos profissionais que mais procuram os cursos de LGP e, na maioria dos casos, «[…] não iniciam a aprendizagem por qualquer imposição laboral ou na expectativa de uma valorização imediata dos seus currículos. Fazem-no por gosto pessoal e por ânsia de dominar todas as formas de comunicação. Muitos, iniciam esta aprendizagem ainda enquanto estudantes.» (Mateus, 2007).

Os cursos de LGP podem ser distinguidos em níveis iniciais (I e II), intermédio (III) e avançados (IV e seguintes), de acordo com o grau de dificuldade e os conteúdos leccionados. No nível inicial (I) prevê-se que os formandos adquiram determinadas competências básicas de comunicação, nomeadamente: compreender e usar expressões do quotidiano; apresentar-se e apresentar outros, utilizando o alfabeto manual; fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais e comunicar de modo simples se o interlocutor falar lentamente; compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata; comunicar em tarefas simples e em rotinas familiares e habituais; descrever de modo simples a sua formação escolar e profissional, o meio circundante, tal como referir assuntos relacionados com necessidades imediatas; desenvolver competências de comunicação em LGP e favorecer a aquisição de conhecimentos sobre a comunidade surda e a sua cultura (APS, 2008). Com efeito, os conteúdos formativos estão estritamente relacionados com as competências acima mencionadas, das quais destacamos, essencialmente devido à sua importância e frequência no diálogo quotidiano, o alfabeto gestual, as formas de saudação, as características humanas e os sentimentos, os dias da semana, os meses e as estações do ano, a habitação e as suas divisões, bem como os hábitos e rotinas diárias, entre muitos outros.

Apresentado brevemente o curso de LGP/nível I, reunimos agora um conjunto de ideias-chave em torno desta experiência de ensino-aprendizagem. Estruturámos a nossa reflexão em função dos tópicos "protagonistas", "contexto", "conteúdos", "recursos" e "avaliação", e procurámos ilustrar cada um deles com alguns exemplos de experiências que no plano pessoal consideramos icónicas desse processo "diferente". É o "retrato impressionista" que daí resulta, formado a partir de um conjunto de notas soltas e escritas a várias mãos, que traçamos em seguida.

4. Uma experiência de ensino-aprendizagem "diferente": retrato impressionista, na 1.ª pessoa e escrito a várias mãos…

Sobre os protagonistas (professora e alunos): o silêncio interpela-nos a aproximarmo-nos dos outros, mas também de nós mesmos

Numa situação de ensino-aprendizagem comum é usual começarmos, na primeira sessão, por fazer uma apresentação. Quase sempre interpelados pelo formador, antes ou após à sua própria apresentação somos convidados a dizer "como nos chamamos", "o que fazemos", "de onde vimos", "porque estamos ali", etc. Neste caso, nada disso aconteceu. O conhecimento dos outros foi progressivo no tempo e acompanhou o próprio aprofundamento dos conteúdos. Foi à medida que aprendemos a comunicar em LGP que nos conhecemos melhor uns aos outros, não apenas do ponto de vista "objectivo" (nome, estado civil, residência, profissão, etc.), mas também de um ponto de vista mais "subjectivo" ou "interior" (gostos, preferências, expectativas, etc.).

Uma curiosidade interessante, é que durante muito tempo não sabíamos sequer os nomes uns dos outros. Numa das primeiras aulas, escolhemos "nomes gestuais" para cada um de nós ("gancho_caracóis", "olhos verdes", "Branca de Neve", "rapariga de sardas", "sardas na bochecha", etc.)[17], ao mesmo tempo que também a professora se apresentou com o seu nome gestual. Ironicamente, durante muito tempo soubemos melhor o nome gestual de cada um, do que o seu próprio nome. Mesmo ainda hoje, quando nos reencontramos, por vezes lembramo-nos primeiro do nome gestual e só depois do nome próprio.

17. Estes nomes correspondem a uma interpretação para língua portuguesa dos nomes gestuais, o que por si só reduz desde logo a riqueza gestual dos mesmos. De referir que informalmente os "nomes gestuais" são particularmente importantes na identificação dos surdos entre si, já que não apenas constituem uma forma rápida de identificação, como as suas particularidades permitem também com bastante rapidez distinguir duas pessoas com o mesmo nome próprio sem necessidade de recorrer ao apelido.

Sobre o contexto de ensino-aprendizagem: o silêncio é uma construção dos ouvintes

Um dos aspectos que mais impressionou a generalidade dos formandos na primeira aula foi o silêncio na sala. Com o tempo percebemos que o silêncio é, sobretudo, uma construção dos ouvintes. Naquele contexto em particular, o "problema" não era nós não ouvirmos a professora, ou o facto de a professora não nos ouvir a nós. O "problema" era mesmo o facto de não conseguirmos comunicar e de as formas que cada um de nós (formadora e formandos) tinha para comunicar (gesto e voz) não serem comuns. E demorou – demorou o tempo de aprender o mínimo de LGP –, a perceber que esse "obstáculo" em si mesmo era inultrapassável. Ao invés, teríamos sim de encontrar uma forma de nos "ouvirmos" mutuamente, mas sem voz. O consenso sobre o "denominador comum" era óbvio. Mas dominar tal denominador comum… esse foi o verdadeiro desafio!

Assim se compreende a importância neste curso do contacto visual que mantemos, quer com o professor, quer com os colegas, imprescindível para que possamos acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Na ausência de voz que sirva de meio de comunicação entre professor e alunos, o aprender o Abecedário Gestual Português[18] – que não é tão difícil de aprender quanto pode aparentemente parecer –, e o ficar apto a poder "soletrar gestualmente" as palavras foi uma conquista incomparável para a comunicação entre professora e alunos.

Sobre os conteúdos: o desafio de comunicar o aparentemente mais simples

Estar no nível I de LGP é aprender a comunicar o mais simples de uma língua "estrangeira": as saudações, a apresentação de nós mesmos, os dias da semana, as cores, etc. A simplicidade destes conteúdos sensibilizou-nos para o desafio que representa a comunicação entre surdos e ouvintes, e a importância de ser capaz de compreender e/ou expressar a idade, a data de nascimento, o estado civil, o ser atendido num restaurante, numa repartição de finanças, etc. Ora, este desafio coloca-se tanto para os surdos quando não os entendemos, como também para os ouvintes quando não se conseguem fazer entender.

Por exemplo, um dia, depois de uma aula, decidimos sair para comer uma pizza. O grupo era constituído por cerca de 4 ouvintes e 2 surdos. O desafio que então constituiu o tentar conversar sobre assuntos aparentemente simples e anódinos do dia-a-dia, como a diferença entre *pizza* napolitana e siciliana, entre a *Sprite* e *7up*, ou sobre as notícias do dia que passavam na TV, como que nos obriga a des-complicar o mundo e torná-lo infinitamente mais simples. Comunicar através de LGP parece obrigar a simplificar as gradações de multiplicidade e complexidade em que vivemos e procurar o essencial, o mais característico ou importante, não apenas no mundo à nossa volta, mas também em nós próprios.

Sobre os recursos: o principal recurso somos nós mesmos

Muitas vezes, ao comentar com familiares, colegas ou amigos, que estávamos a frequentar um curso de LGP, um dos aspectos que lhes causava mais indignação era o facto de termos uma professora surda. E a questão que colocavam era quase sempre esta: "mas como é que vocês aprendem?". "É simples", não nos cansávamos de dizer. De modo diferente do que acontece noutros contextos de ensino-aprendizagem, em LGP não pode haver alunos passivos. Aprender LGP obriga a um envolvimento completo: o de ver e o de reproduzir o gesto, e com isso o de nos envolvermos todos: gesto, som e expressão facial. Em suma, nós somos o principal recurso para aquilo que queremos transmitir.

A propósito dos recursos de ensino-aprendizagem, na primeira aula, ansiosos por aprender "coisas novas", a maioria de nós estava muito "equipada" com pasta, papel e caneta. Rapidamente percebemos que teríamos de colocar de parte o bloco e a caneta, silenciar a voz, tirar as mãos dos bolsos, e deixar "falar" as mãos.

Sobre a avaliação: nota positiva para os pequenos grandes gestos no quotidiano

Como forma de preparação para a avaliação final fizemos, em dois momentos distintos, gravações de uma conversação em LGP com a professora. O visionamento, a posteriori e em grupo, destas gravações trouxe-nos, a pouco e pouco, uma auto e hetero-avaliação dos nossos pequenos progressos. Para alguns, foi mesmo um confronto difícil com a aparente "ridicularização" de nós mesmos. Para a maior parte de

18. Também denominado de dactilologia, ou seja, a representação de cada letra do abecedário de acordo com uma posição definida dos dedos na mão dominante (Pereira, 2005a).

nós, a avaliação final trouxe-nos, sobretudo, a certeza do pouco que sabíamos. O confronto com dois examinadores da APS, sem o reconfortante ruído dos colegas, ou o olhar condescendente da professora, deixou-nos, como nunca, vulneráveis ao silêncio do outro (surdo) e à tomada de consciência da necessidade crucial do gesto. De todas, a melhor nota acabou por ir para a sensibilização e para os pequenos grandes gestos no quotidiano.

A avaliação final fica, por exemplo, na surpresa ou satisfação que percebemos no rosto das pessoas quando conseguimos comunicar, mesmo as mais pequenas coisas: quando um dia, por razões profissionais, uma de nós se deslocou aos serviços da Câmara Municipal e pôde comunicar o suficiente com um funcionário surdo; de uma amiga que é assistente dentária e nos pedia que lhe ensinássemos alguns gestos, pois tem uma paciente surda que gostaria de entender melhor; ou de uma outra amiga que nos perguntava como se diz "obrigado" em LGP para que pudesse agradecer a um funcionário da Biblioteca Nacional que é surdo.

"Mãos que falam"[19] é, porventura, a mais profícua das metáforas para traduzir o poder e, consequentemente, a importância dos gestos na comunicação entre surdos. Mas essas "mãos que falam" podem também desempenhar um papel muito importante na comunicação entre surdos e ouvintes. A questão essencial não está, pois, na oposição entre voz e silêncio. Na verdade, muitos dos gestos também estão associados a sons, expressão facial e corporal. A diferença parece estar, afinal, nesse lugar que nos serve de epígrafe – *a place... where we can meet... not in silence... and not in sound* –, e naquilo que estamos dispostos a fazer para o encontrar.

Referências Bibliográficas

APS (2008). «Curso de Língua Gestual Portuguesa», in *Associação Portuguesa de Surdos*, [Disponível em URL: http://www.apsurdos.pt/docs/ulgp_cursos_lgp.htm, consulta em 07-11-2008].

ASE (2008). «Cursos de Língua Gestual Portuguesa», in *Associação de Surdos de Évora*, [Disponível em URL: http://www.evora.net/asevora/CursosLGP.htm, consulta em 07-11-2008].

Bispo, Maria et al. [coord.] (2006). *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*, Lisboa: Editorial Caminho.

Carvalho, Paulo Vaz de (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*, Lisboa: Surd'Universo.

Cavaca, Fátima [coord.] (2008). «Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico» (Homologado por Despacho de 18.12.07 do S.E.E.), in *Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)* – Repositório de Recursos, [Disponível em URL: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/796/ProgramaCurricularLGPortuguesaEB.pdf, consulta em 18-11-2008].

Coelho, Orquídea (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*, Porto: Editora Afrontamento.

Ferreira, António Vieira [coord.] (1995). *Gestuário de Língua Gestual Portuguesa*, 2.ª ed., Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Garrido, Ana Paula *et al*. (2008), «Práticas Educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora», in *Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)* – Repositório de Recursos, [Disponível em URL: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/715/praticas_educativas.pdf, consulta em 12-11-2008].

Mateus, Cátia (2007). «Diálogos do Silêncio», in *Expresso Emprego*, ed. de 19-01-2007, [Disponível em URL: http://clix.expressoemprego.pt/scripts/Actueel/display-article.asp?ID=1685, consulta em 20-05-2008].

Nico, Bravo (2008). «Apresentação», *in Aprender no Alentejo – V Encontro Regional de Educação*, [Disponível em URL: http://www.aprenderalentejo.uevora.pt/apr.htm, consulta em 12-11-2008].

Pereira, Renato (2005a). «Introdução – Língua Gestual Portuguesa. Linguística», *in ABC Gestual*, [Disponível em URL: http://abcgestual.no.sapo.pt/D3.htm, consulta em 20-05-2008].

Pereira, Renato (2005b), «LGP – Objectivos no Futuro», *in ABC Gestual*, [Disponível em URL: http://abcgestual.no.sapo.pt/D4.htm, consulta em 20-05-2008].

19. "Mãos que falam" é o título de um sítio na Internet que divulga conteúdos relacionados com a surdez [Disponível em URL: http://www.maosquefalam.com].

Que Se Aprende Lá… Pode Ser Usado Cá?[1]

António Martinho, Etelina Gomes, Florbela Martins, Jorge Ferreira & Laura Sarroeira

Resumo Nesta comunicação, é feita uma breve descrição do funcionamento do Centro de Inovação e Aprendizagem (CIA), um projecto de intervenção proactivo inspirado no sistema das escolas Kunskapsskolan e que tem como propósito fundamental prevenir o abandono e insucesso escolares. Este projecto aposta em diversas modalidades de apoio individualizado, incluindo tutoria, proporcionando a todos os alunos oportunidades para melhorar as suas aprendizagens. Os docentes encontram no CIA uma oportunidade de trabalhar em equipa e de complementar o trabalho de sala de aula.

O balanço de dois anos de actividade, realizado por docentes, alunos e pais, mostra que há uma percepção da melhoria dos resultados escolares dos alunos que o frequentam. Da análise da identificação dos obstáculos resulta que um maior envolvimento de toda a comunidade escolar e, em especial, dos principais órgãos de gestão e administração da escola, bem como uma maior divulgação, permitirá potenciar os resultados positivos do projecto.

Palavras-chave Inovação, Ensino Personalizado, Apoio, Trabalho Colaborativo, Aprendizagem.

1. Introdução

Uma das finalidades dos sistemas educativos do século XXI é criar escolas que assegurem a todos os alunos oportunidades de aprendizagem que proporcionem o sucesso educativo (Darling-Hammond, 2001). Consideramos que as escolas devem ter como meta garantir a todos os alunos oportunidades para realizarem aprendizagens imprescindíveis ao exercício da cidadania (Nóvoa, 2007) e centrar os seus esforços na concretização de tal meta.

A contribuição que as escolas produzem para o desenvolvimento das aprendizagens depende das motivações e capacidades do grupo profissional que as habita, bem como das condições organizativas e práticas educativas: existem escolas onde as orientações pedagógicas e as estruturas organizacionais favorecem e ampliam o trabalho individual e outras onde favorecem e ampliam o trabalho educativo assente na colaboração. Diversos estudos empíricos mostram evidência forte para associarmos a melhoria das aprendizagens (de alunos, professores e comunidade) às últimas.

As organizações com futuro serão aquelas que apresentem capacidade para aprender a organizar-se e desenvolver-se para fazer frente à mudança e adaptar-se a contextos sociais cada vez mais complexos (Bolivar, 2003).

Para cumprir tal tarefa, na nossa perspectiva, precisam os professores, entre outras condições, de: (i) autonomia que lhes permita conceber, implementar e avaliar projectos próprios; (ii) lideranças que impulsionem a aprendizagem; (iii) capacidade (e abertura) para aprender com os outros e com a própria experiência

1. Escola Secundária com 3º Ciclo de Serpa. E-mails de contacto: martin_2@mail.pt; etelina@gmail.com; florbelapmartins@hotmail.com; jmferreira68@mail.pt; laura.sarroeira@gmail.com

e (iv) espaços (estruturas) que incrementem a discussão e reflexão sobre as práticas educativas. Desta forma, potenciam-se as capacidades de cada escola e estabelecem-se compromissos para a melhoria.

Foram estes os pressupostos que estiveram na base da construção de uma parceria com a Kunskapsskolan SA Sverige (Projecto Leonardo da Vinci). A participação neste projecto permitiu-nos aprofundar o conhecimento de uma filosofia de organização administrativa e pedagógica inovadora.

Esta forma de organização foi por nós considerada como uma referência para dar resposta a algumas das problemáticas identificadas na nossa escola: (i) a (pouca) qualidade das aprendizagens; (ii) a forma de trabalhar dos professores; (iii) a configuração das estruturas educativas; (iv) a reduzida participação dos pais na vida escolar e (v) as fracas expectativas dos alunos e famílias relativamente ao futuro escolar e profissional.

As aprendizagens realizadas (e consolidadas) através da participação em projectos internacionais de mobilidade e o cruzamento da riqueza das experiências vividas com processos de reflexão regulares foram os alicerces na origem do Centro de Inovação e Aprendizagem (CIA).

2. O sistema das escolas Kunskapsskolan

As escolas suecas são todas dependentes de um currículo nacional, imposto pelo governo, mas que permite flexibilidade. As escolas podem ser do *município*, que define o seu próprio enquadramento curricular, dentro da flexibilidade permitida, *independentes*, como as Kunskapsskolan, que não estão dependentes do município e são livres de fazer as suas escolhas ao nível do currículo, e *privadas*, as únicas que podem cobrar propinas.

A escolaridade obrigatória é de nove anos, sendo a entrada aos seis ou sete anos. Não há notas nos primeiros sete anos. Para os alunos que não têm aproveitamento, os professores recomendam que não progridam. A partir do oitavo ano já há *notas* e os alunos que quiserem entrar no ensino secundário têm de as ter elevadas e não podem ter menos de G (equivalente a *suficiente*) nas disciplinas de Sueco, Inglês e Matemática.

Nas Kunskapsskolan, as várias disciplinas são estudadas em *módulos e cursos*. As disciplinas de Inglês, Matemática e Línguas modernas são estudadas por *módulos*. O *módulo* em que o aluno começa a trabalhar depende do que já aprendeu na escola anterior. Para cada *módulo*, há metas claras e também uma descrição do que é necessário para atingir diferentes classificações. Ao todo, cada disciplina tem 35 *módulos*. A organização em *módulos* significa que é possível estudar a um ritmo mais rápido, independentemente do ano escolar, e que podem ser estudados mais *módulos* do que aqueles que estão incluídos no *curso* de estudo do nível de escolaridade do ensino básico.

As outras disciplinas são estudadas na forma de *cursos* através de um tema comum. Cada *curso* tem uma descrição objectiva de metas por disciplina, assim como requisitos de classificação para as diferentes disciplinas. É estudado apenas um *curso* de cada vez. Em cada *curso*, podem ser escolhidos entre três níveis de progresso correspondentes a outros tantos níveis de classificação.

Os *módulos* e *cursos* oferecem diferentes tipos de formato de lição, como conferências, workshops, seminários, experiências laboratoriais, etc., que o aluno e o tutor pessoal introduzirão no horário semanal. Se alguma disciplina é sentida como particularmente difícil, no horário semanal pode ser introduzido mais tempo para a sua aprendizagem.

Nos primeiros quatro *módulos*, os alunos trabalham conteúdos e a no quinto *módulo* realizam um *grande teste* onde aplicam os conhecimentos adquiridos. Dependendo da disciplina ou área pode ser utilizado para avaliação fazer um trabalho individual, um pequeno livro sobre a sua família ou um jornal. Nos *cursos*, a avaliação pode ser feita com base num seminário, discutindo-se os tópicos e o que os alunos aprenderam, mas também pode ser um teste escrito, uma apresentação, um poster, um teatro ou um filme. Alguns *cursos* podem ser na área das ciências naturais, outros das ciências sociais e, quando abrangem as duas, são leccionados por dois professores, um de cada área.

Existem algumas diferenças entre o sistema Kunskapsskolan no ensino básico e no ensino secundário. No ensino básico, os alunos têm doze objectivos e seis indicadores[2] para os quatro anos do ciclo, por disciplina, enquanto no ensino secundário, os alunos têm doze objectivos por ano, tendo que os concretizar no final de cada ano, ou seja, é necessário atingir um determinado ponto. Isto significa que os alunos podem fazer menos objectivos no sexto ano e depois acelerar no sétimo, enquanto no ensino secundário não há esta margem de manobra.

No início do ano escolar, em conjunto com os pais e um professor, cada aluno define as metas que terá de trabalhar para atingir no final do ano escolar. As metas de longo prazo serão divididas num plano com metas por período e metas semanais e estas serão acompanhadas semanalmente em discussões tutoriais individuais. Parte deste processo inclui descobrir o estilo de aprendizagem que melhor satisfaz as necessidades de cada aluno, permitindo, desta forma, desenvolver estratégias de aprendizagem que permitam cumprir ou ultrapassar as metas definidas.

As reuniões de tutoria, com duração de cerca de quinze minutos, servem para averiguar se o aluno está a progredir de acordo com o planeado (e se pode desafiar os seus limites um pouco mais). O aprender a definir metas e a planear o tempo leva a que cada aluno seja mais responsável e autónomo nos seus estudos. A supervisão pessoal é o factor mais importante para assegurar que o ensino personalizado está a funcionar adequadamente.

O Portal do Conhecimento (Portal Web) permite o acesso contínuo a recursos e apoios diversos. Aqui poderão ser encontrados todos os módulos e cursos com procedimentos de trabalho propostos, tarefas e recursos na forma de textos, livros de referência, manuais, dicas de estudo, notícias actuais, objectivos, metas...

O aluno, os professores e os pais podem acompanhar a progressão dos estudos revendo o livro de registos, através do Sistema de Documentação do Aluno e no Portal do Conhecimento (disponíveis on-line).

Uma reflexão conjunta entre os autores da comunicação e um dos directores da instituição, realizada no decorrer de uma das mobilidades Leonardo da Vinci, permitiu identificar pontos fortes e áreas críticas do sistema Kunskapsskolan (Quadro 1).

Quadro 1. Pontos fortes e áreas de melhoria do Sistema Kunskapsskolan.

Pontos fortes	**Áreas críticas**
• A decomposição dos programas de cada disciplina em módulos; • A avaliação dos alunos todas as semanas (avaliar para aprender); • O acompanhamento personalizado dos alunos (tutorias); • Acompanhamento contínuo dos alunos (relação pedagógica); • Portal do Conhecimento; • Plataforma on-line com toda a informação relativa a cada aluno; • Corpo docente = Equipa pedagógica.	• A substituição de um docente da Escola implica que ele se integre num "sistema pedagógico" que demora tempo a ser compreendido; • A falha no sistema (Portal do Conhecimento) é um problema, uma vez que todos os materiais pedagógicos e de avaliação se encontram lá.

3. O Centro de Inovação e Aprendizagem

O CIA da Escola Secundária de Serpa é um espaço pedagógico multidisciplinar que tem como finalidade primeira diminuir o abandono e insucesso escolares dos seus alunos e proporcionar o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes no acto educativo. Foi desenhado com a intenção de permitir, num futuro próximo, a reconfiguração das práticas organizativas e educativas da escola, ou seja, ambicionava-se chegar ao cerne do processo de ensino e aprendizagem (a sala de aula) a partir do seu exterior. É constituído por espaços que consideramos modernos, amplos e abertos (com predominância para o vidro), com mobiliário com cores vivas e brilhantes:

2. O "objectivo" é o que é necessário alcançar, tem a ver com competências/conhecimentos que os alunos têm de atingir, como, por exemplo, *ser capaz de expressar pensamentos oralmente e por escrito*. O "indicador" tem a ver com quão "bom" o aluno é no objectivo, como, por exemplo, *ser muito apelativo na apresentação* (o máximo da escala).

• Auditório, um espaço para apresentar e analisar planos de trabalho, fazer leituras, apresentar trabalhos em suporte diversos ou outras práticas educativas (colóquios, exposições…);
• Gabinetes de estudo, com tamanhos diferentes, estão disponíveis para a realização de trabalho individual, em grupo de pares e pequenos grupos;
• Gabinetes de produção de conteúdos, onde alunos e professores podem trabalhar em conjunto na concepção e produção de trabalhos, em diversos suportes;
• Gabinete para reuniões formativas, onde os professores podem discutir e partilhar as suas ideias e práticas: partilhar as razões pelas quais se desenvolveu uma unidade lectiva de determinada forma, se usou a tecnologia para apoiar a aprendizagem dos alunos, o que correu bem, mal… onde se promova a reflexão e interrogação sobre as tarefas, processos de trabalho, modos de fazer e ser, isto é, onde se aprenda e melhorem as práticas pedagógicas.
• Laboratório de Informática, composto por computadores e outros periféricos que terá um uso multidisciplinar e flexível. A colocação nos computadores de materiais em hipertexto e multimédia tornam possível, a qualquer hora e momento, a auto-aprendizagem para todos.

Os objectivos que orientam o CIA são: a) implementar métodos de ensino-aprendizagem-avaliação que impliquem alunos e pais; b) promover o trabalho em equipas educativas multidisciplinares; c) experimentar novas formas de ensinar, aprender e avaliar; d) fomentar a análise e reflexão de práticas educativas (auto-formação); e) apresentar propostas de reorganização de estruturas educativas e processos educativos e fomentar um ensino personalizado.

Uma das principais prioridades do CIA é ir ao encontro das diferentes necessidades e interesses dos alunos e oferecer actividades que promovam a sua autonomia na aprendizagem (Gabinetes de Apoio Individualizado, Apoio Tutorial, Auto Estudo Suportado, Aprendizagem Individual, Sala de Estudo Dirigido e Actividades Lectivas).

A gestão e monitorização (dirigida para a melhoria das condições organizativas e normas pedagógicas de funcionamento) assentaram na realização de reuniões formativas periódicas entre docentes e (construção e) aplicação de um conjunto de inquéritos por questionário a alunos, pais e encarregados de educação e professores.

4. Balanço da implementação do CIA

No segundo de dois anos de implementação do projecto CIA (2007-2009), a procura das actividades de apoio pelos alunos foi muito superior ao primeiro, o que foi possível verificar logo no final do primeiro período (Quadro 2). As modalidades de apoio mais adoptadas foram o apoio individualizado, o apoio em pequeno grupo e o apoio em grande grupo, por ordem decrescente de frequência.

Quadro 2. Comparação da eficiência da oferta do CIA no final do primeiro período durante os dois anos de execução

	2007-2008	**2008-2009**
Horas utilizadas (docentes)	De 15 de Outubro a 14 de Dezembro - 52	De 6 de Outubro a 16 Dezembro - 56
Presenças (alunos)	65	656

Também as actividades de tutoria tiveram grande e constante frequência ao longo do ano de 2008-2009, enquanto as actividades de apoio foram ainda mais procuradas no segundo período (com duração semelhante ao primeiro), verificando-se uma redução do número de presenças no terceiro período, que também foi consideravelmente mais curto (Quadro 3).

Quadro 3. Frequência das actividades de tutoria e apoio educativo durante o ano lectivo de 2008-2009

Actividade	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Tutorias (% de frequência)	85	90	85
Apoio (nº de presenças)	656	932	544

Tendo em atenção o carácter facultativo e centrado no aluno deste tipo de actividades, o balanço efectuado permitiu a sua caracterização, quanto ao tipo de frequência e de assuntos tratados (Quadro 4). As sessões de tutoria parecem ter tido um carácter mais regular, onde são desenvolvidas actividades relacionadas com técnicas e hábitos de estudo, enquanto as actividades de apoio tiveram um carácter mais pontual, associado a esclarecimento de dúvidas que vão surgindo em função das matérias trabalhadas nas disciplinas.

Quadro 4. Caracterização das actividades de tutoria e apoio educativo

	Tutoria	Apoio
Frequência	• Semanal e com assiduidade elevada no 3.º ciclo; • Quinzenal; • Mensal.	• Semanal (para um conjunto de alunos); • Véspera de testes, apresentações de trabalho e provas intermédias para a maioria.
Principais assuntos analisados	1.º Técnicas e hábitos de estudo; 2.º Desempenho escolar; 3.º Problemas de aprendizagem e tarefas escolares.	1.º Esclarecimento de dúvidas; 2.º Revisão e recuperação de *matérias*; 3.º Orientação nos trabalhos.

O balanço que a seguir se apresenta foi realizado no final do segundo ano de implementação (2008-2009), tendo sido aplicado o mesmo inquérito por questionário a docentes, alunos e pais, para avaliar as actividades de tutoria e apoio. Na apresentação das respostas, quando se refere a *maior parte* ou *muitos* significa mais de 75% dos questionados, e metade cerca de 50%.

Actividades de tutoria

A participação dos alunos nas sessões de tutoria foi considerada como promotora de uma maior proximidade professor-aluno, de maior responsabilização dos alunos e de desenvolvimento de capacidades para identificar e resolver problemas.

A participação dos docentes nas sessões de tutoria permitiu maior proximidade, melhor conhecimento e maior diálogo com os alunos. A maior parte dos docentes, alunos e pais considera que as actividades de tutoria influenciaram o desempenho dos alunos na escola, porque tornaram os alunos mais responsáveis, as dificuldades de aprendizagem foram identificadas e ultrapassadas e os alunos passaram a ter o seu tempo de estudo mais organizado. A experiência foi avaliada como *muito útil* ou *útil* por todos os docentes e pela maior parte de alunos e pais.

A participação dos pais e encarregados de educação nas sessões de tutoria (uma sessão no início de cada período lectivo) foi elevada (cerca de 85% compareceram a estas sessões). As sessões previstas para durarem 30 minutos chegaram muitas vezes a durar 90 minutos. Feito o primeiro balanço da sua participação no apoio tutorial a maior parte dos pais e encarregados de educação considerou que, pela primeira vez, *vinha à escola não para ouvir mas para ser ouvido*.

Este tipo de contacto permitiu i) um melhor conhecimento do agregado familiar dos alunos; ii) uma maior proximidade entre a escola e a família; iii) conhecer as expectativas das famílias relativamente à escola e ao futuro profissional dos seus filhos; iv) um melhor conhecimento do processo de avaliação-ensino-aprendizagem utilizado na escola; v) um melhor acompanhamento e controlo do trabalho escolar dos filhos e vi) uma maior proximidade pais-professores-escola.

Actividades de apoio educativo

As actividades de apoio permitiram aos alunos esclarecer dúvidas, melhorar o desempenho escolar, recuperar conteúdos e melhorar as aprendizagens. As mesmas actividades permitiram, aos docentes, maior capacidade para identificar e resolver problemas, partilhar informação com outros docentes e adoptar novas práticas pedagógicas e educativas.

Alunos e professores consideraram como necessárias e mais eficientes as modalidades de apoio individual em gabinete e em pequeno grupo pelo professor da disciplina (sala de aula).

Todos os docentes e a maior parte dos alunos e pais consideraram que as actividades foram essenciais para o esclarecimento de dúvidas e para a redução dos problemas de aprendizagem, por isso influenciaram a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Todos os docentes e a maior parte dos pais e dos alunos consideraram que as actividades de apoio foram *muito úteis* ou *úteis*.

A maior parte dos docentes, alunos e pais considerou importante continuar com as actividades de apoio no próximo ano lectivo porque as associam à melhoria de desempenho escolar dos alunos.

Foram apresentadas como sugestões de melhoria: (i) criar grupos de nível tendo em atenção os problemas de aprendizagem dos alunos e os seus horários; (ii) criar um documento onde os problemas de aprendizagem dos alunos estejam identificados; (iii) iniciar as actividades de apoio no início do ano lectivo; (iv) partir dos problemas de aprendizagem identificados, (v) alargar a oferta de disciplinas e o horário das actividades de apoio; (vi) diversificar os materiais pedagógicos para apoio.

Avaliação global

Os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e da reflexão da equipa responsável pela implementação do projecto CIA, no final de cada ano, permitiram identificar os pontos fortes e áreas de melhoria, e apresentar recomendações às estruturas de gestão da Escola (Quadro 5).

Quadro 5. Recomendações para melhoria das actividades de tutoria e de apoio

Tutoria	**Apoio Educativo**
• Elaboração de um guião com as actividades (programa) de tutorias; • Tutorias para as turmas do 3.º ciclo do ensino básico e 10.º ano de escolaridade; • Marcação nos horários das turmas e professores da hora da tutoria; • Escolha dos tutores de acordo com capacidades de abertura, partilha e diálogo; • Sustentar as actividades de tutoria, essencialmente, na orientação, aconselhamento e supervisão pedagógicas; • Criar condições organizacionais para realizar sessões regulares de formação formal e informal para docentes; • Recorrer a parceria com entidade externa à escola para acompanhamento das actividades de tutoria (assessoria).	• Elaboração de um Guião (programa) de apoio; • Equipar devidamente o Centro e criar espaço com materiais de apoio (dicionários, gramáticas, manuais…); • Reforço do número de horas para as disciplinas com mais procura (Matemática e Física e Química); • Divulgação adequada do funcionamento do CIA junto de professores, alunos e pais; • Criar um livro (passaporte para o sucesso) de registo das actividades de apoio que cada aluno frequenta; • Funcionamento do Centro durante o período da manhã; • Formação interna ao nível das modalidades de apoio; • Selecção dos docentes de acordo com as capacidades de abertura, partilha e diálogo.

Nos dois anos de funcionamento muito foi feito e muito ficou por fazer. No entanto, e por razões diversas, não foi possível desenvolver (iniciaram-se apenas alguns procedimentos) as actividades que mais directamente diziam respeito às práticas pedagógicas dos professores e às actividades de sala de aula: (i) criação do Portal do Conhecimento; (ii) concepção e produção de conteúdos pedagógicos para o portal; (iii) decomposição dos programas disciplinares em unidades lectivas mensais; (iv) definição de metas e

objectivos de aprendizagem para as unidades lectivas mensais; v) implementação do livro de registo electrónico da tutoria e (vi) assessoria externa para o projecto.

5. Reflexão final

O projecto de intervenção CIA nasceu de experiências concretas, vividas numa realidade social, cultural, pedagógica diferente da realidade onde nos situamos, mas com uma missão comum: a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e consequentemente um maior sucesso escolar e educativo quer dos alunos, quer da própria escola.

A fase de implementação de uma qualquer mudança, que vise ter uma incidência real na vida das escolas, deverá ser gerada a partir do seu interior, com o objectivo de implicar os elementos da comunidade educativa numa análise reflexiva e crítica das suas práticas. Se assim fosse, a escola passaria a ser configurada como um espaço de reflexão e formação onde os professores, ao desenvolverem o seu trabalho, aprenderiam e melhorariam as suas práticas e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos. Mas, e quando uma parte dos professores não quer participar na mudança? E se esses professores tiverem influência efectiva nos órgãos de gestão de topo da escola?

Durante dois anos, um grupo de professores, alunos e pais e encarregados de educação trabalhou intensamente de forma colaborativa. Pensamos que a coordenação do projecto foi preponderante para o êxito desta experiência, na medida em compreendeu o processo a partir de uma visão estratégica de futuro. A autonomia dada a cada elemento que compunha as equipas de trabalho (tutorias, apoio educativo, concepção de materiais, definição da visão estratégica…) permitiu atribuir importância às pessoas, como motores da aprendizagem e desenvolvimento, da renovação de práticas pedagógicas e implementação de formas organizacionais que favoreceram uma maior iniciativa, criatividade e compromisso, bem como o gerar capacidades e o desenvolver competências.

Esta cultura que pressupõe que os professores aprendam uns com os outros, com os alunos e encarregados de educação, levou: *a)* à partilha de materiais e à consideração da sua autoria colectiva; *b)* à entreajuda na identificação e resolução de problemas; *c)* à troca de saberes e experiências; *d)* à renovação das práticas e potenciou o desenvolvimento profissional, porque fortaleceu a capacidade de identificação e resolução de problemas, criou oportunidades de aprendizagem através da interacção, da observação e da colaboração interdisciplinar.

No entanto, a resistência interna que se foi manifestando à medida que o projecto conquistava novos adeptos permitiu a consciencialização de que o que na prática acontece é que a rigidez de pensamento e práticas torna os professores indisponíveis para a mudança. Esta inflexibilidade própria de quem resiste, ou não compreende a necessidade da mudança, foi visível durante toda a fase de implementação das primeiras etapas do projecto e que culminou na passagem da fase de projecto-piloto para o da institucionalização.

O processo de transição entre fases, que surge aliado à alteração da equipa de coordenação, vem apresentando: (i) a ausência de uma estratégia de partilha ao nível da organização e funcionamento (processos e missão); (ii) a falta de diálogo entre os diversos intervenientes nas actividades e consequente isolamento; (iii) a fragmentação entre estruturas educativas e (iv) um desinvestimento e ausência de identidade para com o projecto inicialmente delineado.

Constatamos que os resultados do processo de monitorização relativamente aos aspectos e áreas a melhorar não foram tidos em conta. As valências e actividades inicialmente projectadas foram colocadas de parte e não se iniciou, até ao momento, qualquer procedimento tendente à sua implementação. Nas sessões de tutoria, o acompanhamento, orientação e aconselhamento deram lugar a momentos de apoio pedagógico individualizado na disciplina X ou Y (consoante a proveniência disciplinar do tutor), os pais e encarregados de educação deixaram de ser convidados a participar nas sessões de planificação do trabalho a médio prazo, os alunos começam a abandonar e a considerar as tutorias como um espaço para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Afinal, verificamos que se fizeram opções, pena é que elas apontem para o caminho mais fácil: a instituição de um conjunto de rotinas e rituais mecânicos e defensivos (práticas) que salvaguardam a escola

e os professores na prestação de contas à comunidade, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos.

Consideramos que o que se aprende lá fora pode ser aplicado cá, desde que a liderança (dos órgãos de gestão de topo e intermédia) seja dirigida para a aprendizagem, e se combine com uma cultura colaborativa, promotora de um processo identitário e de missão, em que os pilares Adesão, Acção e Auto-Consciência sejam interpretados como a forma de ser e de estar na profissão.

Referências Bibliográficas

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro.

Impacto da Intervenção Precoce no Sistema Educativo no Alentejo

Vítor Franco[1] & Ana Maria Apolónio[2]

Resumo Nos últimos anos, tem vindo a desenvolver-se nos três distritos do Alentejo uma rede de Intervenção Precoce, assente em Equipas locais, de nível concelhio, numa articulação dos Ministérios da Educação, Saúde e Solidariedade Social, das IPSS e de diferentes entidades locais. Esta rede, pioneira a nível nacional, responde às necessidades de mais de mil crianças cujo desenvolvimento está, de algum modo, perturbado ou que se encontram em situação de risco.

No sentido de avaliar o impacto que o funcionamento desta rede tem tido ao nível dos diferentes elementos do contexto, foram realizados vários estudos (Franco & Apolónio, 2008), um dos quais, aqui apresentado, se debruça sobre o seu impacto nas práticas dos Educadores de Infância. Este estudo incidiu sobre dois grupos de Educadores de Infância: os que dão apoio especializado às crianças no âmbito da Intervenção Precoce e os responsáveis pelas salas em que essas crianças se encontram inseridas. Serão apresentados os resultados encontrados que, na sua globalidade, apontam para uma boa cobertura de rede e para um forte impacto ao nível da informação e das práticas dos Educadores de ambos os grupos. Serão ainda caracterizadas as crianças e famílias apoiadas e o tipo de apoios e intervenções efectuadas no âmbito da rede de Intervenção Precoce.

Palavras-chave Intervenção Precoce, Família, Educadores.

1. Introdução – A Intervenção Precoce no Alentejo

A actual rede de Intervenção Precoce no Alentejo desenvolveu-se a partir de 2001 com a criação da Equipa Regional. Depois do levantamento inicial das necessidades e da constituição das Equipas de Coordenação Distritais, teve início a construção da rede, que integrou as respostas, já existentes, de instituições ligadas à deficiência nos três distritos. Em 2002 existiam 15 Equipas que apoiavam 605 crianças.

Entre 2002 e 2003 os distritos de Évora e Portalegre foram progressivamente cobertos por Equipas de Intervenção Directa, organizadas de acordo com a legislação existente, enquanto no distrito de Beja houve um ritmo de crescimento mais lento, assumindo um funcionamento intersectorial regular durante o ano de 2004. No final de 2008 todos os concelhos tinham uma equipa a funcionar, embora com diferentes graus de aprofundamento do trabalho. Os concelhos do litoral alentejano só integraram esta estrutura em 2009, por questões de divisão administrativa dos serviços tutelares, subsistindo alguma assimetria na distribuição dos recursos.

A rede de Intervenção Precoce assenta numa estrutura desconcentrada, com três níveis de organização geográfica: uma Equipa Regional, Equipas de Coordenação Distrital (que asseguram as funções de gestão, acompanhamento e monitorização) e Equipas de Intervenção Directa, de âmbito concelhio, que

1. Universidade de Évora.
2. Administração Regional de Saúde de Évora.

trabalham directamente com as crianças e famílias, em articulação com os parceiros locais. A promoção das parcerias locais em cada concelho, integrando os serviços e instituições da comunidade, embora não esteja prevista na legislação revelou-se fundamental para o sucesso do programa no Alentejo, promovendo uma resposta integrada às necessidades das famílias e uma rentabilização dos recursos existentes.

Actualmente, os 47 concelhos do Alentejo estão cobertos por uma rede de 42 Equipas de Intervenção Directa, existindo algumas situações em que uma equipa apoia mais do que um concelho. A constituição destas equipas é multidisciplinar, englobando educadores de infância, psicólogos, técnicos de serviço social, terapeutas das várias áreas, médicos e enfermeiros pertencentes à rede de cuidados de saúde primários, num total de 293 profissionais, com diferentes cargas horárias, que variam entre as 5 e as 35 horas semanais. Há 29 Instituições Particulares de Solidariedade Social, ou equiparadas, que asseguram o enquadramento jurídico das equipas, através da celebração de Acordos de Cooperação com os serviços tutelares.

O número de crianças apoiadas em 2009 foi de 2.343, cerca de 30% das quais são portadoras de deficiência, tendo as restantes um quadro de atraso de desenvolvimento ou de situação de risco grave. A grande maioria é apoiada nos contextos naturais de vida (domicílio e/ou jardim de infância) em articulação estreita com as respostas dos cuidados de saúde secundários ou centros especializados (Apolónio, Franco & Miranda, 2010).

2. Metodologia

Neste estudo, pretendemos avaliar o impacto do funcionamento desta rede de Intervenção Precoce no sistema educativo, ao nível das práticas profissionais dos Educadores de Infância, quer dos que são responsáveis pelas salas de Jardim de Infância ou Creche, quer dos que prestam apoio específico às Necessidades Educativas Especiais das crianças (Franco & Apolónio, 2008).

Foram, assim, foram considerados os Educadores de Infância pertencentes a estes dois grupos: Educadores de Apoio trabalhando com as Equipas de Intervenção Precoce e Educadores titulares de salas de Jardins de Infância em que existe uma ou mais crianças com Necessidades Educativas Especiais, dos concelhos abrangidos pela rede. A amostra de Educadores de Apoio foi constituída em função do seu número total nos três Distritos, 154, tendo sido aleatoriamente seleccionados 79 e obtendo-se 63 respostas válidas. Para a constituição da amostra de Educadores titulares das salas foi feito o emparelhamento por concelhos, visando obter o mesmo número total e por cada concelho. A selecção foi aleatória, tendo-se obtido 42 respostas (53,16 % do total).

A média de idades na amostra de Educadores Titulares é de 39,48 anos tendo metade dos entrevistados menos de 40 anos e outra metade 40 ou mais. Têm uma média de tempo total de serviço de 15,81 anos embora com uma distribuição muito alargada (d.p. 8,27), sendo que o tempo médio de permanência no actual Jardim de Infância é de 5,94 anos. Os Educadores de Apoio apresentam um tempo de serviço superior (17,55 anos) com desvio padrão inferior (4,81) sendo que, em média já trabalham como Educadores de Apoio há 5,57 anos. Trata-se, pois, de um grupo de profissionais com experiência consolidada, tanto na actividade global como ao nível dos apoios educativos especializados.

Todos os Educadores de Apoio referem ter algum tipo de formação em Intervenção Precoce, nomeadamente ao nível da formação em serviço. Metade refere ter especialização e apenas 14,3 % têm formação inicial nesta área. Quanto ao domínio de especialização, 25,4 % referem ter especialização em Deficiência motora e/ou cognitiva, embora alguns tenham uma formação mais abrangente em NEE, em Intervenção Precoce, ou ainda noutras áreas de especialização. Já no grupo dos Educadores Titulares apenas 22% referem ter formação em IP, apontando para a necessidade de formação neste domínio.

Para recolha dos dados foram construídos dois questionários, com perguntas abertas e fechadas, em que foi tido em conta: o enquadramento legal e organizacional dos Educadores de Apoio pertencentes às Equipas de Intervenção Precoce; a informação constante nos relatórios de actividades das equipas acerca do trabalho dos Educadores, população atendida e acções desenvolvidas, aspectos que a bibliografia e os estudos anteriores apontam como mais relevantes no trabalho educativo dentro das perspectivas teóricas assumidas pela rede (Shonkoff & Meisels, 2000).

O "Questionário para os Educadores de Apoio" é composto por 39 questões, sendo 14 abertas e 25 fechadas, integrando 4 partes: caracterização do Educador, caracterização da população apoiada, impacto na informação, impacto nas práticas educativas. O "Questionário para os Educadores Titulares", embora mais curto, compreende as mesmas quatro partes, tendo bastantes perguntas em comum.

3. Resultados

a) Impacto nos Educadores de Apoio

Os Educadores de Apoio abrangidos por este estudo acompanham um total de 579 crianças, numa média de 9,2 crianças por educador, das quais 183 têm menos de 3 anos, e 345 entre 3 e 5. Há ainda 51 crianças com mais de 6 anos, devido, geralmente, ao adiamento da sua entrada na escola. 36,79% das crianças apoiadas encontram-se em "Risco de Atraso Grave por causas sociais ou familiares", 16,06% apresentam atraso grave do desenvolvimento, 15,37% são portadoras de deficiência e 9,67% estão em situação de risco por causas biológicas.

Quanto ao impacto ao nível da informação, foi avaliada a informação de que estes Educadores dispõem enquanto membros de uma Equipa da Intervenção Precoce, verificando-se que todos referem possuir boa informação. Relativamente ao enquadramento teórico da IP a informação é bastante e 31,7 % dos técnicos consideram mesmo que corresponde totalmente às suas necessidades, não sendo sentida a necessidade de mais formação. É referida como bastante mas necessitando de mais, a informação que se refere às problemáticas do desenvolvimento e à prática educativa no âmbito da I.P. A informação referente aos estilos de funcionamento da família e ao funcionamento de outros serviços é aquela em que o nível médio de informação é mais baixo, sendo esta última a única variável em que o maior número de respostas se encontra na classe "alguma informação".

Quadro 1 – Informação: Educadores de Apoio

				nenhuma	pouca	alguma	bastante	toda a necessária
Informação de que dispõe	**N**	$\bar{X}$	**d.p.**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Enquadramento teórico da Intervenção Precoce	63	4,19	0,644	0,0	0,0	12,7	55,6	31,7
A Intervenção Precoce como serviço	63	3,94	0,644	0,0	0,0	23,8	58,7	17,5
Problemáticas do desenvolvimento das crianças apoiadas	63	3,90	0,530	0,0	1,6	14,3	76,2	7,9
Estilos de funcionamento das famílias	63	3,60	0,685	0,0	3,2	41,3	47,6	7,9
Prática educativa na Intervenção Precoce	63	3,92	0,548	0,0	1,6	14,3	74,6	9,5
Funcionamento de outros serviços que intervêm com as crianças/famílias	63	3,35	0,765	0,0	12,7	44,4	38,1	4,8

A maior parte destes Educadores (82,5 %) desenvolve a sua acção tanto nos Jardins de Infância/ Creche, como nos Domicílios. Só uma pequena percentagem trabalha exclusivamente no Jardim de Infância (9,5 %) ou domicílio (6,4%). O que significa que o domicílio das famílias apoiadas é considerado como local de intervenção para quase 90% dos profissionais.

No que se refere à frequência dos atendimentos ou de trabalho com a criança, a intervenção é mais frequentemente bissemanal (47,6 % das situações) ou semanal (39,7 %). Parecendo ser seguido um modelo de atendimento, a duração média de cada sessão é geralmente superior a 60 minutos (60,3 % dos casos).

Estes Educadores consideram quase todos que o objecto da sua intervenção é tanto a criança como os pais. Uma percentagem elevada (76,2 %) considera que a Educadora da sala é igualmente alvo da sua actuação. De referir ainda que 57,1 % consideram os outros profissionais como alvo da intervenção. Quanto

à sua acção junto das famílias, consideram como objectivo fundamental o fornecimento de informação (92,1 %), o trabalho com a família (90,5 %), o encaminhamento (90,5%) e o aconselhamento (82,5%).

Procurámos ver também quais as mudanças que tem havido nas práticas dos Educadores de Apoio como consequência da sua participação numa rede de Intervenção Precoce. De uma forma geral, os Educadores referem mudanças significativas em todas as 5 dimensões avaliadas (Quadro 2). As mais significativas são a utilização de instrumentos próprios de IP (instrumentos de avaliação e planeamento da intervenção) em que 74,6 % dizem ter mudado muito ou muitíssimo, e na avaliação das necessidades das crianças e das famílias (76,2 %).

Quadro 2 – Mudanças na Prática como Educador

				nada	pouco	algo	muito	muitíssimo
Mudanças	**N**	$\bar{X}$	**d.p.**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Avaliação das necessidades das crianças e das famílias	63	3,89	0,743	0,0	4,8	19,0	57,8	17,5
Articulação do trabalho com os Educadores titulares	61	3,23	0,824	1,6	14,8	47,5	31,1	4,9
Utilização de instrumentos como avaliações formais, PIAF, etc.	63	3,92	0,789	0,0	4,8	20,6	52,4	22,2
Local onde desenvolve a intervenção	63	3,60	1,040	1,6	12,7	33,3	28,6	23,8
Processo de transição para outras estruturas educativas	61	3,23	0,973	4,9	14,8	41,0	31,1	7,9
Outro aspecto	4	5,00	0,000	0,0	0,0	0,0	0,00	100,0

As mudanças menos significativas ocorreram na articulação do trabalho com os educadores titulares e no processo de transição para outras estruturas educativas (em que quase 20 % diz ter havido poucas ou nenhumas mudanças). De referir, no entanto, que a maior percentagem de respostas *Muitíssimo* se verifica na variável *Local onde desenvolve a intervenção*.

Quisemos também avaliar a utilidade e os benefícios que a integração numa equipa de Intervenção Precoce teve para cada um dos Educadores, pedindo para assinalarem de que modo essa integração os ajudou, num conjunto de 8 aspectos (Quadro 3). De uma forma geral, os Educadores referem que essa integração os ajudou muito em todas as dimensões avaliadas, sendo o valor médio do posicionamento sempre acima de 3,8.

O maior benefício decorre de começar a trabalhar numa abordagem centrada na família (82,5 % consideram que a integração na Equipa ajudou muito ou muitíssimo nesse aspecto) ou a perspectivar a família como unidade de intervenção. Trabalhar numa perspectiva transdisciplinar e passar a ser capaz de reconhecer as forças e capacidades na criança e na família e melhorar a capacidade de detecção dos casos foram os outros aspectos em que trabalhar na Equipa de Intervenção Precoce ajudou mais o Educador de Apoio.

Quadro 3 – Impacto da integração na Equipa de IP

				nada	pouco	algo	muito	muitíssimo
Benefício	**N**	**$\bar{X}$**	**d.p.**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Ter acesso à informação necessária	63	3,84	0,700	0,0	3,2	23,8	58,7	14,3
Perspectivar a família como unidade de intervenção	63	4,11	0,721	0,0	0,0	20,6	47,6	31,7
Reconhecer forças e capacidade na criança e na família	63	4,08	0,789	0,0	1,6	22,2	42,9	33,3
Saber como capacitar as famílias	63	3,89	0,863	0,0	4,8	28,6	39,7	27,0
Melhorar a capacidade de detecção e sinalização de casos	63	4,06	0,840	0,0	4,8	17,5	44,4	33,3
Trabalhar segundo uma abordagem centrada na família	63	4,21	0,722	0,0	0,0	17,5	44,4	38,1
Articular com outros profissionais/serviços	63	3,98	0,772	0,0	3,2	20,6	50,8	25,4
Trabalhar segundo um modelo de funcionamento transdisciplinar	63	4,11	0,845	0,0	3,2	20,6	38,1	38,1
Ser mais eficaz na avaliação do desenvolvimento infantil	63	3,84	0,846	0,0	6,3	25,4	46,0	22,2
Outro	3	4,67	0,577	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7

b) Impacto nos Educadores titulares das salas de Creche / Jardim de Infância

Os Educadores titulares das salas de Jardins de Infância e Creches, participantes no estudo, trabalham tanto na rede pública do Ministério da Educação (54,8 %) como nas IPSS (40,5 %). Trabalham com grupos de tamanho variável, e 57,1 % têm 20 ou mais crianças na respectiva sala. As crianças que acompanham estão na maior parte dos casos, agrupadas em turmas heterogéneas dos 3 aos 6 anos, quer por corresponderem a Jardins de Infância de pequena dimensão quer por opção pedagógica.

Quanto ao actual acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais, metade dos inquiridos tem apenas uma, sendo que há 26,2 % que tem três ou mais. Em termos etários, o maior número dessas crianças está na classe dos 4 anos.

No que se refere ao diagnóstico das perturbações de desenvolvimento dessas crianças, apenas em relação a 51 das 76 foi possível apurar algum tipo de diagnóstico, sendo que as situações mais frequentes são referidas como Atraso Global do Desenvolvimento (25,9%) e Perturbações da Linguagem (24,1%).

Quase todos os Educadores referiram receber apoio da Equipa de Intervenção Precoce do seu concelho o que nos dá uma boa indicação sobre a forma como a rede está a cobrir as necessidades da sua área territorial.

Quanto ao tipo dos apoios recebidos pelas crianças, são maioritariamente prestados pelo Terapeuta da Fala (61,9%) e por um Educador de Infância (57,1%). Também são recebidos apoios de Psicólogo, de Fisioterapeuta e, em percentagem menor, de Técnicos do Serviço Social, Terapeuta Ocupacional e Enfermeiro.

Estes apoios são recebidos essencialmente no Jardim de Infância ou no domicilio, sendo que todos os profissionais tendem a prestar serviços em ambos os espaços. Tanto os Terapeutas da Fala (84,6%) como os Psicólogos (90%) prestam mais frequentemente o seu apoio no Jardim de Infância, enquanto o Educador de Apoio apenas o faz em 79,1% dos casos com que trabalha.

No que se refere à informação que possuem, é quase total o conhecimento da existência da equipa no respectivo concelho, assim como acerca da forma de contacto, bem como o reconhecimento da utilidade da ficha de sinalização (todos com 97,6 % das respostas). A existência de contacto com a equipa e a facilidade desse contacto são também referidos por mais de 90% destes Educadores. São ainda bastante elevados os valores relativos a facilidade de articulação e maior atenção aos problemas da família. A informação sobre a utilização da ficha de sinalização é a que tem um valor mais baixo (69%).

Quadro 4 – Informação: Educadores Titulares

Variáveis Informação	*%*
Existência de Equipa de IP no concelho onde exerce.	97,6
Conhecimento da forma de contacto da Equipa. 97,6 Utilidade da ficha de sinalização.	97,6
Contacto com a Equipa.	92,9
Facilidade de contacto com a Equipa de IP.	92,9
Facilidade de articulação com a Equipa de IP.	82,9
Maior atenção aos problemas das famílias.	82,5
Conhecimento da ficha de sinalização.	80,5
A Equipa de IP ajudou no processo de integração de crianças com N.E.	77,5
Melhorou a detecção precoce de problemas de desenvolvimento.	75,0
Utilização da ficha de sinalização.	69,0

Quanto à informação derivada do apoio que recebem da Equipa de Intervenção Precoce, verificamos que (ao invés do que acontecia no caso dos Educadores de Apoio) o valor mais baixo se refere ao enquadramento teórico da IP, e 31,7 % dizem ter recebido pouco ou nenhuma ajuda quanto ao como trabalhar com famílias. O valor mais elevado refere-se à informação sobre as problemáticas do desenvolvimento das crianças apoiadas, o desenvolvimento e necessidades das famílias apoiadas e a relevância da informação recebida para a inclusão educativa das crianças com necessidades especiais.

Quadro 5 – Ajuda da IP ao nível da Informação

				nada	pouco	algo	muito	muitíssimo
A IP ajudou a ter informação sobre	**N**	$\bar{x}$	**d.p.**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Enquadramento teórico da Intervenção Precoce	40	3,25	1,428	5,0	22,5	42,5	12,5	15,0
Inclusão educativa de crianças com necessidades especiais	41	3,56	1,433	4,9	14,6	34,1	22,0	22,0
Problemáticas do desenvolvimento das crianças apoiadas	41	3,61	1,394	4,9	7,3	46,3	14,6	24,4
Desenvolvimento e necessidades das famílias	41	3,59	1,533	9,8	9,8	31,7	19,5	26,8
Como trabalhar com as famílias	41	3,27	1,628	14,6	17,1	29,3	14,6	22,0

Verificando de que modo a articulação com a Equipa de Intervenção Precoce tem ajudado os Educadores Titulares na sua prática educativa, o maior impacto encontra-se no melhor conhecimento das problemáticas das crianças integradas (com 45 % a dizer que ajudou *muito* ou *muitíssimo*), e na articulação com outros profissionais ou serviços que também intervêm com a criança e a família (42,5 % *muito* ou *muitíssimo*). Os valores mais baixos referem-se à falta de conhecimento sobre o funcionamento das Equipas e à implementação de novas estratégias de trabalho na comunidade, em que 20,5% diz não ter ajudado nada.

Quadro 6 – Impacto nas Práticas educativas dos Educadores Titulares

				nada	pouco	algo	muito	muitíssimo
A IP ajudou a	**N**	**$\bar{X}$**	**d.p.**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Conhecer as problemáticas das crianças integradas	40	3,60	1,297	2,5	10,0	40,0	30,0	15,0
Articular com outros profissionais/serviços	40	3,35	1,442	10,0	12,5	32,5	32,5	10,0
Ter acesso à informação necessária	40	3,30	1,265	2,5	15,0	52,5	20,0	7,5
Melhorar a detecção e sinalização de problemas de desenvolvimento	40	3,30	1,344	2,5	22,5	40,0	22,5	10,0
Desenvolver trabalho individual com a criança	39	3,28	1,432	5,1	23,1	35,9	20,5	12,8
Implementar estratégias adequadas de inclusão educativa	40	3,25	1,428	7,5	20,0	35,0	25,0	10,0
Ter um maior conhecimento das famílias	40	3,15	1,511	12,5	20,0	30,0	25,0	10,0
Planificar o trabalho do grupo, tendo em conta as necessidades da criança	40	3,13	1,399	7,5	22,5	40,0	20,0	7,5
Conhecer o funcionamento das Equipas de IP	40	3,00	1,301	2,5	35,0	37,5	20,0	2,5
Implementar novas estratégias de trabalho com a comunidade	39	2,82	1,485	20,5	12,8	48,7	10,3	5,1

Conclusões

Procurando avaliar o impacto da rede de Intervenção Precoce ao nível do sistema educativo, os dados obtidos a partir dos Educadores de Apoio e dos Educadores titulares das salas de Jardim de Infância ou Creche, permitem-nos concluir que:

As crianças com necessidades educativas ou problemáticas de desenvolvimento têm, de forma generalizada, apoio de uma Equipa de IP, parecendo haver uma eficaz cobertura da rede.

Os Educadores de Apoio que integram as Equipas de IP são profissionais experientes, com bastante tempo de serviço, possuindo cerca de metade deles um curso de especialização, e tendo todos algum tipo de formação em IP. Os Educadores titulares, na sua grande maioria, não têm qualquer formação em IP, sendo esta certamente uma área de desenvolvimento da própria rede.

Os Educadores de Apoio acompanham uma média de nove crianças cada, que se situam mais frequentemente na faixa etária dos 3 a 5 anos, parecendo haver ainda uma boa margem de progressão no que se refere a um início de intervenção cada vez mais precoce, com aumento do número relativo de crianças com menos de 3 anos.

As crianças apoiadas chegam à IP principalmente devido a estarem em situação de risco por causas sociais ou familiares (36,79%). Os casos de deficiência, assim como os de atraso grave do desenvolvimento são significativamente menos. Olhando, no entanto, as respostas dos Educadores titulares, verificamos que há uma dificuldade notória em agrupar os tipos de dificuldades apresentados pelas crianças, sendo feito um agrupamento diagnóstico essencialmente sindromático, com forte incidência na perturbações da linguagem (24,1%) e no atraso global do desenvolvimento (25,9%).

Esta dificuldade de clarificação diagnóstica e a mistura de níveis (funcional, sindromático e etiológico) leva a que, por exemplo, no caso das perturbações da linguagem, embora sejam identificados apenas 24,1% de casos, são 61,9% aqueles em que há respostas de terapia da fala. Desta discrepância (e de outras similares) decorrem três necessidades fundamentais: a) definir uma forma coerente e homogénea de fazer os diagnósticos ou caracterização das situações, b) ultrapassar e tornar mais concretas caracterizações genéricas e indiferenciadas, que não são esclarecedoras sobre as necessidades de intervenção (como Atraso global de desenvolvimento) e c) diferenciar entre aspectos desenvolvimentais, por exemplo da linguagem, a trabalhar na actividade educativa e as situações patológicas com necessidade de terapias especializadas.

A transição para outras estruturas, nomeadamente para a Escola Básica, é outro aspecto que deverá melhorar, parecendo haver muitas crianças, possivelmente as portadoras de deficiência, que mantém o

apoio da IP para além dos 6 anos, havendo também o problema do acompanhamento por outras entidades igualmente com responsabilidades na protecção da criança ou no apoio social à família.

Os Educadores de Apoio consideram ter um muito bom nível de informação sobre a IP, tanto nos seus fundamentos teóricos, como no funcionamento prático, e ter aumentado o seu conhecimento sobre as problemáticas do desenvolvimento.

As suas práticas reflectem as mudanças que se devem ao facto de trabalharem no âmbito da IP. Referem como mais significativas a utilização de instrumentos específicos de avaliação e planeamento da intervenção, maior capacidade de avaliar as necessidades da criança e da família e mudanças quanto ao seu local de intervenção. De facto, em mais de 80% das situações a intervenção é feita no domicílio das crianças e no Jardim de Infância/ Creche, num acompanhamento bissemanal ou semanal de duração superior a 60 minutos.

Outra das mudanças ao nível das práticas dos Educadores de Apoio refere-se ao foco da sua intervenção, que deixa de estar apenas na criança, para passar a centrar-se igualmente nos pais, nos Educadores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e mesmo nos outros profissionais que com ela trabalham. O trabalho centrado na família é considerado um dos benefícios mais significativos que a IP trouxe à prática desses Educadores, tal como a maior capacidade de reconhecer as forças e capacidades tanto da criança como das famílias. O seu trabalho com as famílias consiste, sobretudo, no fornecimento de informação, encaminhamento e aconselhamento, o que exige um tipo de relação com a família que coloca desafios. Ainda ao nível dos benefícios, são valorizados a perspectiva transdisciplinar e o aumento de competências de detecção de dificuldades.

Relativamente aos Educadores titulares, os apoios mais frequentes às crianças das suas salas são os prestados pelos Educadores de apoio (57,1%) e os Terapeutas da fala (61,9%).

O nível de informação acerca do funcionamento da IP é elevado. Todos têm conhecimento do funcionamento da rede e apresentam valores muito elevados em todas as variáveis relativas à informação: sabem como contactar a equipa e têm contacto efectivo com ela, dizem haver facilidade de articulação e conhecem e sabem usar o sistema de sinalização. O ganho de informação trazido pela IP, verifica-se essencialmente ao nível das problemáticas do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento e necessidades da família. A informação sobre as actividades das Equipas de IP e os seus fundamentos teóricos são os aspectos menos aprofundados.

A IP tem tido impacto nas práticas educativas dos Educadores titulares: conhecem melhor as problemáticas da criança, e têm melhorado a articulação com os outros profissionais e serviços; menor tem sido impacto no desenvolvimento de estratégias de trabalho na comunidade.

Referências bibliográficas

Apolónio, A, Franco, V., Miranda, M.C. (2010). A Rede de Intervenção Precoce no Desenvolvimento Infantil na Região do Alentejo. *INFAD - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Ano XXII, nº 1.

Franco, V.; Apolónio, A,M. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: Criança, Família e Comunidade*. Évora: ARS.

Shonkoff, J. & Meisels, S.J. (eds.) (2000). *Handbook of Early childhood Intervention*. Cambridge: University Press.

Educação Física Como Oportunidade de Inclusão Escolar

José Pratas[1]

Resumo A realização deste estudo teve como principal objectivo demonstrar casos de sucesso nas escolas do Alentejo com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Os professores de Educação Física (PEF) têm um papel de destaque e que através da disciplina demonstram que é possível desenvolver proporcionar uma aprendizagem de forma inclusiva e obter progressos com estes alunos em vários domínios. Contudo a hipótese de que a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de educação física (EF) seria facilitadora e bastante positiva, a realidade mostrou que os PEF enfrentam grandes obstáculos e barreiras para responder aos desafios da Inclusão.

Palavras-chave Educação Física, Inclusão, Escola.

1. Escola para todos

A educação, respeitando o seu carácter universalista, não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar.

A escola inclusiva procura responder, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso (Rodrigues, 2004).

O conceito de educação inclusiva pode ser definido como "*o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular*" (Hegarty, 1994).

2. Educação física e Inclusão

Um número substancial de alunos com NEE frequenta as Escolas Regulares Portuguesas. Com a publicação do Decreto-Lei 319/91 e dentro da filosofia de Inclusão preconizada na declaração de Salamanca, situações excepcionais passaram a ser aquelas em que as crianças estão colocadas em Instituições de Ensino Especial, "*as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos(...)*" (UNESCO, 1994).

Esta realidade tem colocado novos desafios aos PEF, levando a maiores exigências em termos de individualização do ensino e, portanto, em termos de planificação, condução do ensino e avaliação. Exige-se à EF, tal como se exige à Escola, que não se limite a receber os alunos no ambiente o mais normal possível,

1. Universidade de Évora, Portugal. Email de Contacto: jpratas@sapo.pt

mas que ofereça serviços educativos especializados capazes de promover realmente a inclusão e o sucesso dos alunos com NEE.

No caso da EF este passo está dependente de um conjunto de pontos-chave. A atitude dos professores de EF perante a educação inclusiva é um dos elementos de maior impacto e condicionante do sucesso educativo. Este ponto interrelaciona-se intimamente com a formação (inicial e continua) dos próprios docentes no domínio da Actividade Física Adaptada. A capacidade de adaptar ou modificar actividades, tomando decisões pedagógicas fundamentais e fundamentadas sobre regras, equipamentos, tarefas, instruções e envolvimentos, é a chave mestra para garantir aos alunos uma percepção de realização e divertimento e, em última análise, a sua motivação perante a EF. Neste contexto, não há receitas mas há muitas possibilidades que reflectem a riqueza de conteúdos da EF, e o modelo integrativo progressivo é sinónimo disso mesmo, incluindo nos seus níveis de análise desde actividades físico-desportivas ditas regulares até actividades físico-desportivas mais específicas para alunos com NEE, designadamente para aqueles de carácter mais prolongado.

Simultaneamente, emerge também um novo paradigma centrado na promoção da saúde através da actividade física e do exercício; a investigação e a intervenção pedagógica devem deslocar o primado de análise/actuação das dificuldades particulares da deficiência/condição e centrá-lo nas potencialidades de cada indivíduo. Na prática e neste novo contexto, a EF deve contar com um projecto aliado: o Desporto Escolar.

2.1. Constatação da Educação Física como meio de Inclusão nas escolas

Relativamente à contribuição da EF para a inclusão de alunos com NEE nas escolas do 2º, 3ºCiclo e Secundário do Alentejo, numa análise mais detalhada permitiu constatar e identificar vários factores que dificultam e travam o processo. Importa referir que alguns estudos indicam diferentes que é necessário ter em conta neste tipo de análises e que estão relacionadas com atitudes mais e menos positivas mas que não podem ser relacionadas com a EF, como: i) o género do professor; ii) a experiência anterior, iii) o conhecimento da deficiência do aluno, iv) o nível de ensino que o aluno se encontra e v) o número de anos de ensino a alunos com deficiência (Jansma & Schultz, 1982; Marston & Leslie, 1983; Aloia et al., 1980; Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991).

Concretamente no nosso estudo a maioria dos PEF referiram a sua formação em NEE como um factor limitativo. Os conteúdos de informação sobre NEE na formação inicial estão pouco direccionados para a resolução de problemas concretos de planeamento, intervenção ou avaliação de forma a preparar o docente para os diferentes cenários. Da análise dos programas, verificamos que a formação inicial que é proporcionada é de carácter geral e raramente relacionada com práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão.

Também constatámos que esta lacuna na formação de muitos docentes foi superada através de formações específicas e próprias (formação contínua). Contudo também importa referir que muitos docentes apontam que estas formações depois não se adequam ao contexto da aula normal de EF.

Outro aspecto que os PEF apontaram foi o apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF. O baixo número de professores de apoio com a formação de EF e os recursos materiais adequados para cada situação são factores que segundo os PEF impedem a possibilidade de um ensino inclusivo apropriado por parte dos PEF. Mesmo com factores limitativos e as barreiras anteriormente referidos foram encontrados alguns casos de sucesso nas escolas que fizeram parte do estudo, não apenas na aula de EF mas sim com a criação de espaços próprios, de gabinetes e de Unidades de Apoio Multideficiência (UAM) com os quais os PEF revelaram uma estreita relação e um papel determinante na tarefa da inclusão de alunos com NEE no seio escolar.

Na Tabela 1, está apresentado, de uma forma geral, um exemplo de sucesso encontrado numa das escolas do Alentejo. Como exemplo, retratamos os objectivos da criação de uma UAM que conta com a participação de todos os intervenientes da escola (alunos, docentes, auxiliares e encarregados de educação).

Uma escola para todos.
UAM? No meio todos, com identidade própria, com autonomia e um relacionamento social compatível com as capacidades.
Porquê? Necessidade da criação de um espaço específico, onde pudesse ser realizado um trabalho individual para o ensino de determinadas tarefas, como por exemplo, as modelações e repetições em contextos diversificados, a utilização individual de estratégias específicas ou a participação em actividades adaptadas de sala de aula de ensino regular.
Como? Dinâmica activa dos docentes e técnicos. Responsabilizando de forma intensa os pais dos alunos com e sem NEE. Mobilizando recursos disponíveis na comunidade.
O quê? Actividades diversificadas quer individuais quer em grupo tendo a colaboração de docentes da escola tais como professores de música, EVT, **educação física** e terapeuta ocupacional. Actividades de equitação com fins terapêutico-pedagógicos e psicomotricidade na água.

Tabela 14. Finalidade da UAM

3. Síntese

A disciplina curricular de EF pode tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo ser uma área inovadora e de melhoria da qualidade pedagógica na escola através das propostas metodológicas dos PEF. Porém, é importante reduzir os obstáculos identificados e que dificultam a inclusão dos alunos NEE.

Referências Bibliográficas

ALOIA *et al*. (1980). Physical Education Teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18 (2): 85-87.

Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C.J.W. Meyer, S.J. Pijl and S. Hegarty (Eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.

Jansma & Shultz (1982) Validation and use of a mainstream attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal* 36, 150-158.

Marston, R & Leslie, D. (1983) Teacher perceptions from mainstreamed vs. nom-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator* 40, 8-15.

Rizzo, T. L.; Vispoel, W. P. (1991) Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly* 8, 4-11.

Rodrigues, D. (2004). A Educação física perante a educação inclusiva: reflexos conceptuais e metodologias. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4, (2), 15–102.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.

Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras AEC – A Experiência no Concelho de Portel

Elsa Beijinha[1]

A comunicação teve início com a apresentação de um conjunto de imagens que ilustraram o contexto em que se deu a implementação do Programa, fruto da intervenção da autarquia de Portel na área da educação, tendo sido referido que "Quando em 2006 foi publicado o Despacho da Ministra da Educação que criou o Programa, o parque escolar do concelho de Portel tinha sido alvo de uma requalificação e beneficiação, quer ao nível das infraestruturas, quer ao nível do mobiliário e do equipamento informático, estando também em fase de conclusão a rede de Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos. Eram ministradas, desde 2003, aulas de natação e actividade desportiva a todas as crianças do 1º ciclo, por dois professores contratados pela autarquia, integradas no currículo (área da Expressão e Educação Físico-Motora) e o inglês tinha sido introduzido no ano lectivo 2005/2006. E foi esse o contexto em que o programa foi implementado.

Em termos de implementação do Programa propriamente dito, a Câmara Muniicpal de Portel seguiu os trâmites previstos no despacho, sendo o ponto de partida a definição conjunta, entre a autarquia e o Agrupamento Vertical de Portel, das AEC a implementar e as respectivas condições de funcionamento, após o que foi celebrado o contrato-programa com a Direcção Regional de Educação do Alentejo.

A escolha das AEC recaiu sobre o Inglês, a Educação Musical e a Actividade Física/Desportiva, esta última com a componente de Natação, com uma frequência quinzenal.

Nestes dois anos de experiência, a frequência das actividades pelos alunos situa-se nos 95% do total, o que consideramos ser um bom indicador, uma vez que se tratam de actividades cuja frequência não é obrigatória.

Identificamos neste processo alguns constrangimentos, designadamente:

- A área do concelho (600 km2) e a dispersão geográfica das suas oito freguesias, o que obriga à necessidade de contratar um maior número de professores para assegurar as AEC no período a elas destinado (15:30 às 17:30h) e consequentemente a um aumento exponencial das despesas com deslocações dos docentes e das próprias despesas com a implementação do Programa, superiores ao financiamento atribuído pelo ME;
- As regras da contagem do tempo de serviço dos docentes que integram o Programa, que dificultam a contratação de professores;
- Maior número de pessoal auxiliar necessário para assegurar a permanência das crianças na escola no seu período de funcionamento.

Consideramos pontos fortes os seguintes:

- A oferta das AEC ser igual em todo o concelho, independentemente do número de alunos de cada escola;

1. Câmara Municipal de Portel.

• Oferta do inglês a todos os alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade;
• A oferta de AEC (Actividade Física e Educação Musical) também às crianças do pré-escolar;
• A relação e articulação entre a autarquia e a escola;
• A articulação entre os professores das AEC com os professores titulares de turma, através da supervisão pedagógica mas também de momentos informais, e com os respectivos Departamentos.
• O conjunto de actividades/recursos que a autarquia de Portel promove no concelho e que complementam as AEC – a CREMILDE (Centro de Recursos Móvel de Informação, Lazer, Desporto e Educação), que explora, em articulação com os conteúdos curriculares, as áreas das novas tecnologias e da ciência experimental, o Espaço Internet, as aulas de expressão dramática e plástica, as aulas de violino e a Rede de Bibliotecas Escolares e Municipal.

Para finalizar, foi referido que *consideramos que, neste momento, em Portel, o conceito de Escola a Tempo Inteiro está a ser prosseguido, não só através do Programa das AEC, mas também do Fornecimento de Refeições, dos Prolongamentos de Horários e da própria resposta da autarquia ao nível dos transportes escolares, assegurada a todas as crianças do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, que permitem a permanência das crianças na escola das 9h às 17:30h, garantindo-se a igualdade de condições e oportunidades a todas as crianças do concelho, independentemente da freguesia em que vivem*.

Para a autarquia de Portel, a EDUCAÇÃO é uma das suas primeiras prioridades e, como tal, para além de um conjunto de outras respostas educativas que complementam as atrás referidas, está nos seus objectivos e compromissos incrementar e consolidar as AEC e a Escola a Tempo Inteiro, na certeza de que, desta forma, está a criar condições educativas para um processo de desenvolvimento mais positivo e para o sucesso escolar das crianças do concelho.

A comunicação terminou com a apresentação de um trabalho efectuado no âmbito da Educação Musical (AEC), na turma do 4ºano de Portel – a composição de letras para músicas, pelos alunos, a sua posterior gravação em cd e a actuação desta turma num espectáculo promovido pela Câmara Municipal de Portel no final de Junho.

Actividades de Enriquecimento Curricular no Alentejo o Caso de Marvão: Um Modelo de Cooperação

Pedro Lopes Sobreiro

1. Apresentação

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à organização deste V Encontro Regional de Educação, "Aprender no Alentejo", na pessoa do Presidente da Comissão Organizadora, o Sr. Prof. Bravo Nico; à Universidade de Évora e à Equipa de Projecto para as Actividades de Enriquecimento Curricular da Direcção Regional de Educação do Alentejo, sobretudo às técnicas, Natália Galego e Fernanda Eliseu.

Passo a apresentar-me: o meu nome é Pedro Alexandre Ereio Lopes Sobreiro, tenho 34 anos e sou Vice-Presidente do Município de Marvão, sendo também responsável, por delegação de competências, pelo Pelouro da Educação. Sou licenciado em Comunicação Social, especializado na vertente jornalismo e profissionalmente sou Técnico Tributário ao Serviço do Ministério das Finanças. A única experiência anterior que tive com o mundo da educação foi quando desempenhei durante 3 anos, as funções de professor de Inglês no Agrupamento de Instrução de Portalegre da Guarda Nacional Republicana. Isto para dizer que quando, em Outubro de 2005, soube que ia fazer parte de um executivo camarário e que iria ser responsável por este pelouro senti o peso da responsabilidade por saber que esta é uma área muito específica, com legislação e terminologia muito próprias e que não é propriamente acessível a quem chega de fora. Possovos dizer, a título de curiosidade porque que sei que é tão normal para todos os que se movimentam nestas temáticas que nem reparam, que um dos pontos mais complicados, pelo menos numa fase inicial, está relacionado com as terminologias e as abreviaturas que são tão frequentes entre vós mas que soam a chinês para os nossos ouvidos mais duros. Esta pequena introdução serve antes de mais, para vos pedir desculpa se porventura proferir algo que esteja menos correcto mas a verdade é que eu não sou de todo um *expert* na matéria e penso que o meu contributo nestas jornadas pode ser oportuno se interpretado como sendo o testemunho de alguém que de repente se viu a braços com esta dinâmica da educação e se esforça diariamente para fazer o melhor que sabe e para dar o seu mais positivo contributo.

Começaria por vos fazer uma breve apresentação do meu concelho porque penso que para compreenderem muitas das opções que tomamos é importante que conheçam as especificidades geográficas e sociais desta unidade territorial.

2. Caracterização do Concelho



Figura 1. Marvão na Península Ibérica

O concelho de Marvão situa-se centro do país, precisamente a meio do eixo norte-sul, encostado à fronteira com a Extremadura Espanhola.



Figura 2. O Alentejo



Figura 3. O Distrito de Portalegre

Se quisermos ser mais precisos, diríamos que se localiza na metade norte do distrito de Portalegre, já bem próximo da Beira Baixa e se estende por uma área com cerca de 160 Km2 que se encontra dividida em 4 freguesias – Beirã e Santo António das Areias, na parte Norte e Santa Maria de Marvão e São Salvador da Aramenha, na parte Sul. Conta actualmente com uma população de menos de 4.000 habitantes e tem uma densidade populacional de 13,3 hab/Km2.

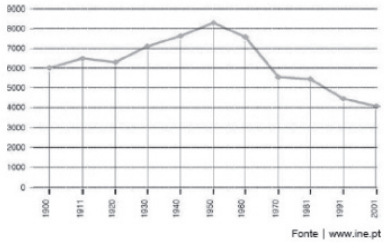


Figura 4. A Demografia no Concelho de Marvão

O concelho apresenta uma dinâmica demográfica recessiva desde meados do século XX. Na década de 90 manteve-se essa tendência, sendo o decréscimo da população do concelho de Marvão ainda mais acentuado que o registado na sub-região Alto Alentejo e na região Alentejo.



Figura 5. Variação de População (1991/2001) %

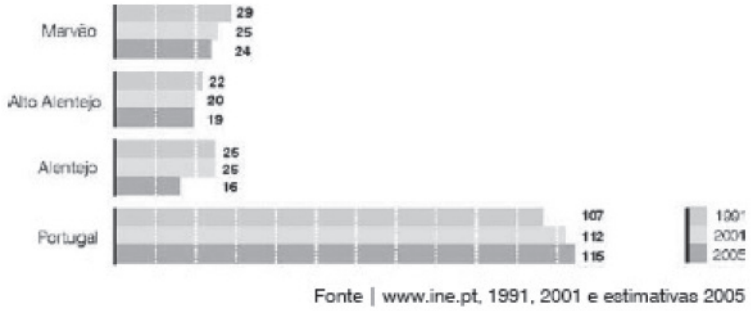


Figura 6. Densidade Populacional hab/km2

A densidade populacional é baixa, ainda que ligeiramente superior às da região e sub-região em que o concelho de Marvão se enquadra. Predominam as pequenas concentrações populacionais em conjunto com um povoamento disperso, em que mais de 50% dos habitantes do concelho vivem fora dos lugares (aglomerado com 10 ou mais alojamentos) sendo esta considerada população isolada.

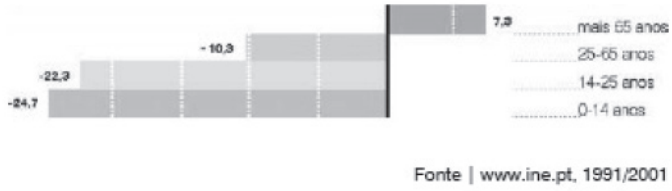


Figura 7. Variação da População do Concelho, segundo o grupo etário

O forte envelhecimento da população traduz-se num índice de envelhecimento superior ao já muito elevado registado na região Alentejo. Assim, o grupo etário **acima dos 65 anos é o único que regista uma variação positiva na década de 90**. Esta situação repercute-se na taxa de natalidade, que apresenta valores muito baixos e, simultaneamente, é responsável pelo agravamento do envelhecimento. De salientar que são valores ainda mais reduzidos que os já baixos do Alto Alentejo e da região Alentejo.

Às características demográficas descritas **acresce a dificuldade do concelho em fixar a população jovem**, o que agrava a situação do envelhecimento e da diminuição de residentes. A falta de disponibilidade de habitação é considerada por alguns actores locais como uma limitação na atracção de jovens.

Os níveis de habilitação escolar da população são muito reduzidos, com tradução numa muito elevada taxa de analfabetismo (de certa forma também associada ao envelhecimento). O concelho de Marvão assume valores mais elevados que os já significativos da região Alentejo e da sub-região (**mais de 20% da população com 10 ou mais anos não sabe ler nem escrever**) embora se deva registar a melhoria progressiva que tem ocorrido nos níveis de escolarização da população mais nova.

3. Caracterização do Parque Escolar



Figura 8. O Concelho de Marvão

O actual Parque Escolar do concelho de Marvão é composto por **três estabelecimentos** de educação e ensino distribuídos por duas freguesias do concelho: a **EBI com JI da Ammaia**, situada na Portagem, freguesia de São Salvador da Aramenha, o **Centro Infantil** de Santo António das Areias e a **EBI com JI Dr. Manuel Magro Machado**, ambos localizados em Santo António das Areias.

A serra na qual se encontra o castelo altaneiro que fez de Marvão uma referência patrimonial e turística para o mundo inteiro, **representa para os habitantes do concelho, uma sorte e um infortúnio: sem ela Marvão não existiria mas graças a ela, o concelho estará sempre irremediavelmente dividido em dois.** Esta enorme fronteira geográfica é o grande empecilho à criação de uma verdadeira consciência municipal que se encontrará para sempre manietada e dividida em dois. A própria forma de fazer política foi sempre condicionada por estas duas realidades e é sobretudo devido a esta contingência física que a dada altura foi decidido que se avançaria para a opção das duas escolas, uma de cada lado do concelho, em vez de apenas uma que reunisse todas as condições.

3.1 Centro Infantil de Santo António das Areias

O Centro Infantil de Santo António das Areias encontra-se ainda na dependência do Centro Distrital da Segurança Social de Portalegre, constituindo a única oferta ao nível privado existente no concelho. A funcionar desde 1981, possui as valências de Jardim-de-Infância (Pré-Escolar) e de Creche.



Figura 9. Centro Infantil de Santo António das Areias

3.2 EBI/JI Dr. Manuel Magro Machado



Figura 10 - EBI/JI Dr. M. M. Machado (Plano dos Centenários)



Figura 11 - EBI/JI Dr. M. M. Machado (ampliação)



Figura 12 - Edifício Telescola

A Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância Dr. Manuel Magro Machado situa-se na localidade de Santo António das Areias e nela são ministrados a educação pré-escolar e o ensino obrigatório. Possui instalações próprias que são insuficientes para o número de alunos e por isso recorre às instalações do antigo Posto da Telescola. O edifício onde funciona este estabelecimento de ensino é resultado da ampliação da antiga EB 1 (Plano dos Centenários). No edifício da Telescola encontram-se instaladas as duas turmas do 2º Ciclo, visto não existirem salas suficientes no edifício da EBI/JI Dr. Manuel M. Machado, uma vez que para 9 turmas se dispõem apenas de 7 salas de aula.

Quadro 1. Capacidade e taxa de ocupação da EBI com JI Dr. M. M. Machado

Ano Lectivo	N.º de Salas	N.º de Alunos	Capacidade	Taxa de Ocupação (%)
2005/06	7	131	175	74,85%

3.3 EBI/JI de Ammaia

A Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância de Ammaia situa-se na localidade da Portagem, na freguesia de São Salvador de Aramenha e compreende 4 níveis de ensino: educação pré-escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

O edifício principal foi construído de raiz, no âmbito do princípio de integração vertical das escolas EB123, e entrou em funcionamento no ano lectivo 1991/1992, tendo o edifício principal sido construído de raiz. Contíguo a este edifício localiza-se a antiga escola primária desta localidade (*Plano dos Centenários*), onde continua instalada uma das duas turmas do pré-escolar deste estabelecimento de ensino.



Figura 13 - EBI/JI da Ammaia



Figura 14 - EBI/JI da Ammaia (Plano dos Centenários)

Quadro 2. Capacidade e taxa de ocupação da EBI com JI da Ammaia

Ano Lectivo	N.º de Salas	N.º de Alunos	Capacidade	Taxa de Ocupação (%)
2007/08	12	186	275	67,63%

4. Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

A já enorme interacção entre as escolas e o município, sobretudo ao nível do Pré-Escolar e 1º Ciclo, entrou numa nova dimensão em Junho de 2006 com a publicação, no dia 16, do **Despacho do Ministério da Educação nº 12.591/06** que aprovou o Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Recordo-me que na altura, **o diploma teve um grande impacto** e suscitou alguma surpresa e ansiedade no seio das autarquias e em particular junto dos vereadores responsáveis. O despacho previa a criação e implementação de um programa que era completamente novo para todos nós e caiu, em muitos casos, completamente de surpresa. Penso que teria sido muito útil se então tivessem existido contactos prévios, ou sessões de esclarecimento para que as partes envolvidas tivessem conhecimento do andamento do processo e não recebessem a notícia de forma tão inusitada.

O Despacho do Gabinete da Ministra deu entrada no Município de Marvão no dia 7 de Junho, precisamente na data em que recebemos um convite da Associação de Municípios do Norte Alentejano para estarmos presentes numa acção de divulgação da empresa EDUTEC, na qual pretendiam demonstrar a todos os municípios associados, a mais-valia que os seus serviços poderiam representar no desenvolvimento do Programa recém surgido. É caso para dizer que a iniciativa privada ultrapassou em muito os esclarecimentos oficiais e devo confessar que suscitou em nós muitas dúvidas que oportunamente foram esclarecidas pelo Sr. Coordenador Paulo Pires, agora integrado na Equipa de Apoio às Escolas, que tem sido até hoje, e desde então, uma figura tutelar e sempre presente nestas e noutras questões do complexo e vasto mundo da educação. Foi precisamente no seguimento de uma conversa que tivemos no âmbito do Conselho Municipal de Educação que nos informou que não haveria qualquer obrigatoriedade de recorrer aos serviços de empresas nem existia tampouco qualquer urgência em definir tão cedo de que forma articularíamos o programa no seguinte ano lectivo. Foi este contacto esclarecedor que ajudou a definir aquilo que passarei a designar, sem qualquer tipo de pretensiosismo mas apenas por uma questão de facilidade de expressão pelo "**Modelo de Marvão**".

4.1. O modelo de Marvão

Este modelo, muito simples de resto, baseia-se em premissas fundamentais sem as quais não poderia funcionar: **a total interacção e a plena confiança entre as escolas do concelho, a autarquia e a equipa do Ministério da Educação**.

Assim que iniciámos as conversações e a ronda de reuniões exploratórias efectuadas para definir de que forma poderíamos articular as diversas partes, ficou logo bem claro que o nosso objectivo último de proporcionar aos alunos do concelho as melhores condições de aprendizagem possíveis só seria alcançável se todos **trabalhássemos em conjunto e se cada um afectasse desinteressadamente ao programa todos os recursos, humanos e materiais que tivesse disponíveis**.

Quando surgiu o programa, houve câmaras que optaram por não se envolver, outras que delegaram tudo numa empresa, outras que assumiram apenas parte do estipulado. Como a Câmara de Marvão nunca relega as suas responsabilidades, sobretudo quando o Estado assegura as transferências monetárias que possibilitam a sua concretização, assumimos desde a primeira hora que seríamos **a entidade promotora e assim, o centro nevrálgico de todo o processo**. Fomos responsáveis pela redacção final do Acordo, pela organização e envio de todo o dossier de candidatura, ficando desde logo bem explícito que asseguraríamos todo o controlo financeiro e a contratação dos dinamizadores que fossem necessários.

Às escolas, ficou reservada toda a orientação pedagógica e a integração das actividades no funcionamento de cada uma delas, sendo o processo acompanhado pela autarquia nas reuniões de supervisão.

O grande trunfo desta gestão integrada das actividades por parte da Autarquia, em perfeita sintonia com as escolas é a possibilidade de unidos podermos racionalizar e potenciar as nossas mais valias e contornar, da melhor forma possível, as nossas dificuldades.

O processo organizativo decorre da seguinte forma:

A Câmara aguarda a colocação de professores nos Agrupamentos. Privilegiamos sempre a rentabilização do corpo docente colocado no agrupamento e tentamos, dentro das possibilidades de horário, conseguir que lhes sejam atribuídas mais algumas horas, também numa perspectiva de fidelização e integração na escola.

Só após termos uma noção concreta das nossas necessidades, avançamos para a abertura de concurso ou para outra forma de contratualização que nos garanta a dinamização das horas que pretendemos.

Este processo só é, no entanto, possível se existir uma **total sintonia, articulação e proximidade entre os Agrupamentos e a autarquia**, na pessoa do Veredor e das Professoras Responsáveis por este ciclo de ensino; embora exista sempre o senão de termos de trabalhar em contra-relógio porque na maior parte das vezes, o espaço temporal que medeia a colocação de professores e o início das aulas é muito curto.

Não tenho qualquer tipo de dúvidas que esta **é a opção mais trabalhosa** e aquela que **exige maior envolvimento e desgaste**, no entanto, é também aquela que mais **garantias nos dá de sucesso,** de **obtenção dos nosso objectivos** e de conseguirmos gerar algumas reservas económicas que podem beneficiar em muito as crianças. Seria certamente muito mais cómodo e tranquilo, entregar o dinheiro a uma empresa e passar imediatamente à posição de "patrão" cujo único papel é exigir explicações quando algo corra menos bem.

Com o nosso modelo somos nós que temos **que nos justificar directamente aos pais** sempre que haja entraves no processo, somos nós quem tem de agilizar processos para que os professores assegurem o funcionamento, mas tudo é recompensado no final, quando aplicamos as verbas em prol do bem estar das crianças.

4.2 As actividades

Houve, desde o primeiro momento, um consenso quanto as actividades a seleccionar para Marvão por dois motivos concretos, e digo isto, com a maior frontalidade e com o pragmatismo que os tempos modernos exigem: pela **relevância pedagógica** para as crianças, em primeiro lugar; mas também por uma **questão económica** porque saberíamos que ao candidatarmo-nos a este lote, teríamos acesso à maior verba disponível por aluno.

O **Ensino da Língua Inglesa** que diga-se de resto, já era uma realidade no concelho há mais de 10 anos, era uma aposta incontornável face à importância que esta língua detém actualmente à escala global, onde é unanimemente considerada como língua universal. Era fundamental que as crianças de Marvão tomassem contacto com a língua inglesa o mais cedo possível e por isso mesmo arrancámos, logo no ano de implementação, com o Inglês desde o 1º ano do 1º ciclo.

O **Ensino da Música** veio também de encontro a uma prática reiterada no nosso concelho. Marvão conta com uma Escola de Música, dinamizada por uma Associação Cultural que está directamente ligada à autarquia, que tem mantido uma actividade contínua há mais de 10 anos. O objectivo de avançar com esta actividade tinha como fim último o estabelecer uma ponte de passagem para a Escola de Música de Marvão de todas as crianças que pretendessem continuar esta aprendizagem, ajudando também assim a despistar talentos que se poderiam perder.

A **Actividade Física e Desportiva** é fundamental não só para o bem estar físico mas sobretudo porque esta prática é um elixir para o corpo e mente. È muito importante incutir nas crianças, desde a mais tenra idade, a importância de integrar o exercício físico nas suas actividades diárias até como forma de prevenção para a saúde.

4.3 Infra-estruturas

Devido às fortes limitações existentes em termos de espaços físicos, vimo-nos obrigados a desenvolver o **Ensino do Inglês e o Ensino da Música** nas salas de aula, não havendo qualquer forma de contemplarmos as indicações dos relatórios de monitorização que aconselhavam a utilização de espaços que permitissem às crianças sair do habitual espaço de aula. Por muito que compreendamos e queríamos alterar o estado das coisas, não nos é de todo possível, face à actual situação financeira que atravessamos.

No que diz respeito à **Actividade Física e Desportiva**, procurámos rentabilizar ao máximo a Piscina Municipal coberta que é uma infra-estrutura recente, moderna e equipada com todas as condições. Os

restantes tempos são dinamizados no Pavilhão Gimnodesportivo local ou no recreio escolar, no caso de Santo António; e no ginásio interno ou no polidesportivo da escola da Portagem.

4.4 Gestão Financeira

No ano lectivo **2007/2008**, o programa envolveu **104 alunos**, o que perfez um total de **26.000€**, que correspondia nas duas escolas na seguinte proporção:

– **15.000€** para os **60 alunos** da EBI c/JI **Ammaia**

– **11.000€** para os **44 alunos** da EBI c/JI Dr. Manuel Magro Machado de **S. A. Areias**.

As verbas transferidas do Ministério da Educação para este programa são aplicadas sobretudo no **pagamento das horas aos dinamizadores**, na proporção estabelecida legalmente; e na **aquisição de equipamentos que permitam potenciar a dinamização**.

No caso do **Ensino da língua Inglesa**, atribuímos anualmente a cada aluno **um conjunto de manuais da Porto Editora, da colecção Zappy**, especialmente concebidos para dar resposta a este novo desafio do Ministério da Educação e considerados unanimemente pelos especialistas como sendo dos melhores do mercado. O conjunto inclui o livro do aluno e o livro de actividades, adaptado aos diferentes níveis de ensino.

No **Ensino da Música** e uma vez que havia uma manifesta falta de instrumentos musicais em qualquer uma das duas escolas, adquirimos, sob nosso proposta e após o aval positivo do dinamizador, **dois carrinhos musicais da Areal Editores** com dezenas de instrumentos que constituíram um importante auxiliar para o dinamizador. Para além disso, fornecemos também gratuitamente o **Livro de Música da Porto Editora** para todos os alunos, adaptado aos diferentes níveis de ensino.

Para além de todos estes apoios, asseguramos ainda o técnico superior de Desporto da autarquia, o **Prof. Luís Costa** para supervisionar todas as actividades aquáticas; o **Professor Filipe Ferreira**, coordenador das duas ludotecas municipais, que presta apoio nas duas escolas na área do 1º Ciclo e **todo o transporte das crianças**. Só em combustíveis, a verba dispendida anualmente nos transportes escolares ronda os 40 mil euros.

No final deste processo, caso resulte um **saldo positivo**, foi por nós definido que o dinheiro será **aplicado na aquisição de materiais ou equipamentos destinados a melhorar as condições de aprendizagem ou lazer dos alunos abrangidos pelo programa**, isto é, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim e no final deste ano lectivo, depois de nos termos certificado em diversas reuniões presenciais, de quais são as necessidades concretas os professores dos dois agrupamentos, iremos **adquirir 4 computadores de última geração (um por sala) e uma impressora a laser que irá servir as salas do 1º Ciclo da Portagem**, num investimento total que ronda os **3 mil euros**.

Em **Santo António das Areias**, como a resposta informática estava consolidada e operacional foi decidido que avançaremos para a **aquisição de equipamentos lúdicos (escorrega e baloiço)** que ficaram por comprar num anterior projecto de requalificação do parque escolar, por falta de verba. O objectivo é equipar o espaço onde existe já actualmente o piso anti-choque com infra-estruturas que fossem utilizadas pelos alunos do 1º ciclo e Pré-Escolar, num investimento que também supera os 2.900 euros.

Honrando o compromisso inicial, iniciámos já o processo de aquisição dos materiais, através da Central de Compras da autarquia e contamos ter tudo a funcionar no arranque do próximo ano lectivo.

4.5. Dificuldades

A maior dificuldade que a entidade promotora tem sentido ao longo destes 2 anos de implementação do programa tem sido sobretudo ao nível de **conseguir os dinamizadores certos**. É muito difícil conseguir dinamizadores com o perfil exigido legalmente que estejam dispostos a trabalhar com afinco para que as actividades sejam um sucesso.

Os professores queixam-se com frequência que o dinheiro que é pago por hora não é suficiente (índices 126 – licenciatura e 89 – restantes casos) para pagar o alojamento e as deslocações e acabam por deixar de cumprir o estipulado.

No primeiro ano tivemos uma enorme dificuldade em encontrar um professor de música porque estes, de repente e face à nova conjuntura, passaram a ser muito requisitados. Assim que abrimos o concurso apareceram diversos interessados embora por um ou outro motivo, o número de interessados tenha ficado reduzido a um que apesar de reunir os requisitos, não tinha qualquer experiência e nos causou diversas dificuldades que muitas das vezes tentámos ultrapassar porque sabíamos que era a única alternativa disponível.

Neste ano, tivemos o caso de uma professora que pura e simplesmente abandonou as actividades assim que recebeu uma proposta melhor, sem nos comunicar com uma antecedência que nos permitisse dar uma resposta alternativa imediata, e isto de um dia para o outro. Surgiu-nos então um professor que se manifestou interessado mas que nunca chegou a entregar a documentação que lhe solicitámos para concretizar o contrato e que se desligou do processo, quando nós já estávamos a braços com o problema da falta de actividades. Temos tido diversos problemas deste género, de laxismo e até alguma falta de ética. Posso-vos dizer que para resolver este último caso e para garantir que a normalidade fosse reposta quanto antes, eu próprio tive de dar a cara e assumir a urgência de determinados procedimentos.

Para além desta questão dos professores debatemo-nos diariamente com as eternas **falta de espaço** e de **verba para pagamento**, por exemplo, dos transportes.

Uma outra dificuldade é **conseguir que os pais estejam satisfeitos** com o nosso esforço mas penso sinceramente que isto é uma questão crónica.

Há também e apesar de tudo, uma ou outra aresta em termos de **comunicação com e dentro dos agrupamentos** que tem de ser suprida. Com trabalho, com esforço e a continuidade das reuniões, estou certo de que atingiremos um ponto de funcionamento excepcional.

4.6 Vantagens

Ao assumirmos a gestão integrada passamos a **controlar todo o processo e a poder optar a qualquer momento pelos caminhos que nos parecem mais adequados**.

Ao ser a autarquia a contratar os professores, **temos a grande vantagem** de podermos fidelizar os dinamizadores que se destacaram pelo seu desempenho e que revelam uma excepcional adaptação e dedicação à escola e ao concelho como é o caso da nossa Professora de música da Escola da Portagem, a Prof.ª Lúcia, que tem sido um caso de referência.

4.7 Reuniões

Duas palavras-chave: **proximidade e cumplicidade**.

4.7.1. Reuniões de Supervisão

O artigo 25º do Acordo define que o acompanhamento da entidade promotora será realizado através da comparência habitual nas reuniões de supervisão que por nelas estarem presentes todos os docentes e dinamizadores, se tornaram no comando operacional do programa no terreno.

Estas reuniões materializam uma oportunidade única de debatermos a par e passo o andamento do processo, de procedermos aos ajustes necessários e de maximizarmos a nossa actividade. São pois, de uma importância fundamental.

4.7.2. Visitas de Acompanhamento e relatórios de monitorização

Realizadas a um nível superior e com uma maior grau de minúcia, são particularmente importantes porque nos transmitem a visão especializada de quem conhece profundamente o processo e nos ajuda a corrigir os pontos menos positivos.

Foi em consequência destas visitas e no seguimento dos relatórios que originaram que por exemplo, se constatou que havia trabalho por fazer na articulação entre o Conselho Pedagógico, o Conselho de Docentes e os Departamentos Curriculares; ou que era necessário aprimorar a programação, supervisão e avaliação por parte de alguns dinamizadores.

Escusavam-se, é certo, as referências negativas à falta de espaço e de equipamentos porque não nos podemos esquecer que as entidades que proferem estes reparos, estão integradas no Ministério que tem a tutela e a maior responsabilidade de os suprir.

5. Conclusão

Apesar deste Programa não constituir uma revolução em termos de ensino, sobretudo em escolas e em concelhos que já dinamizavam por sua conta e risco, há mais de 10 anos, algumas destas actividades, sou da opinião que **deu um enorme contributo na sistematização e na articulação da oferta no período para além do bloco curricular**. Ajudou, sem dúvida alguma, a fazer chegar a mais alunos, com mais e maior qualidade, **uma significativa oferta educativa complementar**.

Não vou entrar aqui na discussão do conceito de escola a tempo inteiro e na temática da dificuldade das crianças de hoje em dia brincarem livremente e usufruírem da sua condição enquanto tal. Esse é um tema polémico que só por si nos tomaria muito mais que um dia a discutir e provavelmente não chegaríamos a conclusão alguma.

O que me parece de realçar é que se o programa é de aplicar e é no interesse dos nossos alunos, nada mais nos resta do que nos esforçarmos diariamente para aplicá-lo o melhor que podemos, fazendo os ajustes necessários, por forma a que as crianças possam dai retirar o melhor aproveitamento possível.

Encontro Intergeracional – Escola Secundária de Seia e Lar da Terceira Idade (Sabugueiro)

Luis Silva[1]

1. Introdução

A escola na verdadeira essência da palavra, só se concretizará em pleno, quando os alunos começarem a serem vistos como sujeitos da sua própria aprendizagem e realizarem mudanças efectivas nas suas práticas educativas e educacionais. Estas práticas deverão ser inovadoras, flexíveis, adaptáveis aos alunos em concreto, atentas aos saberes informais e propiciadoras de aprendizagens significativas, de estímulo ao desenvolvimento multilateral e harmonioso do discente, bem como, à criação de valores sociais plurais.

Nesta medida, os Projectos Educativos das escolas, deverão apontar para formas democráticas e participativas, no que concerne à liderança e gestão, o que implicará uma descentralização no interior da organização escolar, com reforço de todos os mecanismos de abertura da mesma, à sociedade no geral.

Para que as finalidades acima evidenciadas sejam uma realidade há que dar o "primeiro passo", e nesse sentido pretendo que a escola não funcione como uma "ilha" em que se centre unicamente no processo ensino/aprendizagem, mas sim, que haja uma partilha de saberes e experiências de ordem formal, não formal e informal.

Com este trabalho pretendo que exista um Intercâmbio efectivo entre a Escola Secundária de Seia e um Lar da Terceira Idade do concelho de Seia. A instituição envolvida irá receber no seu espaço físico um grupo de alunos do 11º ano de escolaridade do Curso Tecnológico de Desporto, em que irão desenvolver actividades de índole cultural e do âmbito físico desportivo, tendo como os objectivos principais a valorização da auto-estima dos idosos, a promoção do convívio de forma a promover a sociabilização e evitar o isolamento, a convivência entre as diferentes gerações, e a prática do exercício físico direccionado para esse público "alvo", visando desse modo o aumento do gosto pela actividade física bem como o desenvolvimento das suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais.

Pretende-se, assim, que a organização escolar seja concebida como espaço social de construção interactiva de valores, objectivos e de promoção de uma comunicação intersubjectivas, assente num sentimento de pertença colectiva.

2. Enquadramento Teórico

"A escola é uma instituição fundada no axioma de que a educação é o resultado de um ensino, apesar das convincentes provas do contrário".
Ivan Illich

1. Universidade de Évora, Mestrado em Educação - Variante Administração Escolar.

A palavra aprendizagem está associada a contextos diferenciados, e decorre permanentemente do ser humano realizar aprendizagens. Aprendemos todos os dias, quer seja em casa, na rua, no café, com amigos, familiares, ou professores…, mas não aprendemos o mesmo, nem da mesma forma e método, portanto podemos dizer que, a aprendizagem depende dos contextos em que estamos inseridos.

Como afirmou **Kant**, num curso de pedagogia no final do século XVIII "**o homem só se pode tornar homem através da educação**".

A "visibilidade" dos processos educativos não formais ocorre e afirma-se progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenómeno que nasce no interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos. A história da consolidação e difusão de um campo de práticas educativas não formais, é indissociável da afirmação e desenvolvimento do campo da formação de adultos no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial.

Deste modo através das leituras que fui efectuando, poderei destacar três tipos de aprendizagens a que todos nós estamos submetidos no decurso das nossas vidas.

– **Aprendizagem formal** – é um processo intencionalmente organizado a partir de objectivos pré-definidos, que decorre em estabelecimentos de ensino, ou em instituições de formação, por um período fixo de tempo, orientado para a aquisição de determinadas qualificações e que pressupõe sempre, a certificação das aprendizagens realizadas. A Escola é o local indicado para se realizarem essas aprendizagens formais.

– **Aprendizagem não-formal** – diferencia-se da anterior, nos meios e na forma como são concretizados os seus objectivos, realiza-se também de modo organizado, embora seja mais difuso, menos hierárquico e burocrático. Decorre em paralelo com o sistema de educação formal, e caracteriza-se por possuir uma ideologia de acção própria, com objectivos específicos, aberta a todas as faixas etárias e em regime de voluntariado. Dos contextos privilegiados onde ocorrem as aprendizagens não – formais, são os seguintes, entre outros, os sindicatos, associações juvenis, clubes, etc.

As actividades de educação não formal, pela sua especificidade e pelas competências que permitem adquirir, estão vocacionadas para motivar alunos pouco escolarizados para a aprendizagem permanente. Daí, a necessidade do reconhecimento e valorização deste tipo de práticas, nomeadamente no que se refere ao encaminhamento dos Participantes para a educação formal ou para o sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

– **Aprendizagem Informal** – É um processo de aquisição de conhecimentos que se realiza de modo contínuo para cada pessoa, fora dos contextos formais e não formais. Não possui carácter intencional, é uma aquisição quotidiana decorrente do contacto com os outros na família, no trabalho, grupo de amigos e demais meios de comunicação social. Este tipo de aprendizagem não é, na maioria das vezes, reconhecida como enriquecimento de conhecimentos e aptidões, mesmo por quem está implicado neste processo.

Em diferentes contributos, vários intervenientes referem a importância dos meios de comunicação social. Os "media" são grandes disseminadores de conhecimento, de forma não sistemática e não hierarquizada. Enquanto construtores de realidade, os "media" produzem efeitos educativos, podendo funcionar como meio de formação complementar (informal) daquela que se adquire na escola (formal).

Nesta perspectiva sobre as situações educativas, estamos perante modalidades de aprendizagem que correspondem àquilo que na tradição francófona se designa por "educação difusa" e que, na tradição anglo-saxónica, se impôs na terminologia educativa como "educação informal", para a qual **Coombs (citado por Pain, 1990, 126)** propôs a definição seguinte:

"(…) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (…). Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas".

Numa perspectiva territorializada de educação, é importante referir o trabalho de investigação realizado por **Irene Santos (2004)**, a qual descreve e analisa, enquanto processos educativos não formais, os

processos de socialização de crianças de bairros da periferia urbana de Lisboa. Essa socialização ocorre, de modo articulado no contexto familiar, na rua, na escola e noutras organizações sociais com dimensão educativa, numa autêntica imersão nas dinâmicas de sociabilidade que atravessam o bairro e o ligam à escola. Esta evidência da importância da vertente não formal da educação, é tão intensa no Bairro da Cova da Moura (onde a principal referência educativa é a Associação Moinho da Juventude e não a escola), como no Bairro da Outurela, em que a construção da relação pedagógica entre o professor e os alunos, é mediada pelos contactos frequentes e informais com a comunidade e as famílias.

No âmbito do meu trabalho estamos perante as práticas de educação não–formal para os idosos e uma prática mista (formal/não formal) para os dinamizadores da presente Actividade (alunos). A educação formal para estes alunos verifica-se na medida em que os mesmos irão ter um certificado de participação na actividade, e a mesma se encontra devidamente contemplada no Plano Anual de Actividades da Escola, bem como, projectos desta índole se encontram consignados no seu currículo escolar. No que concerne aos idosos, a educação não formal é detectada através da sua participação livre e voluntária em projectos com finalidades pedagógicas, educacionais e culturais. O principal aspecto diferenciador entre uma prática formal e não formal, reside no carácter avaliativo e certificativo da educação formal.

Outra terminologia, que se deve contemplar em projectos deste âmbito, é a Comunidade Educativa, a qual se entende, por ser toda a organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa, que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacções assente numa partilha de valores objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva.

Genericamente, podem sumariar-se as seguintes **acepções de "Comunidade Educativa"**:

a. É um dispositivo retórico, semelhante a outros, construído ou utilizado pelo Estado na configuração da, também retórica, reforma educativa;

b. É um conceito que procura promover uma versão "doce" no exercício da hegemonia e dominação social, através da cooptação de sectores internos à escola na realização do programa educativo (classista, sexista e etnocêntrico) dos sectores socialmente dominantes;

c. É um modelo de escola, caracterizado por promover um processo de partilha de poder entre todos os actores educativos, designadamente professores, pais, alunos e membros da comunidade local, em torno de um projecto educativo construído em condições de autonomia, no quadro de uma administração educacional descentralizada;

d. É uma organização ou instituição educativa concebida como espaço social de construção interactiva de valores e objectivos e de promoção de uma comunicação intersubjectiva, assente num sentimento de pertença colectiva.

Max Weber, na linha de diferenciação feita por **F. Tonnies**, estabelece a distinção entre comunidade e sociedade nos seguintes termos:

"chamamos comunidade a uma relação social e na medida em que a atitude na acção social (…) se inspira na vontade subjectiva (efectiva ou tradicional) dos participantes de constituir um todo. Chamamos sociedade a uma relação social quando e na medida em que a atitude na acção social se inspira numa compensação de interesses por motivos racionais (de fins ou de valores) ou também numa união de interesses com igual motivação."

O aspecto fundamental da distinção operada consiste em que na comunidade há uma intencionalidade de integração, a qual condiciona e determina a racionalidade comunitária, enquanto na sociedade há uma racionalidade a priori na defesa de interesses. Por outras palavras, o "sentimento de nós" (**Gurvitch, 1982**) que especifica a comunidade, prevalece e antecipa a realização da acção social e é a fonte de uma racionalidade intersubjectiva autónoma. Ao invés, a concertação de interesses decorre de uma racionalidade "objectiva", por isso mesmo transcendental aos grupos sociais associados, ou heterónoma.

Precisamente, o modelo liberal de escola, administrada centralmente pelo Estado e objecto de uma regulação burocrática, sustenta-se de uma dupla suposição: a de que existe uma racionalidade "objectiva", exterior aos grupos sociais e aos seus conflitos – e portanto superior aos interesses particulares dos alunos, dos professores, das famílias e das populações onde se sediam as escolas –, sendo tal racionalidade a

que é inerente à "ciência" e ao "saber", e a de que cabe ao Estado garantir a livre expressão e transmissão desse "saber" – tal qual lhe compete garantir a livre expressão das forças concorrenciais no mercado – e, consequentemente, ordenar a educação e regulamentar as escolas da melhor maneira possível, em nome do interesse de todos e para que todos possam participar "livremente" do seu usufruto.

Em contrapartida, ao centrar na elaboração do Projecto Educativo de Escola o acto decisório e regulador fundamental das escolas, a escola – comunidade educativa, supõe a realização de um jogo social entre professores, alunos, pais e demais elementos comunitários, cuja natureza consiste na construção de uma racionalidade "intersubjectiva" (**Habermas, 1987**), na qual se estruturam as condições e se definem os termos de uma acção educativa conduzida e interpretada a partir de um sentimento de partilha. Por outras palavras, a escola – comunidade educativa não é regulada por um critério exterior, mas por uma acção social promotora dos desejos e interesses comunitários.

A escola – comunidade educativa, não corresponde apenas a um novo modelo de gestão da escola (ainda que este ponto seja nuclear), mas a uma concepção organizacional alternativa e a uma reinterpretação das finalidades educativas. É que, com efeito, são os sistemas conceptuais estruturantes de lógicas de funcionamento escolar, que determinam os modelos e práticas de gestão e não o inverso, sendo estes distintos, quando as escolas são concebidas como comunidades ou como meros sistemas fornecedores de instrução. (**Sergiovanni, 1992**).

As escolas abertas à comunidade, procuram potenciar não apenas a participação dos agentes educativos comunitários na direcção e gestão das escolas, mas assegurar que a comunidade possa envolver-se passiva ou activamente na condução do currículo e do conjunto das actividades educativas. A abertura à comunidade só assume dimensão de "comunidade educativa" quando não é meramente instrumental, isto é, simples expediente na realização da missão didáctica da escola; na verdade, a abertura da escola à comunidade pode constituir, alternativamente, uma forma de realização de uma acção educativa intersubjectivamente construída e empreendida no contexto de um território local. Neste sentido, podem encontrar-se e definir-se diferentes modalidades, desde distintas formas de partenariado (**Stievenart, 1989**), até às formas institucionais alternativas da escola sem fronteiras (**Cf. Hargreaves, 1982: 114 e ss. e Martin-Moreno Cerrillo, 1989: 383 e ss**.).

Um tipo específico de abertura de escola à comunidade, são os centros locais de educação. O aspecto diferenciador consiste em que, enquanto nas escolas abertas à comunidade são os estabelecimentos de ensino que integram a participação comunitária, nos centros locais de educação é a comunidade local institucional (designadamente as autarquias) que constrói, dirige e gere a instituição educativa. Assim, a escola não tem propriamente um projecto educativo autónomo, antes exprime o projecto educativo local. A relação comunitária não é interior à escola, nem se estabelece simplesmente entre os seus membros internos e demais parceiros educativos, mas existe no contexto local: a comunidade educativa coincide, neste ponto, com a "comunidade local". Entre nós, este tipo de comunidade educativa tem sido teorizado em torno das dimensões locais de educação (**Cf. Fernandes, 1992**) e da proposta, ligada à reflexão sobre o modelo de "escolas básicas integradas", do "centro local de educação básica" (**Pires, 1993**). Esta conceptualização aproxima-se da ideia dos "territórios educativos", bastante debatida, sobretudo na sequência da publicação do chamado "documento Fraústo". Os territórios educativos foram ganhando expressão conceptual, passando de simples referentes geográficos de agrupamento de escolas para uma dimensão de espaços comunitários locais de interacção curricular e socio-educacional.

Na abertura da escola à comunidade, (**Stoer, 1994: 22**) argumenta que, tal situação só será viável através da produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presentes, produção essa, só tornada possível através da desconcentração da mesma escola, de modo a que esta se assuma como parte da comunidade local. A apropriação do "espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola", por parte dos professores e educadores, é uma condição de conhecimento das diferenças culturais coexistentes no meio local e de reforço da cidadania participativa.

O conceito de escola democrática desenvolveu-se, na sua essência, a partir da ideia da participação como direito, mas sobretudo como prática, associada primeiro às preocupações de generalização do acesso ao ensino e evoluindo no sentido da universalidade de acesso e sucesso educativo. A escola democrática construiu-se, com a dimensão que se lhe reconhece actualmente, a partir dos problemas gerados com

a crise da educação escolar. A amplitude destes problemas obrigou à incorporação na escola de outras dimensões da participação que até então não estavam contempladas. Originariamente, na linha dos movimentos pedagógicos por uma educação nova, esta participação limitava-se à perspectiva pedagógica e envolvia apenas a comunidade escolar constituída pelos professores e alunos. O novo contexto social reclamava, no entanto, a incorporação da dimensão social e política, procurando alargar e aprofundar, assim, o âmbito de participação aos pais e a outros elementos e instituições interessados no processo educativo e o próprio conteúdo dessa participação à organização da escola e ao processo de tomada de decisão, nas diversas estruturas de direcção e administração escolar.

Com base nestes princípios e características, pode-se considerar a "comunidade educativa" como expressão da escola democrática, revelando, simultaneamente, a dimensão pedagógica, a dimensão política da participação e o seu exercício pleno, num espaço educativo comunitariamente projectado e realizado.

Neste sentido, e segundo **Sarmento (1993)**, as propostas de reorganização da escola entroncam nos seguintes domínios: alargamento das fronteiras tradicionais da escola, com a incorporação determinada de novos actores, novos saberes, novas fontes e processos de transmissão desses saberes; privilégio dos processos de ensino em equipa, da interacção em grupo e promoção de uma tecnologia intensiva, homóloga das novas formas de organização do trabalho; incentivo dos processos participativos de tomada de decisão, a todos os níveis da organização; flexibilização das estruturas pedagógicas, no sentido de uma forte individualização do ensino; integração comunitária; combinação da autonomia da escola com mecanismos sociais de controlo e prestação de contas.

Como princípios enquadradores do Sistema Educativo, a **Lei de Bases do Sistema Educativo**, realça fundamentalmente a necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de modo a que as escolas possam actuar com base nos princípios de autonomia, definindo um projecto educativo próprio, e da participação de todos os implicados na acção educativa.

A abertura de um espaço semântico em torno de "comunidade educativa" traduz-se em expressões **utilizadas na Lei que configuram a escola como um espaço social aberto e comunitariamente participado**. Tal configuração, vem desde logo expressa na formulação dos princípios organizativos (alínea g do art.º 3º), quando refere, "**elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes**". A Lei de Bases refere ainda, na sua **alínea l do art.º 3º**, que o sistema educativo se organiza de forma a "**contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias**".

Em relação à **administração do sistema educativo, (artigos 46.º e 48.º), a Lei de Bases**, sublinha os princípios de "**democraticidade e de participação**", de "**interligação com a comunidade**", dando relevo à participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias de entidades representativas das actividades sociais, económicas, culturais e científicas. Os mesmos princípios gerais são aplicados, à organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, devendo estes, orientar-se "**por uma perspectiva de integração comunitária**" e por "**princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo…**"

3. Metodologia e Análise da Informação

A operacionalização da presente actividade centrou-se na constituição de um grupo de trabalho da turma do Curso Tecnológico de Desporto (11º E) da Escola Secundária de Seia, os quais se deslocaram ao Centro da Terceira Idade da aldeia do Sabugueiro.

Para a concretização deste Encontro Intergeracional foi contactado previamente o responsável pelo Centro de Idosos do Sabugueiro, contacto esse, efectuado presencialmente por intermédio dos promotores da actividade (Professores e Alunos), em que tais promotores se dirigiram aos respectivo Lar e transmitiram ao seu responsável os objectivos e âmbito do respectivo Projecto. Após esta etapa foi enviado um ofício para esse Lar, no sentido de serem mencionados por escrito as finalidades deste projecto e a respectiva calendarização da actividade (anexo1).

Foram efectuados cartazes de promoção e divulgação da presente actividade (anexo2), os quais foram afixados nos vários blocos das salas de aula da Escola Secundária de Seia, além de se ter dado conhecimento a toda a Comunidade Escolar das finalidades do referenciado Projecto. Para que a sociedade em geral tenha igualmente conhecimento deste Encontro Intergeracional foi ainda colocado na Página da Escola o Cartaz de Promoção e Divulgação da Actividade e o seu respectivo programa – anexo 3. Esta actividade foi designada de: "**A Actividade Física como fonte de vida e bem-estar**". Esta designação foi atribuída pelos alunos intervenientes do referenciado projecto.

O citado encontro teve lugar no dia 22 de Abril de 2009. Os alunos intervenientes efectuaram algumas sessões de trabalho, para que desse modo fossem realizadas todas as actividades inicialmente propostas de uma forma eficaz e eficiente para esta população especial.

O grupo de alunos foi constituído por 9 discentes e por 3 professores, os quais leccionam actualmente uma das disciplinas da componente científica dos Cursos Tecnológicos de Desporto.

Os alunos para este Projecto tiveram 3 sessões de preparação realizadas na Escola Secundária de Seia, em que foram testadas todas as formas de operacionalização da presente actividade, bem como, foram sensibilizados para as formas de comunicação e tratamento que deveriam possuir ao lidarem com pessoas daquela faixa etária. Pretendemos com estes alunos, que para além da qualidade na realização e dinamização do projecto visado, ficassem a possuir determinadas características no tocante aos princípios de cidadania e respeito por toda a sociedade.

Os Professores intervenientes tiveram uma **observação participante** da actividade e os **alunos tiveram uma participação activa e dinamizadora** em que contaram com uma enorme adesão e colaboração por parte dos idosos intervenientes, (aproximadamente 20).

Os recursos materiais utilizados foram os seguintes:

– Máquinas Fotográficas Digitais;
– Câmaras de Filmar;
– Bolas de borracha e esponja;
– Balões;
– Cordas;
– Caixas de papelão;
– Pesos para os membros superiores;
– Cd´s de Música;
– Rádios leitores de Cd´s;

No decurso da actividade, os alunos tinham tarefas previamente definidas e foram distribuídos para este conjunto de funções: Filmagem, Fotografia, Dinamização da actividade e Logística.

No final da actividade, a informação foi tratada através da elaboração de relatórios individuais efectuada pelos alunos. Foi efectuado ainda um "Powerpoint", além de um Vídeo com os principais momentos da realização da actividade. As filmagens em questão irão ser um precioso auxiliar para que toda a Comunidade Educativa e Sociedade no geral, se apercebam da real envolvência e dos benefícios em iniciativas desta índole.

Todas estas diligências e registos ficarão depositados num arquivo documental na Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos da Escola Secundária de Seia, além de serem colocados nos arquivos dos Cursos tecnológicos de Desporto, os quais ficarão guardados no Gabinete de Educação Física e Desporto.

Pretendemos que projectos desta natureza, sejam igualmente dinamizados por outros estabelecimentos de ensino e por várias entidades da comunidade científica, cultural ou económica, e nesse sentido, foi colocado na página da Escola Secundária de Seia em (www.esseia.pt), para que sejam suficientemente promovidos e divulgados.

4. Conclusões

Este Projecto teve um carácter profundamente inovador no Concelho de Seia, visto que o Lar interveniente ficou extremamente agradado com esta iniciativa, dado que, frequentemente, costumam ser colocados um bocado à "margem" da sociedade.

Os alunos sentiram-se responsabilizados e identificaram-se plenamente nesta actividade, na medida em que o projecto visado foi dinamizado e fomentado em grande parte por eles. A receptividade por parte dos idosos foi surpreendente, visto que participaram com empenhamento em todas as actividades propostas estando permanentemente com alegria e satisfação e sentiram-se mais valorizados e reconhecidos na sua dignidade humana. A sociabilização foi elevada ao ponto de "adoptarem" estes adolescentes como sendo seus "netos". Este tipo de pessoas têm muita necessidade de afecto e carinho, e projectos desta índole são fundamentais para se sentirem mais reconhecidos e acarinhados.

No final da actividade, grande parte dos idosos intercederam junto dos professores, para que mais actividades deste género sejam dinamizadas ainda este ano lectivo, tendo acabado por ter ficado acordado verbalmente, entre a Escola Secundária de Seia e o Lar envolvido, no sentido de se dar continuidade a este projecto, mas desta vez, funcionando em sentido inverso, ou seja, na "abertura das portas da escola à comunidade", uma vez que seria o Lar a deslocar-se ao respectivo estabelecimento de ensino.

No que concerne aos alunos, estes pensavam que este público-alvo estava mais dependente, menos activo e que fosse pouco participativo, mas rapidamente mudaram a sua opinião, visto que a atitude e postura destes idosos alicerçou-se em sentido contrário, valorizando igualmente o trabalho desenvolvido pelos discentes. Os alunos, por sua vez, sentiram-se mais confiantes e convictos do seu valor, ao terem sido reconhecidos pela sua capacidade e competência a nível organizativo e social.

Esta riqueza tanto no relacionamento, como na envolvência pessoal é algo inesquecível. A valorização do idoso na sociedade é um dos princípios base de uma verdadeira cidadania. Fomentar e criar modalidades de educação que se desenvolvam com uma multiplicidade de culturas e gerações que compõem as nossas sociedades é uma obrigação de todos nós, enquanto actores do sistema educativo.

A escola não se deverá limitar unicamente à transmissão de conhecimentos e à certificação de competências, mas deverá ser vista igualmente como um local privilegiado de participação, intervenção, investigação e acção, favorecendo desse modo, atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade, pois só assim se consegue dar mais sentido aos Projectos Educativos e às Actividades de Complemento e Enriquecimento Curricular.

Em suma, deveremos ter como objectivos primordiais para o aluno, o pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do seu carácter e da sua cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores morais, éticos e cívicos.

No que diz respeito ao sistema educativo, este deverá garantir que seja promovido o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua evolução crescente e progressiva.

Referências Bibliográficas

Bruner, J. S. (1976). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch.

Cardim, Luís Filipe (1990). *Formar é fácil, a aprendizagem e o ensino*, Agen. Soc. Administração, Gestão e Ensino Lda.

Cerrillo, Q. M. M. (1989b). La equipa de los centros educativos a la comunidad. In Cerrillo, Q. M. M. (Coord). *Organizaciones Educativas*. Madrid. U.N.E.D.

Corazza, M. A. (2001). *Terceira idade e atividade física*. São Paulo: Phorte.

Dewey, Jonh (1959). *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fernandes, A. S. (1992). *O nível local da administração escolar. Comunicação ao II Congresso Nacional da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga. Universidade do Minho. 29 de Novembro a 1 de Dezembro.

Fullat, Octavi (1979). *A Educação Permanente*. Rio de Janeiro: Salvat Editora.

Gurvitch, G. (org) (1977). *Tratado de Sociologia*. (2º vol.). Lisboa. Iniciativas Editoriais (3ª ed.).

Gurvitch, G. (1982). *As Classes Sociais*. Editora: Global.

Habermas, J. ([1981] 1987). *Teoria de la Accion Comunicativa*. (2 volumes). Madrid. Taurus. (Trad. Esp.).

Hargreaves, D. (1982). *The Challenge for the Compreensive School: Culture, curriculum and Community*. London. Routledge and Kegan Paul.

Illich, Ivan (1971). *Une societé sans école*. Paris. Seuil.

Kant, Immanuel (2003). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Alexandria Editores.

Nahas, M. V. (2001). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina: Midiograf.

Pain, Abraham (1990). *Education informelle. Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L`Harmattan.

Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Postic, Marcel (1990). *A Relação Pedagógica*. Tradução de João Nunes Torrão, 2ª Edição, Coimbra. Coimbra Editora Lda.

Reboul, Oliver (1982). *O que é Aprender*. Coimbra. Livraria Almedina.

Santos Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização das crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.

Sarmento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto. Ed. ASA/ Cadernos do Correio Pedagógico.

Sergiovanni, T. J. (1992). Reflections on Administrative Theory and Practice in Schools. *Educacional Administration Quartely*. Vol. 28; nº 3.

Stiévenart, M. (1989). L`emergence d`une notion: le partenariat socio-educatif. *Les Sciences de L`education*. 5. 35-50.

Stoer, S. R. (1994). Construindo a Escola Democrática através do "Campo da recontextualização pedagógica. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 1. 7-27.

Tonnies, F. ([1887]; 1989). Comunidade e Sociedade. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas – Iº vol. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de textos)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, S. Lev. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Wagorn, Y. (1993). *Manual de ginástica e bem-estar para a terceira idade: para um envelhecimento feliz e saudável*. São Paulo: Marco Zero.

Weber, M. ([1922]; 1991). *Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Vol. 1. Brasília. UnB. (Trad. Port.).

I Encontro Regional de Educação (2004). "Aprender no Alentejo". Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora - Março 2004.

II Encontro Regional de Educação (2004) - " Aprender no Alentejo". Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora - Julho 2004.

Legislação:

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de bases do Sistema Educativo.

Perspectivas de Integração Multicultural no Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa

Agostinho Luís da Costa Arranca

Resumo Numa fase em que chegavam a Portugal muitos cidadãos de outras nacionalidades, principalmente dos países do Leste Europeu, o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, vê-se perante um desafio de integração e de garantia do sucesso educativo destes alunos.

O Concelho, devido à sua dinâmica industrial e aos apoios sociais disponibilizados, constituía-se como excepção ao panorama regional, atraindo população para o seu território e levando a algumas reconstituições familiares.

Até há pouco tempo atrás, esta instituição tinha alunos de 13 nacionalidades, a que se juntavam cidadãos que, embora portugueses, eram de etnia cigana.

É neste contexto multicultural, neste "caldo cultural" que a organização escolar começa a delinear uma resposta que, este estudo, mostra integrada e que se desenvolve em vários níveis e tipologias de apoio.

Considerámos como método de pesquisa central, a análise documental, não só porque o acesso a todos os indivíduos se tornava difícil em resultado dos movimentos populacionais e profissionais mas também porque o recurso a fontes, na sua maior parte de carácter inadvertido, logo mais valiosas, como a alguma informação com graus de consciência diferente, permitiram uma aproximação maior à realidade estudada e uma reapropriação pelos agentes educativos, permitindo reflectir, avaliar, sustentar e legitimar opções educativas.

Palavras-chave Interculturalidade, Multiculturalidade, Inclusão.

"Não há democracia sem a convivência com o diferente."
Paulo Freire

Introdução

Criado em 1997, o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa define, desde logo a sua missão como a de prestação de um serviço público de educação, baseado na inovação, na promoção do sucesso educativo e na plena integração de todas as crianças, independentemente da sua etnia, nacionalidade, cultura, condição económica ou social.

Esta orientação, encontra-se plasmada no Projecto Educativo, norteando toda a acção dos diversos agentes educativos mas afirmando também a realidade em que se inseria esta organização.

De facto, o concelho de Vila Viçosa, nos anos noventa, detinha uma dinâmica social e económica própria, baseada na extracção e exploração de mármore assim como, as políticas locais de apoio social, atraíam e possibilitavam o reagrupamento de famílias de etnia cigana. Constituindo-se assim, como uma excepção, em termos de atracção e fixação de população no Alentejo.

Podemos mesmo distinguir duas fases deste fenómeno: i) uma primeira, em 1997, em que chegam ao concelho muitos imigrantes principalmente dos chamados Países de Leste e cidadãos de etnia cigana; ii) uma segunda, em que chegam os cidadãos oriundos de outros países como do Brasil e da República Popular da China.

Este fenómeno levou ao aumento da população escolar, com alunos de diferentes origens sociais e culturais, que se deslocavam com as famílias para o concelho, e se inscreviam ou matriculavam no Agrupamento de Escolas que o servia.

Como refere Peixoto, (2004), entre as consequências dos fluxos migratórios, temos o aumento da pressão sobre infra-estruturas, nomeadamente educativas, para além, é claro, das perturbações de padrões residenciais, do choque cultural e dos novos contactos e conflitos étnicos.

Se, por um lado, temos os fluxos migratórios com origem nos países do leste europeu e que podem ser explicados ou entendidos à luz dos desenvolvimentos neo-clássicos da economia ou da escola do capital humano (Peixoto, 2004), em que as condições económicas, os potenciais de emprego e os níveis de rendimento, da região de destino, são factores preponderantes, temos também, para o caso da população de etnia cigana, a importância fundamental do conhecimento de redes de apoio social à habitação e auxílios económicos directos, que a autarquia promovia nos anos a que nos referimos.

Há, mais recentemente, uma tipologia de famílias imigrantes, que procuram informação detalhada sobre os serviços prestados em termos educativos, culturais e recreativos assim como sobre o eventual apoio à superação de barreiras linguísticas, antes de decidir sobre a mobilidade.

Na década de noventa e até há pouco tempo atrás, esta instituição de ensino chegou a ter alunos de 13 nacionalidades, a que se juntavam cidadãos que, embora portugueses, eram de etnia cigana, logo com traços culturais bastante demarcados. Dos seiscentos e cinquenta e cinco alunos, em 2005, distribuídos pelo Ensino Pré-escolar, 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, em termos percentuais, temos que 3,5% da população escolar era de outras nacionalidades e 2% era de etnia cigana.

É a este contexto multicultural, a este "caldo cultural", que a organização escolar se vê obrigada a reagir e adaptar delineando uma resposta que este estudo demonstra integrada e que se desenvolve em vários níveis e tipologias de apoio à população acolhida.

Objectivos

Na resposta educativa do Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, à integração de alunos de outras nacionalidades e etnias, podem ser identificadas duas fases distintas, aliás confirmadas quer pela observação participante do autor, que exerce funções de gestão nesta organização escolar, quer pelo levantamento efectuado aos registos de inscrição, matrícula e frequência de alunos, desde 1997 até ao corrente ano de 2008.

i) Uma primeira, em que a maioria dos alunos integrados, eram oriundos de países do leste europeu e de etnia cigana e que decorre nos anos noventa.

ii) Uma segunda, em que se assiste a uma reorganização de algumas destas famílias e à sua fixação, mas também, devido à alteração das condições de trabalho na região, à falta de empregabilidade no sector dos mármores e serviços e ao decréscimo de medidas de apoio social da autarquia à população cigana, à deslocação de muitas famílias para Espanha, onde as condições referidas eram mais favoráveis.

Temos pois aqui a justificação de um modelo a que Ravenstein, (citado por Peixoto, 2004), chamava de *push-pull* e que justificava os movimentos migratórios com um objectivo principal — "o desejo do agente individual melhorar a sua condição económica".

Também, nesta segunda fase, começam a chegar imigrantes de países como o Brasil e a República Popular da China, com características linguísticas e culturais muito distintas.

Ora, toda esta movimentação teria obviamente reflexos na resposta educativa das instituições escolares pelo que, apesar do próprio autor já ter descrito as práticas adoptadas em diversas situações de partilha de experiências, importava, com um cunho mais científico e analítico, analisar esta realidade, as respostas, as reacções da organização e os reflexos no clima e no sucesso escolar dos alunos.

Assim sendo, pretendeu-se, no âmbito do mestrado em Administração Escolar pela Universidade de Évora, desenvolver um trabalho que permitisse:

- Conhecer a realidade sócio cultural da organização e o seu impacto no clima organizacional, desde 1997 até à actualidade
- Percepcionar os vários tipos de intervenção educativa, desde a Intervenção Precoce na Infância, passando pelo Ensino Pré-escolar até ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
- Fazer o levantamento de parcerias e teias de apoio construídas para suportar essa intervenção educativa
- Conhecer os efeitos dessa intervenção junto da população escolar (sucesso educativo, felicidade pessoal, abandono…)

Metodologia de pesquisa e instrumentos

Depois de uma recolha bibliográfica, para aquilatar do "estado da arte" e para conhecer as mais recentes teorias sobre os movimentos migratórios, facto aliás comum a todo o planeta e potenciado pela crescente globalização, importava também conhecer a instituição quanto ao número de alunos de outras nacionalidades e etnias. Fizemo-lo através da consulta de dados estatísticos e de registos de inscrições, matrículas, transferências e aproveitamento de alunos. Em seguida, procederíamos à tentativa de percepção do clima educativo do Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa e dos possíveis reflexos, deste tipo de população, nesse mesmo clima organizacional.

Para levar a bom porto esta tarefa, considerámos, como método de pesquisa central, a análise documental, não só porque o acesso a todos os indivíduos envolvidos no estudo (alunos, pais e docentes) se tornava difícil em resultado dos movimentos populacionais e profissionais mas também porque a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se numa fonte de dados extremamente importante (Bell, 2004, p. 101).

O levantamento documental através da consulta de documentos estatísticos, actas, processos individuais, registos estruturados de avaliação ou outros registos dos alunos para além de documentos como o Jornal Escolar, páginas Web, planos e relatórios de actividades, registos fotográficos, permitiram percepcionar a intencionalidade educativa e o ambiente educativo vivido.

O próprio recurso a fontes, na sua maior parte de carácter informal, logo mais valiosas, assim como a alguma informação com graus de consciência diferente, permitiram construir uma aproximação maior à realidade estudada.

Depois da identificação e localização dos documentos existentes procedeu-se a uma análise a que poderíamos chamar de "orientada para o problema" (Bell, 2004, p. 102) uma vez que já havíamos decidido qual a orientação do trabalho, com base no conhecimento desse mesmo problema.

O recurso a várias fontes e documentos permitiu a validação de dados, através de um mecanismo de triangulação que, aliada ao método crítico exercido sobre as fontes, fez, deste estudo, um retrato o mais aproximado possível da realidade estudada. Aumenta-se assim, quer a sua proximidade em relação à prática educativa, como espaço de observação e experimentação, quer a sua potencial reapropriação pelos agentes educativos permitindo reflectir, avaliar, sustentar e legitimar opções educativas (Correia, 1995, p. 30).

Não poderemos deixar de chamar a atenção do leitor, para algum envolvimento do autor deste trabalho que, exercendo funções na organização, se vê envolvido em grande parte dos processos relatados.

Para que tal não inquine a fiabilidade das conclusões, a triangulação que referíamos, aliada a um espírito crítico que garantimos, poderá dar algumas garantias de que se trata realmente de uma análise correcta da realidade em estudo. Não podemos mesmo deixar de referir que algumas das fontes são externas, como os relatórios da Inspecção Geral de Educação, o que já de si oferece alguma garantia de distanciamento.

No fundo podemos esquematizar o processo de pesquisa da seguinte forma:

Tabela 1 – O Processo de Pesquisa

Pesquisa Bibliográfica	Fundamentação metodológica para pesquisa e análise de documentos Teorias e explicações sobre movimentos migratórios
Decisão sobre a forma de utilização dos dados	Exclusividade de método
Decisão sobre a forma como abordar os documentos	Leitura orientada para o problema
Pesquisa documental	Identificação de diferentes fontes e definição do acesso às mesmas
Análise sobre a natureza das fontes	Cuidado na identificação de diversas fontes para permitir uma certa triangulação
Atenção sobre os diversos tipos de dados	Devido à natureza do estudo importa considerar fontes deliberadas e inadvertidas
Sujeição de documentos ao método crítico	O que diz? Quem escreveu? Porquê? Para quê? Para quem?
Comparação de documentos	Sujeição de hipótese a mais do que uma recolha de evidências
Procura de distorções	Considerar eventuais finalidades óbvias da informação veiculada
Avaliação do valor das fontes e documentos	Cruzamento com os conhecimentos teóricos recolhidos

Caracterização da População Escolar do Agrupamento

Desde 1997, o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa recebeu alunos de 12 nacionalidades diferentes e bastantes alunos de etnia cigana de alguns concelhos alentejanos vizinhos.

Se, no primeiro caso, a explicação estará nos movimentos migratórios em busca de melhores condições de vida, no segundo, não estaremos muito longe desse mesmo motivo apenas com a diferença de que os apoios e auxílios atribuídos pelo município de Vila Viçosa potenciavam o reagrupamento de famílias que, na etnia cigana, ainda detém uma forte componente de clã.

O facto de ser mais fácil obter habitação condigna, através de programas de realojamento social, de ser atribuído subsídio escolar em dinheiro e não em material escolar, a cedência de terrenos para acampamentos junto a zonas centrais assim como a centralidade do município em relação à região dos mármores e a sua proximidade ao trabalho sazonal em Espanha, faziam do concelho um pólo de atracção.

Para não nos dispersarmos num período tão lato, exporemos a evolução populacional nos três últimos anos lectivos assim como faremos o ponto de "restauro" em 2005/2006, ano que marca a transição entre uma primeira e uma segunda fase já explicitadas anteriormente.

De facto, é neste ano, que a diminuição de alunos de outras nacionalidades e etnia cigana se inicia, pelas razões já explanadas sobre o mercado de trabalho, mas também pela transição de alunos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e pela diminuição dos apoios autárquicos.

Tabela 2 – O População Escolar (I)

Ano Lectivo 2005/2006	**Nº alunos**	
	Outras nacionalidades	**Etnia cigana**
Pré Escolar	1	1
1º CEB	14	11
2º CEB	8	1
TOTAIS	23	13
Total alunos do Agrupamento	655	

Tabela 3 – O População Escolar (II)

Ano Lectivo 2005/2006	**Nº alunos**		
	EUR25	**EUR (continente)**	**Outros**
Pré Escolar	0	1	0
1º CEB	2	7	5
2º CEB	3	3	2
Totais	5	11	7
Total Alunos	23 (3,5% da população)		
Total Nacionalidades	12		

Fonte: Base de dados de Inscrições e Matrículas Escolares

Gráfico 1 – Alunos de outras nacionalidades



Fonte: Base de dados de Inscrições e Matrículas Escolares

Tabela 4 – Países de Origem

Países de Origem
Alemanha
Brasil
Bulgária
China
Espanha
França
Guatemala
Itália
Moldávia
Roménia
Suíça
Ucrânia

Fonte: Base de dados de Inscrições e Matrículas Escolares

O único caso de abandono registado, entre alunos de outras nacionalidades, foi o de um aluno de nacionalidade chinesa, no ano 2005/2006, que, apesar de todos os esforços, não foi possível localizar.

Todas as outras flutuações de alunos inscritos/matriculados se realizaram por transferência ou conclusão de estudos no Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa.

Na população de etnia cigana, o abandono é muito reduzido, nos anos em estudo, sendo que apenas há registo de dois abandonos de alunas desta etnia, no ano 2006/2007, por razões que poderíamos classificar de culturais uma vez que se prendem com a relutância dos progenitores em permitir a permanência das filhas, em ambientes não familiares, a partir da puberdade.

No entanto, no ano 2007/08, uma das alunas voltou a frequentar o 6º ano de escolaridade com aproveitamento, devido ao esforço do Agrupamento de Escolas na persuasão dos pais.

Um dos documentos analisados foi precisamente um texto da aluna, em que fala do seu regresso à escola e da sua relação com a comunidade.

"*Chamo-me (…) tenho 16 anos e gosto muito da escola. Eu, no 1º período durante um mês, eu não vim à escola porque eu não podia vir (…) gosto muito quando eu voltei para a escola o professor Agostinho também gosto. A minha Directora de Turma é a minha melhor amiga(…)*"

Níveis e tipologias de intervenção

As várias fontes consultadas permitem-nos identificar três níveis e oito tipos de intervenção educativa, com alunos de outras nacionalidades e etnias, como vemos resumido no seguinte quadro.

Tabela 5 – A Intervenção Educativa

Níveis de Intervenção Tipos	Pré Escolar	1º CEB	2º CEB	Projectos - Recursos - Observações
Intervenção Educativa em sala de aula	X	X	X	
Apoio Pedagógico Acrescido		X	X	Distribuição da componente não lectiva (CNL) – Despacho 13781 – Outros docentes sem componente lectiva (CL) ou de Apoio Sócio Educativo
Apoio à Língua Portuguesa como 2ª Língua		X	X	Distribuição da CNL – Despacho 13781 – Outros docentes sem CL
Gestão integrada de recursos e distribuição de alunos pelos estabelecimentos		X	X	Incentivo à inter ajuda, à tutoria entre pares e à valorização de outros casos de integração. Respeito pelas questões culturais e relacionamentos familiares
Valorização da diversidade linguística e cultural	X	X	X	Projecto Educativo do Agrupamento Projectos Educativos Europeus Clube das Artes e das Ciências Aquisição de fundos documentais específicos Actividades Culturais e Recreativas
Apoio à integração social	X	X	X	Actividades Culturais e Recreativas – Acção Social Escolar
Apoio e aconselhamento aos pais e encarregados de educação	X	X	X	Informação sobre como ajudar os alunos em casa e no trabalho autónomo, sobre direitos e deveres, sobre o acesso a organismos, instituições e serviços da sociedade em geral e da própria escola
Recurso a outras entidades e Associações		X		Parcerias com a autarquia, a Segurança Social, IPSSs do concelho, Universidade de Évora e Associações de Apoio aos Imigrantes

Nas várias intervenções, permitimo-nos salientar os seguintes aspectos, do papel do órgão de gestão:

- Na gestão de tempos escolares;
- Na gestão da componente lectiva e não lectiva dos docentes;
- Na distribuição de serviço, atribuindo, aos docentes com um perfil mais adequado, as turmas com alunos de outras nacionalidades ou etnias;
- Na distribuição e gestão de novas inscrições ou matrículas para que os alunos mais recentes beneficiassem de estratégias de tutoria entre pares (alunos com maior proficiência em Língua Portuguesa ajudando os que detinham menor);
- No reforço de fundo documental para as bibliotecas e salas de aula (mapas, dicionários das línguas em uso…);
- No apoio na resolução de situações de legalização burocrática e equivalência de habilitações tentando fazer a ponte com Embaixadas e Serviços Consulares que, nos anos 90, não detinham a experiência e a capacidade de responder com a celeridade desejada aos seus compatriotas, obrigando a grandes deslocações e despesas;
- No desenvolvimento de contactos com outras escolas nacionais e estrangeiras, instituições de solidariedade, apoio ao imigrante.

Neste último aspecto, é possível verificar que os vários projectos Socrates-Comenius1, realizados, vão envolvendo progressivamente países mais a leste do continente europeu (POL, LIT) de forma a tentar que os docentes percepcionassem melhor as características sociais e culturais dos seus alunos, favorecendo uma verdadeira dimensão europeia na educação.

A realização de actividades culturais e recreativas constituíram um meio de integração de crianças e suas famílias na vida escolar e social do concelho permitindo, aos alunos, o contacto mais amiúde com a cultura local e, aos pais, a criação de redes de contactos com outros encarregados de educação, facilitando assim a integração na comunidade e a sua "conquista" para a tarefa de ajudar a escola na fase de transição que os seus filhos viviam.

Deste tipo de actividades, salientam-se as festas nas escolas, as visitas de estudo a museus e a locais históricos, a organização de peças de teatro…

Para além, é claro, das actividades de enriquecimento curricular que permitiam o contacto e a aprendizagem da Língua Portuguesa em contextos informais assim como a partilha de padrões culturais dos vários tipos de alunos.

A constituição de uma autêntica rede de parcerias com as instituições locais e regionais permitiu, para além da articulação, em sede de Conselho Local de Acção Social do Concelho de Vila Viçosa (CLASVV):

- O combate ao abandono escolar em colaboração com a GNR/Escola Segura, Segurança Social e Cáritas Paroquial que emitiam ou respondiam em tempo oportuno a avisos de crianças em risco de abandono ou falta de assiduidade;
- A supressão de necessidades básicas das famílias em alimentação, vestuário, procura do primeiro emprego;
- O apoio de equipas pluridisciplinares através de projectos desenvolvidos em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Social (IDS) e os parceiros locais (Gabinete de Apoio Social a Pais e Alunos em Risco - GASPAR);
- O desenvolvimento de projectos educativos relevantes como foi o caso do Projecto "Arco Iris", em colaboração com a Universidade de Évora e que visava a criação de uma comunidade virtual, com todos os alunos, do Alentejo, que tivessem outras nacionalidades e frequentassem estabelecimentos de ensino.

Clima percepcionado

Um dos objectivos deste trabalho era o de tentar percepcionar o impacto destes alunos no clima da organização.

Para tal definimos sete categorias:

- Satisfação dos alunos
- Satisfação dos encarregados de educação
- Empenho pedagógico dos docentes
- Envolvimento do órgão de gestão
- Clima geral
- Reflexos nos documentos estruturantes (Projecto Educativo e Projecto Curricular)
- Reconhecimento externo do clima organizacional

Podemos ver nos quadros seguintes, estas categorias relacionadas com algumas unidades de registo, retiradas da análise documental efectuada.

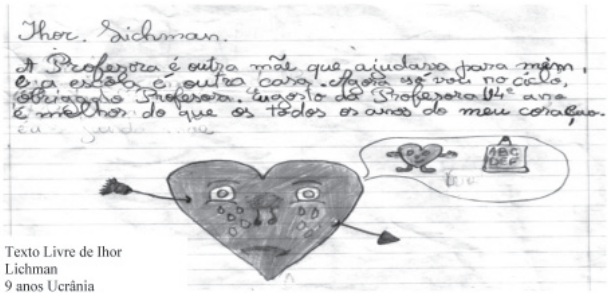

Ihor. Sichman.
A Professora é outra mãe que ajudava para mim.
E na escola é outro caso. Agora eu vou no céu,
obrigado Professora. Tu agora do Professora 4º ano
é melhor do que os todos os anos do meu coraçao.
Texto Livre de Ihor
Lichman
9 anos Ucrânia

Tabela 6 - Clima percepcionado

Indicadores	Registos	Algumas fontes
Satisfação dos alunos	"eu adoro a escola assim, é bué-da-fixe…" "A professora é outra mãe (…) e a escola é outra casa" "Chamo-me (…) tenho 16 anos e gosto muito da escola" "A minha DT é a minha melhor amiga"	• Observatório permanente de opinião dos alunos • Produções escritas dos alunos
Satisfação dos Enc. Educação	Recomendaria esta escola porque facilita a integração de crianças(…) que são bem tratadas, orientadas e encaminhadas"	• Inquérito de qualidade
Empenho pedagógico dos docentes	"Relativamente ao aluno Ihor Lichman, de nacionalidade ucraniana, (…)vai ser elaborado um PR (…) promover o sucesso do aluno"	• Actas de Conselho de Docentes e Estabelecimento
Envolvimento dos Órgãos de Gestão	"devem integrar prioritariamente turmas da EB1 Castelo onde outros alunos, com graus diferentes de integração os auxiliem no processo de adaptação"	• Actas C.E. • Documentos internos (mail, notas informativas, transferências…)
Clima geral	"O Natal na Ucrânia" "Era uma vez um menino cego e de raça preta" "Todos iguais"	• Jornais escolar • Folha Informativa • Projectos • Páginas web
Reflexos nos documentos estruturantes	"sem qualquer tipo de discriminação" "exercício permanente de direitos e deveres de cidadania para todos quantos nela convivem"	• Missão do Agrupamento • Projecto Educativo • PCA
Reflexos do clima institucional no exterior	"salientam-se pela qualidade já alcançada(…) inserção de crianças de etnia cigana" "Houve, ainda, relato de experiências no âmbito de projectos escolares" "A frequência de alunos de países do leste (…) constitui um desafio ao qual o Agrupamento respondeu com a dinamização de projectos"	• Relatórios de avaliação (Integrada e Externa) • Documentos na Internet • Boletim Espaço Noesis • Jornais regionais

Conclusões

Para fazer face a uma nova realidade, que resulta de fenómenos como a globalização e o aumento de ocorrências de fluxos migratórios no espaço europeu ou mesmo para além deste, as práticas educativas terão de saber desempenhar o seu papel de forma a contribuir para novas formas de convivência humana, tantos nas relações interpessoais, como económicas, políticas e institucionais.

A multiculturalidade implica a convivência, num determinado espaço geográfico, de várias culturas, grupos étnicos e estratos sociais. Ora, sendo que tal facto não é de todo natural, a educação desempenha um papel preponderante para cultivar o respeito pela diferença e pelo convívio consciente e responsável entre indivíduos. Obviamente esse convívio para além do respeito mútuo também deve assentar no diálogo crítico entre pessoas e culturas transformando a multiculturalidade numa nova forma de convivência humana – a interculturalidade.

Temos pois que a educação, os professores e as organizações escolares, poderão contribuir para um modelo de sociedade aberta, democrática, pluri e intercultural, através de uma práxis educativa ponderada e consciente mas, acima de tudo, que consiga ultrapassar uma primeira fase em que as organizações escolares e os seus profissionais apenas se preocupavam com a superação de obstáculos resultantes dessas diferenças culturais e linguísticas.

Tal abordagem deixa de considerar uma parte importante do individuo, a sua cultura, a sua língua, a sua identidade, truncando a sua plena integração numa nova realidade em que o objectivo é sentir-se feliz e integrado.

Se atendermos a estas duas perspectivas, uma mais centrada na dimensão cultural, sem contudo hierarquizar as culturas e outra mais centrada na desigualdade social tentando debelar essa mesma desigualdade, mas esquecendo os contextos culturais, podemos situar, a instituição em estudo, claramente na primeira perspectiva.

Não havendo prova de que, *à priori*, foi pensada uma actuação concertada e integrada para que, o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, pudesse fazer face ao desafio da chegada de um grande número de alunos de outras nacionalidades e etnias, é contudo certo e pensamos provado por esta investigação, que a resposta foi realmente integrada, coerente e continuada.

Analisando a situação em profundidade, nomeadamente pela quase ausência de abandono e insucesso escolares nesta população, podemos mesmo afirmar que tal posição da instituição, face ao fenómeno da multiculturalidade, obteve sucessos e ganhos educativos óbvios.

O clima que trespassa toda a organização, os seus profissionais, alunos e que transparece para o exterior, faz com que a integração dos alunos de outras nacionalidades e etnias seja um desígnio organizacional e a preocupação com o seu futuro, um dado palpável.

Se compararmos mesmo a resposta agora analisada e o clima instalado, com a aprovação de um *Plano Para a Integração de Imigrantes*, envolvendo 13 Ministérios e um total de 123 medidas, pelo Conselho de Ministros, em 3 de Maio de 2007, podemos mesmo aquilatar da semelhança entre a resposta integrada, preconizada nesse plano, e a resposta, anterior ao referido documento, levada a cabo pelo Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa.

De facto, o sector de educação defende uma actuação integrada de organismos e de 15 medidas diferentes. No nosso estudo é possível identificar a concordância da actuação do Agrupamento de Escolas com 9 delas.

A comparação que agora expomos, serve exactamente o fim de validar esta nossa afirmação de que o Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, pôs em prática uma intervenção educativa integrada e inovadora, para responder à integração de alunos de outras nacionalidades e etnias.

Tabela 7 - Comparação entre o Plano Para a Integração dos Imigrantes (ME) e a acção do Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa

Medidas preconizadas para o Ministério da Educação	**Concordância com a actuação do Agrupamento**
1. Formação dos docentes para a interculturalidade	√
2. Revisão dos critérios da Rede Escolar para garantir uma constituição de turmas equilibrada	√
3. Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos…	√
4. Envolvimento das famílias imigrantes na Escola	√
5. Envolvimento de mediadores socioculturais em contexto escolar	
6. Valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos…	√
7. Apetrechamento das escolas com materiais interculturais	√
8. Reforço dos Gabinetes de Educação nos Centros Nacionais de Apoio ao imigrante	
9. Reforço da informação para as famílias imigrantes sobre o sistema educativo…	
10. Reconhecimento, certificação e validação de competências de imigrantes	
11. Colaboração das Associações de Imigrantes na promoção do acesso à educação…	√
12. Aprofundar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural	
13. Melhorar dados qualitativos e quantitativos sobre a diversidade cultural…	√
14. Promover o acolhimento de estudantes estrangeiros…	√
15. Guia informativo para estudantes estrangeiros	

Referências Bibliográficas

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Campos, R. A. (2008). Los Programas de actuatión educativa orientados al alumnado de origem extranjero:modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?. In *Revista de Educación*. 345. pp. 207-228: Ministerio de Educación y Ciência.

Carvalho, A. D. (1991). Ciências da Educação: Um novo olhar epistemológico. *In Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (p. 27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Correia, J. A. (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In B. P. Campos, *A Investigação Educacional em Portugal* (pp. 28-41). Lisboa: IIE.

Janssen, B.(ed.). (1993). *The European Dimension for Teachers Report on the Second Conference on the European Dimension in Teaching and Education*. Bonn: Europa Union Verlag.

Lira, H. A. (2005). Multiculturalidade e suas possibilidades (Que pode praticar-se) na Práxis Educativa. in *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Obtido em 6 Maio de 2008, de http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALIDADE%20E%20SUAS%20POSSIBILIDADES%20(QUE%20PODE%20PRATICAR-SE%20)%20NA%20PR%C3%81XIS%20EDUCATIVA.pdf

Peixoto, J. (2004). *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas*. Obtido em 6 de Maio de 2008, de http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/wp200411.pdf

Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros nº63-A/2007, de 3 de Maio de 2007.

Inglês Através do Teatro[1]

Ana Vaz & Liliana Brites

1. Génese

A Academia de Teatro HELEN O'GRADY começou em 1978, na Austrália, em Perth. Quando uma Professora do 1º Ciclo achou que o ensino regular era muito monótono e queria dinamizar as suas aulas, abriu a 1ª Academia de Teatro e, depressa, contratou aliados para abrir mais "estúdios", onde as crianças após as aulas podiam "brincar ao Teatro".

Com sede Europeia em Inglaterra, hoje em dia, opera em 26 países, incluindo Portugal. Estamos desde Outubro de 2009 em 6 Concelhos: Coimbra, Lousã, Miranda do Corvo, Penela e Vila Nova de Poiares.

Esta Academia pretende ser uma forma de incentivar as crianças e jovens para a Cultura utilizando como mote ***INGLÊS ATRAVÉS DO TEATRO!!***

A nossa experiência diz-nos que ao fim de 1 hora em contacto com o programa Helen O'Grady a criança está mais motivada à criatividade e imaginação, para além das competências sócio-afectivas que adquire.

2. As Professoras

Ana Vaz e Liliana Brites são as Directoras Pedagógicas da Academia de Teatro Helen O'Grady em Portugal. São, também, Professoras de Teatro. Ambas trabalham com crianças desde 2003, ano em que concluíram os estudos em Professoras de Inglês.

A Professora Ana Vaz estudou na Faculdade de Letras de Coimbra, licenciando-se em Línguas e Estudos Ingleses e Franceses e trabalha, desde então, num projecto de animação da Câmara Municipal da Lousã.

A Professora Liliana Brites iniciou o percurso escolas em Sydney, Austrália, vindo para Portugal ingressar no 2ºciclo. Concluiu os estudos no Instituto Superior Ciências Educativas de Mangualde, licenciando-se em Professores do Ensino Básico variante Português-Inglês. Frequentou vários cursos de teatro e fez parte de um grupo amador de teatro em S.Romão (Serra da Estrela).

Após se conhecerem, em 2008, e trabalharem juntas no projecto dinâmico da Câmara Municipal da Lousã e leccionarem Inglês na AEC, acharam que estaria na hora de, tal como a "Helen O'grady" fez em Perth, dinamizar as aulas de Inglês. E, assim, começaram a implementar uma nova forma de ensinar Inglês "Inglês através do Teatro".

Porque o gosto pelo Teatro e por trabalhar junto das crianças era muito grande, resolveram viajar até Bristol e conhecer o projecto Helen O'Grady.

Após um ano e meio de formação, com idas contínuas a Inglaterra e muita aprendizagem na área do Teatro, viram o seu sonho concretizado ao receber pelas mãos do Director Europeu os Certificados que

1. Nome: Academia de Teatro Helen O'Grady; Franchising: Helen O'Grady Drama Academy. Email de contacto: helenograd y.pt@gmail.com

lhes viria a conceder o franchising e abertura em Portugal da Academia de Teatro Helen O'Grady, sendo as únicas representantes em Portugal.

3. Objectivos

Garantimos que a criança desenvolverá excelentes capacidades sociais para o dia-a-dia, tais como:
- Falar e mover-se com confiança;
- Responder em Inglês com frases completas;
- Sentir-se bem com ela própria;
- Melhorar a confiança e entusiasmo;
- Aumentar a auto-estima;
- Representar em peças de teatro;
- Trabalhar em situações de grupo;
- Fazer novos amigos;
- Discutir temas actuais;
- Melhorar capacidades de audição;
- Evoluir na Língua Inglesa;

4. Workshops

Ao longo de um ano já foram feitos vários tipos de workshops, em:
- Escolas;
- Eventos infantis;
- Centros Comerciais;

Metodologia:
- Aquecimento Corporal e Vocal;
- Exercícios de colocação de voz e de expressão corporal;
- Integração de dança nas interpretações em palco – movimentação em palco nos diversos planos e utilizando diferente técnicas de movimento (Expressão dramática e corporal);
- Postura em palco;
- Interpretação de pequenos sketches;
- Mini-peças de teatro;
- Exercícios de consolidação dos conteúdos e conceitos aprendidos;

5. Parcerias e Projectos

A Academia de Teatro Helen O'Grady, utiliza as instalações de várias entidades que se disponibilizaram para ceder ou alugar os espaços:
- Associação Integrar – Coimbra;
- Associação Recreativa Mirandense – Miranda do Corvo;
- Associação Teatro da Trindade;
- Banda Filarmónia Vila Nova de Poiares;
- Câmara Municipal da Lousã;
- Sociedade Filarmónica Penelense;

Fazemos, ainda, em Parceria com a Academia de Música da Lousã, uma aula em que, ao fim da disciplina de formação musical, os alunos daquela da AML são convidados a participar em pequenas exercícios

de expressão corporal e vocal. Estes, têm como objectivo capacitar os alunos para uma melhor postura em palco e concentração, sem qualquer tipo de timidez aquando das audições anuais de música.

Outra parceria, que temos, é com a Bertrand Livreiros (região centro). Além dos habituais workshops para crianças com Inglês através do Teatro, fazemos também animações nas lojas da Bertrand alusivas a livros ou escritores.

Ainda, com a AML e a livraria Bertrand, desenvolvemos um projecto intitulado "Teatro para babies" que se realiza, mensalmente, no auditório da Bertrand, no Dolce Vita Coimbra. Este consiste em colocar bebés/crianças, entre os 2 e os 4 anos, a ouvir música e reagir através de expressão corporal.

6. Projecto 2010-2011

A Academia de Teatro Helen O'Grady está, agora, a implementar o Inglês através do Teatro no pré-escolar, trabalhando em colaboração com os jardins-de-infância e creches privadas.

Os objectivos são estimular a capacidade natural das crianças em aprenderem através da audição repetitiva, de actividades e jogos, criando um ambiente positivo e divertido, que oferece às crianças a possibilidade de aprender Inglês tal como se fosse a sua língua materna.

Paralelamente ao ensino da inglesa, apostamos no ensino – aprendendo brincando - através da expressão dramática.

A nossa Academia aposta na formação das crianças, desde muito cedo, proporcionando momentos de diversão ao mesmo tempo que aprendem conteúdos informalmente.

Actividades:

• Actividades introdutórias de movimento, repetição oral e manuseamento de instrumentos de percussão;
• Exercícios de repetição oral – vocábulos simples de cada um dos temas base para a língua inglesa. Ex: hello, hi, bye, mum, dad, … ;
• Mini histórias e peças de teatro – audição de pequenos textos e dramatização dos mesmos a partir de exercícios de expressão corporal;
• Listening Time – Estímulo das capacidades auditivas – exercícios com os vocábulos introduzidos no início da sessão como forma de reconhecer um conceito – através da oralidade, desenhos, sons,… ;
• Actividade Surpresa/ Canção da Despedida – Goodbye song.

Materiais:

• Livros;
• Canções;
• Rádio;
• Instrumentos de percussão – maracas, guizos, pratos, pandeiretas… ;
• Acessórios e adereços para cada uma das peças de teatro – de acordo com cada um dos temas a explorar.

7. Novo Pólo

Em Janeiro, vamos abrir o 6º Pólo na Figueira da Foz, estando já realizada a parceria com o Teatro da Trindade (Buarcos), onde serão realizadas as aulas de Teatro.