

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Educação Alentejana

COLECÇÃO

Educação, Território e Desenvolvimento Local

COORDENAÇÃO DA COLECÇÃO

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico

ORGANIZADORES

Lurdes Pratas Nico E Bravo Nico

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

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

APOIOS

- Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora (CIEP)
 - Departamento de Pedagogia e Educação/Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
 - Diário do SUL
 - SUÃO - Associação de Desenvolvimento Comunitário / Escola Comunitária de São Miguel de Machede
-

EDIÇÃO

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

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhauss

DEPÓSITO LEGAL

478362/20

ISBN

978-989-9013-02-5

DATA

1ª Edição, Santo Tirso, dezembro de 2020



RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.

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

ÍNDICE

Palavras Iniciais	7
Lurdes Pratas Nico & Bravo Nivo	

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

LÍNGUA, MEMÓRIA E CULTURA

2M – MEMÓRIA MICAELENSE: QUANDO A EDUCAÇÃO E A MEMÓRIA ALICERÇAM O FUTURO	11
Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Daniela Lopes, Flávio Lino, Patrícia Ramalho, Vanessa Sampaio & Maria Pencas	

PROJETO ASTÉRIX: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
Elsa Martins	

O DIAPORAMA VERDE	25
Luís Mota	

ESCOLA CIÊNCIA VIVA DO CENTRO CIÊNCIA VIVA DE ESTREMOZ [CCVESTREMOZ]; OS RECURSOS DA MODERNA MUSEOLOGIA CIENTÍFICA APLICADOS AOS CURRICULA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
Adelina Gomes, André Paiva, Vânia Silva, Isabel Machado, Rui Dias	

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

ENSINO SUPERIOR

IDENTIFICAÇÃO E VINCULAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM O ESPAÇO ESCOLAR	41
António Calha	

QUEM APRENDE NO ALENTEJO? UMA ANÁLISE DOS CANDIDATOS À, E DOS COLOCADOS NA, LICENCIATURA EM ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	49
António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro	

QUEM APRENDE NO ALENTEJO? UMA ANÁLISE DE GÊNERO	59
Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro	
EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTA DE UM NOVO MODELO DE ENSINO	69
Bia Carvalho de Jesus	
COMO GARANTIR A QUALIDADE DE UMA INVESTIGAÇÃO? – O PAPEL DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	77
Ana Arcadinho, Assunção Folque e Conceição Leal da Costa	
ÉTICA PELO DESPORTO: UM PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA	83
Maria Teresa Santos & Maria Teresa Engana	
‘TÁ TUDO BEM? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PERCEPÇÕES, FONTES E PRÁTICAS DE BEM-ESTAR EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	95
Rosalina Pisco Costa	

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

PROJETOS E ATIVIDADES EM CONTEXTO ESCOLAR/FORMAL

NEUROEDUCAÇÃO E EMOÇÕES: DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS EM CONTEXTO ESCOLAR	111
Susana Pedro	
ESCOLA INCLUSIVA – APRENDER POR PROJETOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	123
Maria da Graça Viegas, Maria Cristina Troncho & Susana Ramos Martins	
O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM GABINETE DE APOIO E MEDIAÇÃO NA ESCOLA – GAME	135
Luzia Barroso	
EDUCAÇÃO, FLEXIBILIDADE CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – O TERRITÓRIO COMO ORGANIZADOR DE POLÍTICAS	147
Manuel Cabeça	
AUTOAVALIAÇÃO ESCOLAR: LÓGICAS DE AÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO	159
Carla Chainho & José Saragoça	
A FORMAÇÃO PARA A INDÚSTRIA AERONÁUTICA NO IEFP	175
Joaquim Fialho & António Branquinho	

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

A EDUCAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS 185
Nádia Lopes & Bravo Nico

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O CASO DA UNIVERSIDADE SÉNIOR DO CRATO 193
Andreia Maurício & Luísa Carvalho

INSTITUCIONALIZAÇÃO: AO ENCONTRO DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS 207
Raquel Solano & Luísa Carvalho

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESDE PAULO FREIRE, DAS ESCOLAS MÓVEIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA, DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM 1952, À UNIVERSIDADE TÚLIO ESPANCA 219
Alberto Ramos

REFORMA: UMA OPORTUNIDADE PARA NOVAS APRENDIZAGENS 223
Joana Pombo & Luísa Carvalho

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

PROJETOS DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

AS APRENDIZAGENS COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: O CASO DA UNIÃO DE FREGUESIAS DE SÃO SEBASTIÃO DA GIESTEIRA E NOSSA SENHORA DA BOA FÉ 237
Alessandra Haverkort, Filipa Tirapicos & Madalena Dias

MONTOITO: UM OLHAR EDUCATIVO 247
Ana Karoline Braz, Mónica Caeiro & Sara Coelho

COMUNIDADE E EDUCAÇÃO EM SÃO MIGUEL DE MACHEDE 261
Bruna Silva, Catarina Gregório & Catarina Guerreiro

HORTA+ EDUCADORA 271
Ana Franjoso, Patrícia Nobre & Tânia Conde

EDUCAÇÃO NA ALDEIA: PROCESSOS EDUCATIVOS NAS INSTITUIÇÕES DE GRANJA 279
André Melão & Nuno Gorrão

CANAVIAIS: UM UNIVERSO DE APRENDIZAGENS	287
Joana Calado & Patrícia Silva	

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

OUTROS

DESPORTO ESCOLAR NÃO SURTIU NA MOCIDADE PORTUGUESA	295
João Marreiros	

COMUNIDADE CIGANA: PERCEÇÕES E REFLEXÃO	297
José Pinheiro	

PALAVRAS INICIAIS

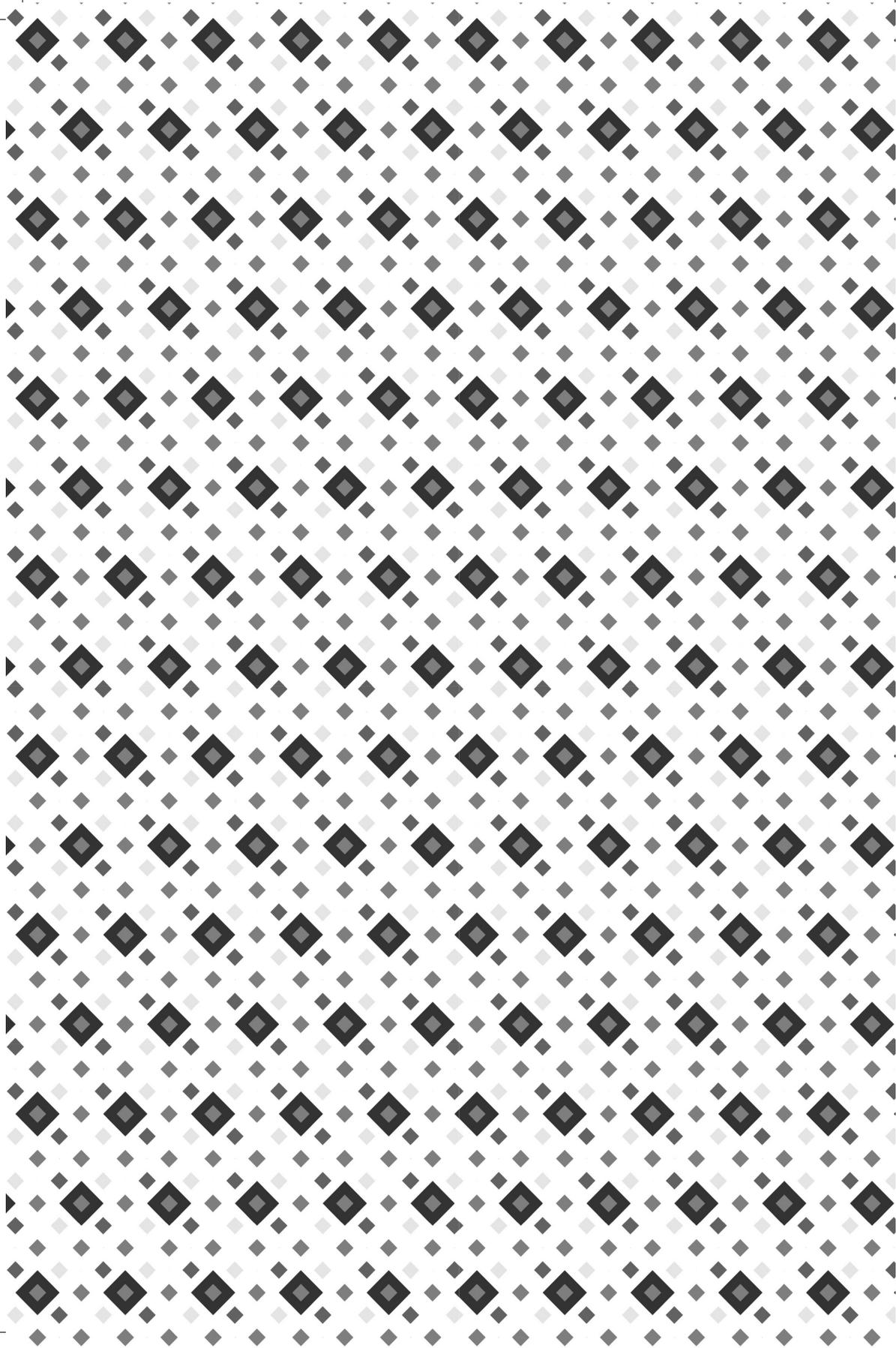
Educação Alentejana corresponde a mais um capítulo de uma longa jornada de Encontros Regionais de Educação – Aprender no Alentejo que têm vindo a ocorrer, desde 2002, na Universidade de Évora.

Na décima edição deste evento, realizada em 2019, uma vez mais se encontraram largas dezenas de participantes oriundos de todos os quadrantes institucionais e profissionais e tendo, como denominador comum, a Educação no Alentejo

Professores, estudantes, técnicos, autarcas e cidadãos voltaram a encontrar, no «Aprender no Alentejo», o momento de partilharem o resultado do seu trabalho em torno de questões educativas: investigação científica, docência, aprendizagem discente, trabalho técnico ou simples participação em contextos de educação.

O livro que aqui se oferece ao leitor traduz, de forma resumida, o que se passou em dois dias de trabalhos, no «Aprender no Alentejo». De forma destas palavras escritas, fica sempre o universo dos encontros pessoais, das conversas informais, dos almoços e do convívio: os verdadeiros condimentos didáticos de uma boa e autêntica Educação Alentejana...

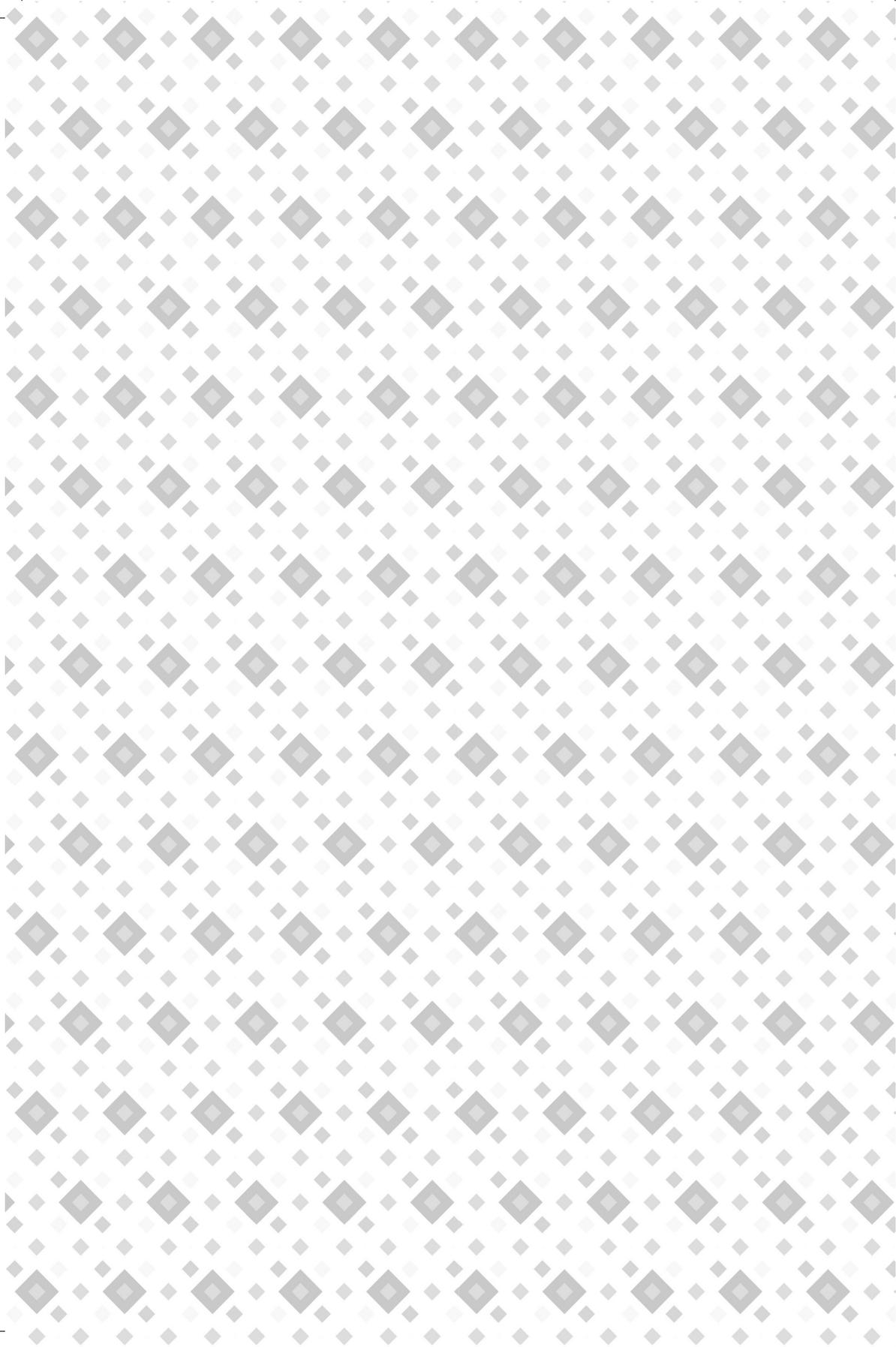
Lurdes Pratas Nico & Bravo Nivo





EDUCAÇÃO ALENTEJANA

**LÍNGUA, MEMÓRIA
E CULTURA**



2M – MEMÓRIA MICAELENSE: QUANDO A EDUCAÇÃO E A MEMÓRIA ALICERÇAM O FUTURO

Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Daniela Lopes, Flávio Lino, Patrícia Ramalho, Vanessa Sampaio & Maria Pencas

Escola Comunitária de São Miguel de Machede/Associação de Desenvolvimento Comunitário
suaofazerbem@gmail.com

Resumo

O 2M assume-se como um projeto de resgate da memória da comunidade de São Miguel de Machede, através de um processo participado de constituição de um acervo digital baseado em registos fotográficos e em vídeo disponibilizados pela própria população. Através do 2M, pretende-se instituir um espaço museológico digital, através do qual seja possível realizar a reconstituição de alguns aspetos da vida comunitária, nas suas mais quotidianas atividades (profissões, rituais religiosos e pagãos, atividade familiar, desporto, cultura e atividade cívica).

A instituição

A Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário foi constituída legalmente no ano de 1998 na vila de São Miguel de Machede, freguesia do concelho de Évora. Assim sendo, aquando da apresentação deste trabalho, a instituição contemplava 21 anos de atividade sem interrupção. Na sua missão, estão patentes vários vetores de ação, entre os quais se destacam (i) promover, na comunidade, uma atitude positiva face ao futuro, criando condições para as pessoas acederem ao exercício dos seus deveres e direitos de cidadania; (ii) identificar, valorizar e mobilizar os recursos endógenos da comunidade na construção de maiores e melhores acessos aos deveres e direitos de cidadania; (iii) promover a inclusão social e profissional, através da educação não formal, intergeracional e de base popular; (iv) promover a coesão intergeracional.

A Suão assume uma matriz de intervenção social baseada na educação não formal, enquanto instrumento de construção local, participada, cooperativa, solidária e intergeracional, de acessos entre os cidadãos e os respetivos deveres e direitos de cidadania (Educação, Saúde, Cultura, Proteção Social, Habitação, Trabalho, Direito, Segurança) e de laços entre todas as pessoas. Este pensamento e consequente ação comunitários têm, como principal finalidade estratégica, desconstruir os compartimentos sociais que se sedimentaram na comunidade: jovens e seniores,

mulheres e homens, escolarizados e iletrados, socialmente favorecidos e desfavorecidos, ativos e aposentados, empregados e desempregados.

A Suão presta apoio a toda a comunidade, através da realização de projetos diversificados e orientados por valores como a Felicidade, a Liberdade, a Solidariedade, a Igualdade de Oportunidades e a Responsabilidade. São de referir duas principais áreas de intervenção: a Educacional e o Apoio Social. No que respeita à dimensão educacional, são de referenciar os projetos: (i) Curso de Educação de Adultos, que visa a realização de atividades de aprendizagem não formal, com base na promoção do direito à educação ao longo da vida; (ii) Gabinete de Desenrascanço Estudantil, projeto de mentorado, no qual se promove o apoio de estudantes a estudantes e onde se assume a mediação escola – família como um dos aspetos relevantes; (iii) Circuito da Aldeia – um itinerário de turismo pedagógico comunitária, visando a promoção de saberes tradicionais, no âmbito do quotidiano rural, para crianças e jovens, grupo de seniores e de pessoas com necessidades educativas especiais; (iv) Biblioteca Comunitária, assente numa lógica de promoção e disponibilização de material de leitura; (v) Serão do Sermão na Suão, que visa a realização de palestras sobre diferentes áreas de conhecimento; (vi) Jornal Comunitário “O Menino da Bica”, como meio local de comunicação e de preservação e divulgação da identidade local; (vii) o 2M – Museu Virtual – Memória Micaelense, que se descreverá em seguida; (viii) outros projetos, como as Visitas de Estudo e/ou os Estágios Profissionais. Na dimensão do apoio social, refere-se o projeto Gabinete da Papelada, que presta apoio à comunidade, na resolução de questões burocráticas junto de diferentes serviços (Segurança Social, Finanças, Câmara Municipal, EDP, etc.) e que promove, sobretudo, os direitos e deveres da cidadania. Para além das áreas referidas, a Suão intervém, transversalmente, nas áreas Cultural, Recreativa, do Lazer e da Saúde.

A necessidade de organização do nosso acervo fotográfico

Decorrente dos projetos enumerados, ocorreram, ao longo dos anos, várias atividades que foram registadas de variadas formas, sendo, a mais comum, o registo fotográfico. Estas fotos encontram-se arquivadas impressas em álbuns, sendo que outras apenas estão salvas em álbuns digitais.

Ao longo do tempo, foi realizada uma listagem de atividades realizadas ao longo destes anos e as fotografias das mesmas foram associadas a esses conteúdos. Assim, verificámos que, no conjunto destas informações, estávamos perante a história da instituição e onde, simultaneamente, ficou visível também a história da vila de São Miguel de Machede e a

história de quem organizou e participou nas inúmeras iniciativas levadas a cabo pela Suão.

O acervo documental e o seu papel na educação

O conteúdo deste material também tem sido utilizado como recurso de trabalho para jovens que integram a associação e tem sido útil para programas de estágios curriculares e profissionais na área da multimédia e gestão de conteúdos, uma vez que aqui se pode trabalhar, possibilitando desenvolver as competências técnicas inerentes à recolha, gestão e divulgação da informação e integrando o que designamos de Gabinete de Comunicação da Suão. Os conteúdos servem ainda de base a muitos trabalhos de investigação e são úteis para a construção de apresentações públicas da associação.

Os mais novos (participantes e voluntários jovens) podem consultar a história da instituição e compreender melhor os valores e missão da mesma, conseguindo projetar, para o futuro, a partir das memórias, a possibilidade de replicar e renovar ações realizadas no passado, tendo ao seu dispor novas ferramentas mas contando com a experiência registada.

A necessidade da partilha

Ao longo do processo de organização do espólio, surgiu a necessidade de partilhar essa informação com os potenciais interessados (familiares, amigos, ex-residentes da vila, ex-participantes nas atividades) e verificámos que a criação de um espaço de partilha era urgente. De salientar que esta partilha foi acontecendo, ao longo dos anos, com a publicação anual do jornal comunitário “Menino da Bica” com a primeira edição no ano de 1999, sendo, anualmente, disponibilizado, ao leitor, um resumo fotográfico anual, com entrega gratuita na vila e em locais de interesse.

A Suão teve, ainda, a possibilidade de publicar dois livros onde estão patentes vários momentos e eventos da vila de São Miguel de Machede e que dizem respeito à vila onde se inscreve a sua atividade. Um deles foi publicado em Agosto de 2001, com o apoio do Programa de Iniciativa Comunitária Leader II, Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Programa de Luta Contra a Pobreza), com o título “*Memórias de São Miguel de Machede*”. Mais tarde, em Setembro de 2006, foi publicado o livro “*Memórias de São Miguel de Machede II – 25 Anos de História da Associação Filamórnica “24 de Junho”*”, uma edição Suão, com o apoio do IPDJ, Instituto de Segurança Social, Câmara Municipal de Évora, Junta Freguesia São Miguel de Machede, Casa do Povo de São Miguel de Machede e Associação Filamórnica 24 de Junho.

Finalmente, salientamos ainda o livro *“O Jogo da Bola de Aro em São Miguel de Machede”* com edição de Paulo Coelho de Araújo e Nuno Miguel Casaca Mendes, que contou com o apoio da Câmara Municipal de Évora, Suão, Junta de Freguesia de São Miguel de Machede e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e que foi publicado no ano de 2007. Este livro trata um jogo tradicional da vila e a sua edição decorreu de uma tese de licenciatura efetuada na Faculdade de Ciências e Desporto da Universidade de Coimbra, sendo o estudante em causa, o jovem Nuno Mendes, ex-residente da vila de São Miguel de Machede. Neste último, a ideia foi desenvolver uma pesquisa de carácter científico sobre um jogo tradicional, tentando responder a algumas memórias do autor, como se refere no prefácio: *“a São Miguel de Machede ele vai regularmente matar saudades de um tempo sem tempo e das pessoas que povoam a mente da sua infância”*

O registo da memória coletiva

Tal como aconteceu com Nuno Mendes, autor do livro que referimos, muitos micalenses saíram da vila, desde essa altura, e vão-se afastando, física e emocionalmente, por diversos motivos (por exemplo, a ausência de residência na vila ou o falecimento de familiares que residiam na vila). Neste contexto, tornou-se urgente registar e partilhar aquilo a que podemos designar de memória coletiva, sendo essa também uma particular missão de todos os que trabalham no território e possuem uma responsabilidade de o manter, quer a nível do seu património material, quer ao nível do património imaterial, como é o caso da Suão.

Tal como os livros que mencionámos e que foram publicados, surgiram, nos últimos anos de atividade, com o crescimento das tecnologias de informação e o consequente acesso à internet e redes sociais, novas formas de partilha, particularmente a virtual. Contudo, o objetivo mantém-se “... um pequeno alicerce na construção da identidade da nossa comunidade. Uma identidade que é nossa, construída por fragmentos das vidas individual e coletiva de muitos(as) micalenses que viveram nas mesmas casas e calcorream as mesmas ruas e largos em que os meninos e as meninas de S. Miguel de Machede hoje moram e passeiam. Somos cada vez menos, daí que seja, cada vez maior, a responsabilidade de cada um (a) perante o futuro da nossa terra.” (Nico, 2001).

A partilha virtual, que exige novas formas de comunicação, foi iniciada na instituição, em 2006/2007, com a criação da página de internet que começou a divulgar os conteúdos da instituição e outros sobre a vila de São Miguel de Machede. Atualmente, contamos com a página da rede social Facebook da associação, com a qual comunicamos com a

comunidade, partilhando fotografias, ideias, projetos e conhecendo outros projetos idênticos ao da Suão.

Contudo, a presença na rede social, essencial para promoção e registo de projetos da associação vai-se mostrando insuficiente para armazenamento do espólio fotográfico, devido à quantidade de que dispomos e ao modo como pretendemos organizar e disponibilizar aos possíveis interessados. Assim, iniciámos o projeto 2M – Memória Micaelense, pelo ano de 2017, dando os primeiros passos como o nosso Museu Virtual. Com este museu, poderemos organizar, de modo apelativo, a nossa informação histórica, dispondo de funções de armazenamento e acesso adequadas a um espólio fotográfico ao qual podem estar associados outros documentos de interesse.

Este museu está alojado no endereço “<https://suaoescolacomunita.wixsite.com/suao>”.

O 2M – Memória Micaelense assume-se como um projeto de resgate da memória da comunidade de São Miguel de Machede, através de um processo participado de constituição de um acervo digital baseado em registos fotográficos e em vídeo disponibilizados pela própria população. Através do 2M, pretende-se instituir um espaço museológico digital através do qual seja possível realizar a reconstituição de alguns aspetos da vida comunitária, nas suas mais quotidianas atividades (profissões, rituais religiosos e pagãos, atividade familiar, desporto, cultura e atividade cívica).

Resumidamente, o 2M tem como objetivos:

- i) Dar a conhecer, divulgar e valorizar aspetos da vida comunitária de São Miguel de Machede;
- ii) Criar um instrumento acessível e participado por todos os micaelenses de acesso e partilha da memória comum;
- iii) Promover a partilha de tradições, culturas e atividades quotidianas entre todas as gerações micaelenses;
- iv) Dar a conhecer, valorizar e divulgar o património material e imaterial da comunidade micaelense;

Museu Virtual de Histórias e Pessoas

A existência de um museu permite que possamos viajar pelo tempo, quando quisermos, por quanto tempo desejarmos e explorar sob vários pontos de vista. Assim, se vai constituindo uma experiência coletiva.

O projeto 2M é um espaço/museu virtual que pretende comunicar virtualmente com os usuários interessados o património material e imaterial de São Miguel de Machede, através da internet. Devido à crescente importância dada ao espaço virtual, parece-nos urgente que a instituição possa estar presente no mesmo, para que a informação esteja ao alcance

de quem navega, sem necessitar de conhecer ou estar fisicamente na vila e na instituição. Consideramos, ainda, bastante importante explorar tudo o que poderá alojar (exemplo: uma exposição, uma compilação de histórias, uma coleção de notícias, vídeos representativos dos projetos, etc.).

Metodologia e Funções do Museu Virtual

Após verificarmos que dispunhamos de um acervo fotográfico que reúne a maior parte das nossas atividades, criamos uma metodologia de recolha e disponibilização de informações. Foram criadas pastas organizadas, cronologicamente, que comportam as fotos que podem estar associadas a documentos da comunicação social, na sua maioria, publicações em jornais locais. Em seguida, são discutidos os materiais a publicar. Este procedimento é adotado com o material da associação (fotografias das ações desenvolvidas). Para recolha de material privado (fotografias recolhidas por indivíduos que retratem a vila e/ou as pessoas, locais e acontecimentos), fazemos chegar a informação da recolha às pessoas, para que estas possam disponibilizar à associação.

Assim se foi desenhado e ganhando forma o museu virtual da Suão. Segundo Deloche (2004), por meio do uso da imagem de natureza digital, o museu cumpre, pelo menos, três de suas funções mais importantes:

- Preservação, tendo em vista que pode ter todo o seu acervo digitalizado e armazenado num banco de dados;
- Exposição, que pode realizada tanto pelos destaques ou notícia, como também por meio da disponibilização das imagens do seu acervo para que os visitantes as visualizem;

Estudo, mediante a apresentação de informações, análises críticas e históricas sobre o material do acervo, além de colocar todos esses dados disponíveis para estudiosos e pesquisadores continuarem a construir conhecimento.

Segundo este autor, o museu virtual pode entender-se como um museu que existe em potência, para suprir as questões que envolvem a memória coletiva:

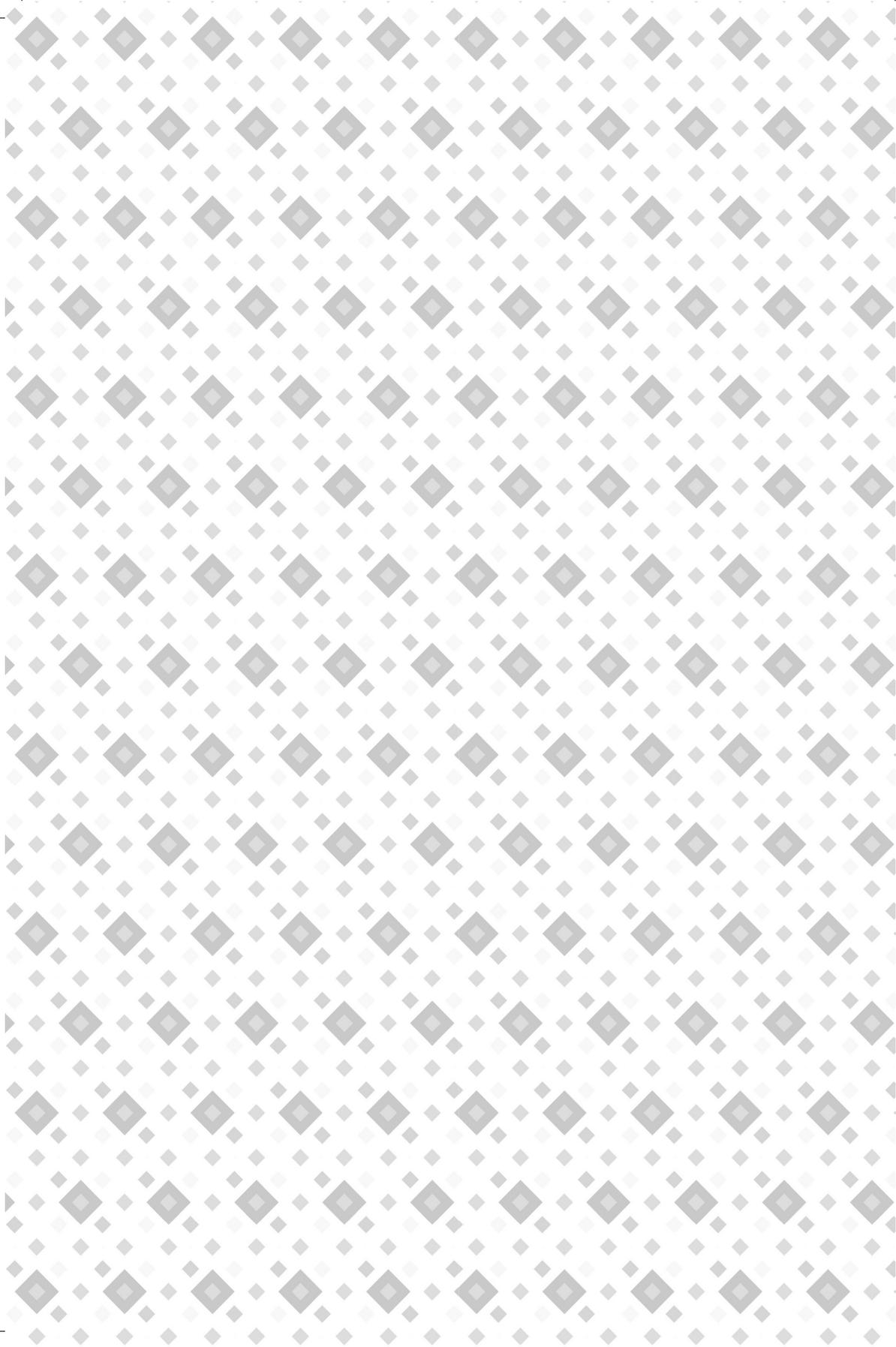
“Trata-se de um museu de participação potencial de qualquer membro da sociedade já que utiliza a sua natureza desterritorializada, imaterial e mutante para se fazer e refazer por intermédio da interação e contribuição das pessoas que têm acesso ao acervo por qualquer um que tenha acesso à internet. É um museu que, embora não exista, exclusivamente no ciberespaço, é essencialmente virtual, e que cumpre uma das mais importantes funções do museu, a função social, na medida em

que contribui para a construção de uma identidade coletiva, para incentivo à alteridade e para valorização do património imaterial, que são as pessoas e as suas histórias” (Deloche, 2005, p.54).

A urgência do projeto 2M cumpre, em última instância, a missão de manter viva uma vila que vai envelhecendo e ficando esquecida por os que nela ainda habitam e para os que partem, ainda que seja de modo virtual.

Referências Bibliográficas

- Araújo, Paulo & Mendes, Nuno (2007). *O Jogo da Bola de Aro em São Miguel de Machede*. Edição de Autor.
- Deloche, Bernard (2004). *Hacia una ética da las nuevas imagenes. Espanha: Ediciones Trea*.
- Nico, Bravo *et al* (Coord.) (2001). *Memórias de São Miguel de Machede*. São Miguel de Machede: Suão/Escola Comunitária de São Miguel de Machede.
- Nico, Bravo *et al* (Coord.) (2006). *Memórias de São Miguel de Machede II – 25 anos de História da Associação Filarmónica 24 de Junho*. São Miguel de Machede: Suão/Escola Comunitária de São Miguel de Machede.
- Jahn, Alena (2016). *O Museu que nunca fecha: a exposição virtual digital como um programa de ação educativa*. [Tese apresentada à Universidade de São Paulo para a obtenção do Grau de Doutor]. Brasil:Universidade de São Paulo. (Consultado em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15032017-152042/pt-br.php>)



PROJETO ASTÉRIX: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elsa Martins

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz
elsamcmartins@portugalmail.pt

Resumo

A aprendizagem de uma língua estrangeira é, hoje, encarada por pais e professores como uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional para as nossas crianças e para os nossos jovens. Comunicar em várias línguas parece ser o novo passaporte para que as novas gerações contactem e possam contactar com outras culturas. A nível profissional as vantagens também são também várias. O facto de poderem candidatar-se a vários anúncios de emprego, nos mais variados países, sem sentirem a língua desses mesmos países como um constrangimento, parece-me ser uma enorme vantagem relativamente aqueles que não são falantes de línguas estrangeiras. A ideia de que podem viajar pelo mundo, viver em locais tão diferentes quanto os continentes existentes é, certamente, muito aliciante para os mais aventureiros e bastante reconfortante para aqueles que finalizam os seus cursos superiores e se deparam com fracas oportunidades de trabalho no seu país.

A infância é um momento ideal para a aprendizagem das línguas não só porque é um momento em que as capacidades cognitivas das crianças se desenvolvem como é o momento em que estão mais predispostas a novos estímulos linguísticos. Em 2007, a Comissão Europeia lançou um desafio para que todos os países iniciassem a construção de políticas que promovessem o multilinguismo em torno deste desafio simbólico. Na Europa, as crianças têm acesso, cada vez mais cedo, à aprendizagem de uma língua estrangeira. Aliás, a introdução de uma língua estrangeira no percurso escolar das crianças na maior parte dos países acontece cada vez mais cedo. Em Portugal, o ensino do Inglês começa logo no 1.º ciclo, a partir dos seis anos, de forma facultativa, e no 3º ano de forma obrigatória. O mesmo acontece em Espanha, Itália, Luxemburgo, Noruega ou na Croácia. Em Malta, o ensino de uma língua estrangeira começa aos cinco anos. A idade limite para começar a aprender um novo idioma é nove anos. A exceção é a comunidade germanófona da Bélgica, onde, aos três anos, as crianças começam a aprender uma segunda língua, o francês e, aos 13 anos, é introduzida uma terceira língua.

Segundo o relatório *Dados-chave sobre o ensino de línguas nas escolas europeias – 2012*, Portugal está entre os países onde se começa a aprender

uma língua segunda mais cedo. A segunda língua é introduzida aos 12 anos. Tradicionalmente é o francês o segundo idioma mais escolhido, mas tem-se verificado um aumento dos alunos que, no 7.º ano, escolhem o espanhol. No entanto, ao contrário do que se verifica em muitos países, em Portugal, entre 2005 e 2010, diminuiu a percentagem dos que aprendem línguas. No 3.º ciclo, em 2005 98,3% dos alunos portugueses aprendiam Inglês, mas cinco anos depois eram 74,6%. O Francês também caiu de 88,1 para 52,8% no 3.º ciclo e 22,3% para 6,4% no secundário. O relatório revela que em 2009/2010, 60,8% dos estudantes do 3.º ciclo do ensino básico encontravam-se a aprender duas ou mais línguas estrangeiras – um aumento de 14,1% em relação a 2004/2005.

Salienta-se, igualmente, que o Inglês é a língua estrangeira mais ensinada em quase todos os 32 países abrangidos pelo inquérito (os 27 estados, a que se juntam a Croácia, a Islândia, o Liechtenstein, a Noruega e a Turquia). O domínio do ensino do inglês tem vindo a ganhar especial relevância desde 2004/2005. As opções de aprender francês e alemão surgem em segundo e terceiro lugar respetivamente.

A importância da aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa surge num contexto caracterizado pelo multilinguismo na União Europeia.¹ A promoção, por parte da Comissão Europeia, do multilinguismo e da aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira, tem vários objetivos, nomeadamente: 1) promover o diálogo intercultural e uma sociedade mais inclusiva; 2) ajudar o público a desenvolver um sentimento de cidadania da UE; 3) criar oportunidades para os jovens estudarem e trabalharem no estrangeiro e 4) abrir portas a novos mercados para empresas da UE competirem a nível global.

Para que estes objetivos possam vir a ser alcançados os Chefes de Estado e de Governo da EU, na cimeira de Barcelona em Março de 2002, lançaram o desafio de que todos os europeus devem aprender pelo menos duas línguas além da sua língua materna, e acrescentam ainda que essa aprendizagem deve ser muito precoce. Referimo-nos ao objetivo “Língua materna + 2”.²

O relatório revela que a maioria dos países diminuiu a idade com que se inicia obrigatoriamente a aprendizagem de uma língua nos últimos 15 anos, com a exceção da Bélgica, (comunidade francófona), Letónia, Hungria, Malta, Países Baixos, Finlândia, Suécia e Reino Unido.

¹ Ver por exemplo: “Infografia: A importância do multilinguismo na Europa”, disponível em: < <http://www.europarl.europa.eu/news/pt/headlines/society/20170705STO79028/infografia-a-importancia-do-multilinguismo-na-europa>>; ou: “A política de multilinguismo”, disponível em: < https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pt>.

² Ver a síntese: “Política Linguística”, in <<http://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/politica-linguistica>>

Salientamos, no entanto, que embora a idade com que os alunos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira seja cada vez mais precoce, a carga horária não aumentou significativamente.

O relatório *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*³ fornece e analisa informação ampla que serve de apoio à formulação de decisões políticas e à melhoria da qualidade e da eficiência no ensino das línguas. A promoção do ensino das línguas é um dos objetivos mais importantes da estratégia da Comissão “Educação e Formação” (ET 2020).

Perante a definição de um Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a partir de 2001, que teve o mérito de nos ajudar a todos a dar credibilidade e legibilidade a um ensino de competências muito particulares, estamos hoje perante o desafio constante de promover oportunidades para a aprendizagem o mais precocemente possível de línguas estrangeiras e, muito importante também, de promover a diversidade dessa aprendizagem, que não pode ficar apenas cumprida no ensino da língua estrangeira dominante (inglês).

*O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*⁴ é o modelo de Portefólio Europeu de Línguas (PEL) para o 1.º ciclo, com o n.º de acreditação n.º 116.2010 atribuído pelo Comité de Validação do Conselho da Europa e destina-se a acompanhar a aprendizagem de línguas de alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico. Trata-se de um instrumento pedagógico relevante para melhorar a qualidade do ensino de línguas nas escolas. Este tem ainda a capacidade de fomentar o interesse das crianças na descoberta de outras línguas e de outras culturas. Este documento corresponde a um instrumento linguístico de aplicação dos princípios do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECL), obra de enquadramento teórico para o ensino e aprendizagem de línguas elaborado por peritos do Conselho da Europa e publicado em 2001, para celebrar o Ano Europeu das Línguas. O QECL é um instrumento de análise, planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na área das línguas estrangeiras, reconhecido como um documento de referência fundamental para o desenvolvimento de políticas linguísticas tendo em vista uma harmonização no reconhecimento das competências de comunicação em línguas a nível internacional.⁵

Ainda de acordo com a nota informativa da DGE, a definição clara de níveis de desempenho em comunicação linguística fixados na grelha de autoavaliação – abrangendo os vários aspetos das competências

³ Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 é uma publicação conjunta da Eurydice e do Eurostat, elaborada em cooperação com a Comissão Europeia.

⁴ Disponível em: <www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp_pt_fim_22_5.pdf>

⁵ Ver <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>

de receção (compreensão oral e leitura) e de produção (interação oral, produção oral e produção escrita) – facilita a comparabilidade e a transparência nos processos de ensino e aprendizagem, donde também o reconhecimento mútuo das aprendizagens entre países diferentes. Enquanto documento pedagógico, espera-se, ainda, que o PEL contribua para que o estudante desenvolva as capacidades de autoavaliação, organização e autonomia.

Não raras vezes os alunos me perguntam qual é a melhor língua para eles aprenderem, acho que esperam que eu diga o francês, para eles poderem retorquir, mas a minha resposta é sempre: Todas! O que importa é seres um falante de várias línguas...

Relativamente à criação do Projeto Astérix, pode-se dizer que ele nasceu de uma necessidade, ou seja, poucos são os alunos que escolhem a disciplina de francês. Optam, na sua grande maioria, pela disciplina de espanhol. Não consideramos que existam línguas mais importantes do que outras, consideramos que o que importa, hoje, mais do que nunca é que os jovens sejam sensibilizados para serem falantes fluentes dos mais variados idiomas. Assim, no ano letivo anterior, proporcionámos aos nossos alunos a possibilidade de contactarem com a língua francesa através de atividades desenvolvidas pelos docentes de francês do Agrupamento, em parceria com a professora Catherine Lelong da Alliance Française de Beja. Estas atividades ocorreram na escola secundária Conde de Monsaraz, na então escola nº1 de Reguengos, agora escola António Gião e na então escola nº2 de Reguengos, agora Manuel Papança. Estas atividades tiveram o intuito de e, atendendo à idade dos alunos, lhes dar a conhecer os principais monumentos franceses, as principais atividades económicas, a história do país, as principais cidades, e outros pontos turísticos de interesse. As artes em geral, mas sobretudo a música e a literatura não foram esquecidas. Houve ainda tempo para lhes dar a conhecer e a provar alimentos franceses e organizamos um pequeno almoço tipicamente francês em que os *croissants* foram a figura principal. O cinema francês também foi divulgado, sendo que quer os alunos que já frequentavam a disciplina quer os alunos do primeiro ciclo que integraram o Projeto Astérix tiveram a oportunidade de se deslocarem ao Auditório Municipal e visualizarem um dos filmes da série Astérix. Os mais pequenos aprenderam as letras de algumas músicas infantis francesas, cantaram e dançaram, aprenderam a cumprimentar e algum vocabulário básico. Contamos, sempre, ao longo do ano com a presença indispensável dos alunos de francês que, com um enorme entusiasmo, contribuíram para motivar os outros colegas a interessarem-se pela língua e pela cultura francesas.

O Projeto Astérix tem tido ainda a mais valia de contribuir para uma atualização dos conhecimentos dos professores, que têm frequentado

mais ações de formação e mais congressos da área nomeadamente os que são proporcionados pela APPF.

A divulgação do Projeto Astérix tem sido, igualmente, uma das nossas prioridades: no jornal da APPF, na REDEM, rede educativa mundial, da qual sou consultora, a presença em congressos, como é o caso do Aprender no Alentejo, assim como a divulgação das atividades que vão sendo efetuadas no jornal escolar e na página do Agrupamento têm sido as nossas prioridades. Consideramos que a motivação que tentamos fazer para a aprendizagem das línguas em geral e do francês em particular poderá vir a ser desenvolvida por outros Agrupamentos de escolas.

No presente ano letivo, temos dois clubes de francês a funcionar semanalmente, um na escola Secundária Conde de Monsaraz e outro na escola António Gião. Iremos à escola Manuel Papança promover mais atividades com os estudantes do 4ºano, uma vez que pretendemos dar continuidade ao trabalho que iniciaram ao nível do 3ºano. Durante as horas em que os clubes funcionam, iremos dar continuidade ao trabalho já iniciado, mas teremos em especial atenção fornecer um conjunto de vocabulário e de expressões de oralidade capazes de serem suficientes para que os estudantes que estão a ter um primeiro contacto com a língua possam comunicar sem grandes dificuldades e aplicar esses conhecimentos na viagem que iremos realizar a Paris, em maio próximo.

Continuaremos a divulgar o nosso trabalho no colóquio *A escola do século XXI – O que muda?* Também participaremos no Congresso da APPF, que terá lugar em Janeiro próximo, e em todos os locais que nos venha a ser possível divulgar o nosso trabalho. A presença de alunos que integrem o Projeto Astérix será sempre uma constante, pois consideramos que ninguém melhor do que eles para apresentarem os seus testemunhos relativamente ao que têm vivenciado com o Projeto. O que lhes permitiu aprender? Como aplicaram os seus conhecimentos? Foram estes úteis no seu dia-a-dia? Facultaram-lhes a comunicação com outras crianças? Como esperam que o conhecimento da língua francesa venha a ser determinante no seu futuro profissional? Colocam a hipótese de poderem trabalhar em um outro país?

O simples facto de pensarem nestas e noutras questões similares parece-nos positivo. Os mais pequenos contam histórias; um deles contava-me há dias que nas últimas férias havia estado na América latina, e, ao brincar com uns amigos de lá, na piscina, viram aproximar-se uma criança loira que não falava. Foi então que comentaram que ele é europeu, mas não sabiam de onde. O nosso jovem viajante perguntou-lhe o nome em inglês e, não obtendo resposta, perguntou-lhe o nome em francês e foi então que disse às restantes crianças que o miúdo era francês. O orgulho desta criança em ter sabido agir naquela situação era notório. E tinha razão, pois ser falante de uma língua estrangeira é precisamente

isso: conseguir diminuir as fronteiras, ultrapassar barreiras e contribuir deste modo para a inclusão de todos neste mundo que se pretende que seja uma aldeia global.

Ainda durante este ano letivo, mais concretamente durante o mês de maio, realizaremos uma viagem a Paris com os alunos envolvidos no Projeto Astérix e os pais que desejem acompanhar-nos para que possam ver tudo o que ao longo do ano foram investigando e estudando nas horas em que frequentaram os clubes. Subir à Torre Eiffel, ver o Arco do Triunfo, descer o rio Sena ou passear nos Campos Elísios será, felizmente, uma oportunidade única para muitos destes meninos poderem concretizar o sonho de visitar Paris. Acreditamos estar a contribuir para a existência de uma escola em que todos têm a mesma igualdade de oportunidades.

Consideramos que proporcionar uma visita a Paris a estes alunos não só corresponde à plena execução de um Projeto pedagógico como lhes irá proporcionar uma experiência que não irão certamente esquecer!

O DIAPORAMA VERDE

Luís Mota

Mestre em Sociologia/Universidade de Évora

ct1abs@hotmail.com

Resumo

O projeto ora proposto resulta da necessidade de situar os adultos e as crianças, ligados por laços familiares (avós e netos), em contexto educativo formal, oferecendo aprendizagens ou partilhas de saberes através da técnica do diaporama, utilizando materiais comuns, se possível reciclados. Este projeto pode ser implementado em qualquer escola e ser dirigido a todas as faixas etárias, havendo, eventualmente pequenos ajustes a introduzir face ao público-alvo escolhido. Desta feita, procurámos explorar a riqueza intrínseca que a educação intergeracional produz num contexto de educação formal, não só em relação às crianças que convivem constantemente com o ambiente educativo, mas também, com elementos mais velhos, que com muita saudade e nostalgia revivem os aspetos do ensino e aprendizagem. Quando falamos de “intergeracionalidade” não nos limitamos ao “estar juntos” numa mesma atividade, mas a viver, em grupo intergeracional, um processo consciente, em que todos os intervenientes são ativos nas suas experiências e aprendizagens e se responsabilizam mutuamente pelo crescimento humano e espiritual (Oliveira, 2009). A educação intergeracional propicia, por outro lado, um ambiente eficaz para o desenvolvimento da Educação Comunitária, que acontece quando se juntam pessoas em torno do mesmo interesse, independentemente da sua idade, religião e estatuto social e cultural.

Introdução

Com a generalização do uso das novas tecnologias, foi-se perdendo o conhecimento e o gosto pelos trabalhos ditos manuais, esquecendo-se assim a importância da experiência do *saber fazer* com as próprias mãos, muitas tarefas que foram sendo substituídas por outras já “pré feitas” e das quais, muitas vezes, nem temos ideia de como elas são concebidas.

Para além disso, tencionamos pôr em evidência a necessidade de reciclar materiais e, conseqüentemente, evitar aumentar os resíduos que cada vez mais poluem o nosso planeta e assim ajudar a criar uma mentalidade mais amiga do ambiente.

Por outro lado, é sabido que os meios de comunicação áudio visuais se revestem de extrema importância na apreensão, por parte do público-alvo, de matérias fundamentais para a educação formal, não formal e informal.

Se tivermos a preocupação e pudermos valorizar o nosso ensino/aprendizagem com uma componente comunitária, estaremos certamente,

a contribuir para uma salutar aproximação entre as gerações e por consequência, contribuímos, à nossa maneira, para tornar o mundo um pouco melhor.

Contextualização

O presente projeto destina-se especialmente aos alunos do 2º ano de escolaridade da Escola Básica Galopim de Carvalho da cidade de Évora, alargando-se o convite a todos os seus avós que quiserem aceitar este desafio.

No entanto, dado o seu âmbito e interesse, ele pode ser aplicado a públicos de outras escolas e de diversas faixas etárias, com os ajustes julgados necessários face às novas realidades.

Meio envolvente

A Escola Básica Galopim de Carvalho fica situada no Bairro do Bacelo da cidade de Évora e serve, em especial, a área envolvente à mesma.

A freguesia em que está inserida possui uma população heterogénea do ponto de vista socioeconómico e cultural.

Aqui podemos encontrar, entre outros, alguns serviços e locais de interesse, tais como: Junta de Freguesia, Jardim de Infância Penedo de Ouro, Escola EB1 do Bairro do Frei Aleixo, Escola EB2/3 Conde de Vilalva, Clube de Futebol Eborense, Associação de Moradores do Bacelo, Associação de Idosos e Reformados do Bacelo, Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, Quinta de Santo António, as ruínas do Forte de São Bartolomeu, a Casa do Povo do Bacelo, o Clube de Ténis, e a Ecopista – recurso este que a escola utiliza muitas vezes para realizar diversas atividades de ar livre.

O parque habitacional do bairro é constituído por prédios e vivendas. Da fachada principal da escola conseguimos vislumbrar todos estes tipos de habitação.

Podemos dizer, ainda, que a população que reside nesta zona é na sua maioria jovem, existindo pouca população envelhecida.

Os pais e os encarregados de educação dos alunos que frequentam a escola apresentam, na sua maioria, habilitações literárias ao nível do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Estes são, maioritariamente, trabalhadores por conta de outrem, em regime de efetividade ou contratados a termo. O nível socioeconómico das suas famílias é, particularmente, médio-baixo.

Fundamentação teórica

Segundo Ferreira e Junior (1975), em relação aos métodos de ensino constatou-se, depois de estudos efetuados, que o grau de retenção

da informação, por parte dos destinatários, se situava nas seguintes percentagens:

MÉTODO DE ENSINO	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 HORAS	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 DIAS
Oral	70%	10%
Visual	72%	20%
Oral + Visual	85%	65%

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno dá-se por meio da interação social, ou seja, da sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Por imposição do coordenador da Escola, trabalharemos (como já foi dito) com os alunos do 2º ano de escolaridade da Escola Básica do Bacelo, em Évora, com um convite especial aos avós que queiram acompanhar os seus netos no projeto, promovendo assim uma oportunidade educativa não usual mas muito proveitosa, de ambas as gerações poderem partilhar saberes e experiências, para além de um são convívio entre eles, no seio do contexto escolar formal.

Educação Comunitária acontece quando se juntam pessoas em torno do mesmo interesse, independentemente da sua idade, religião e estatuto social e cultural.

Duração do projeto

Oito sessões de duas horas cada, podendo haver ligeiros ajustes de acordo com as eventuais restrições provocadas pelo cumprimento do regulamento escolar. Se isso se verificar, far-se-ão as alterações pertinentes e reorganizar-se-ão os conteúdos a abordar nas sessões afetadas em ocasiões posteriores, a combinar com os intervenientes.

Caraterização do Contexto

Caraterização da Escola

A Escola Básica Galopim de Carvalho, antiga EB1JI, foi inaugurada a 15 de Setembro de 2009 e começou as suas atividades no ano letivo de 2009/2010.

Dados gerais relativos à Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Bairro do Bacelo:

- Ensino: Básico (1º Ciclo) e Pré-Escolar;
- Morada: R. José Santos Luz (jornalista 1882/1923), 7005-530 Évora;
- Localidade: Évora;
- Freguesia: União de Freguesias do Bacelo e Senhora da Saúde;
- Concelho: Évora;

– Horário de Funcionamento – 7.45h às 19.00h (o período das 18.00h às 19.00h destina-se à limpeza do estabelecimento, efetuada pelas funcionárias do mesmo).

Caraterização do espaço físico

Tipo de Edifício:

- Planta indiferenciada, concebida para acolher os níveis de ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo;
- Edifício novo;
- Estado de Conservação: Muito Bom.

Área Coberta:

- 13 Salas – 10 salas para o 1º Ciclo e 3 salas para o Pré-Escolar (cada sala dispõe de instalações sanitárias anexas);
- 1 Sala de professores;
- 1 Gabinete para a coordenação;
- 1 Gabinete de trabalho para professores;
- 1 Gabinete de trabalho para educadores;
- 1 Gabinete médico;
- 1 Espaço polivalente;
- 1 Espaço polivalente para o Pré-Escolar;
- 1 Arrecadação interior para equipamento desportivo;
- 1 Biblioteca;
- 1 Cozinha com arrumos e armazém;
- 1 Refeitório;
- 3 Arrecadações interiores para equipamentos de limpeza;
- 4 Arrecadações exteriores para equipamento diverso;
- 1 Instalação sanitária para deficientes;
- Instalações sanitárias para adultos;
- Instalações sanitárias para alunos, junto ao polivalente;
- 2 Alpendres cobertos (um na zona do Pré-Escolar e outro na zona do 1º Ciclo).

Área Descoberta:

- 2 Zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo);
- 1 Campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol;
- 2 Zonas relvadas junto ao Pré-Escolar.

Apreciação geral

Todo o edifício tem boa iluminação natural e as salas dispõem de ar condicionado. O mobiliário, assim como todo o equipamento da escola, encontram-se em boas condições. O espaço polivalente destina-se a atividades de expressão e à realização de momentos de convívio comemorativos de datas festivas. Ambas as zonas de recreio possuem instalações lúdicas para desenvolvimento da motricidade. O edifício é

limitado por um muro com aproximadamente dois metros de altura em frente às salas de aula e por uma vedação em rede na parte posterior do mesmo. Possui três entradas distintas: a entrada principal, uma entrada independente para a zona do pré-escolar e uma outra entrada para entrega de mercadorias.

Caraterização do Corpo Docente

O corpo docente é constituído por dez professores, três educadoras e um coordenador a tempo inteiro na escola. Lecionam ainda na escola professores das AEC, professores de apoio (apoio individualizado e Projeto Fénix Contratualizado e Não Contratualizado) e do Ensino Especial.

Docentes do Apoio Educativo

O apoio prestado aos alunos integrados no Projeto Fénix e Projeto Fénix Não Contratualizado é efetuado em espaço próprio fora da sala de aula de cada turma.

O apoio prestado aos alunos no âmbito do Ensino Especial é efetuado em contexto de sala de aula e esporadicamente na zona comum à entrada das salas de aula.

Pessoal Não Docente

Prestam apoio ao pessoal docente e alunos 13 pessoas.

Descrição do Projeto

Objetivos

No termo do projeto todos os intervenientes deverão ser capazes de:

- Transpor uma história real ou ficcionada para um diaporama;
- Elaborar um diaporama utilizando diversas técnicas;
- Construir uma mesa de montagem eletrificada;
- Sonorizar o diaporama recorrendo a meios de gravação/reprodução magnética e digital (evocando o “ontem” e o “hoje”);
- Inventar, executar e colecionar efeitos especiais de áudio com recursos comuns, não sofisticados, mas de grande efeito;
- Construir um projetor de diapositivos;
- Saber apresentar um diaporama;
- Conhecer os procedimentos corretos para a boa utilização de um projetor de diapositivos.

Conteúdos

Serão abordados os seguintes:

- O que é o diaporama;
- Elaboração de um guião e ficha técnica;
- Desenho, digitalização e fotografia para executar um diapositivo;
- Caixilhos – sua utilidade;

- A mesa de montagem e sua eletrificação – vantagens do seu uso;
- O gravador/reprodutor magnético de áudio – sua utilização;
- A gravação digital;
- Efeitos especiais recorrendo a materiais comuns e reciclados;
- O projetor de diapositivos – cuidados com o seu manuseamento;
- Técnicas de apresentação do diaporama.

Áreas curriculares a abordar

Língua portuguesa; Desenho; Fotografia; Destreza manual/criatividade; Eletricidade; Ótica; Gravação/reprodução magnética e digital; Boas práticas. Isto cremos, que tenha algum impacto no espírito criativo e inovador dos visados.

Estratégias

Assim, propomo-nos ensinar a realizar, passo a passo, um Diaporama, valorizando-o com a componente da sonorização direta ou enriquecida com efeitos especiais inventados e ou colecionados pelos próprios e a sua conseqüente apresentação, complementada com a construção de uma mesa de montagem eletrificada e um projetor de diapositivos, sendo as suas fontes luminosas alimentadas com baterias recarregáveis, por questões de segurança e com o fim de limitar os resíduos poluentes emergentes.

Sempre que possível, procuraremos recorrer à utilização de materiais comuns, de baixo custo e de preferência reciclados, tentando incutir assim, no espírito dos destinatários deste projeto, um sentimento forte de poupança e aproveitamento de recursos, bem como o gosto pela aprendizagem e pelo saber. Os alunos com essas aprendizagens poderão retratar, fruto do seu imaginário, projetos artísticos inovadores na e para a comunidade.

Dado que o presente projeto reúne, no nosso entender, todos os pressupostos para poder ser, igualmente, aplicado na vertente da educação comunitária, convidaremos os avós a participar no mesmo, podendo estes dar um contributo muito valioso à iniciativa, aprendendo e ajudando os seus netos em todas as tarefas necessárias, com vista à concretização dos trabalhos.

Sendo assim, a minha proposta resume-se no seguinte: Avô e neto fazem uma dupla. O avô e o neto elaborarão 10 diapositivos que descrevam uma pequena história que os tenha marcado e vivida entre ambos. Pretende-se promover, assim, uma ocasião de ensino/aprendizagem intergeracional em que as duas gerações interagem num ambiente diferente do habitual e se ajudarão mutuamente nas tarefas que têm que realizar.

Daremos corpo a vários princípios de Educação Comunitária, salientando os que, no caso presente, mais se manifestam e que são os da

Inclusão Ativa, da Geometria Solidária, das Aprendizagens Acabadas, da Convivialidade e do Princípio da Existência.

Por fim, o pequeno diaporama constituirá um documento áudio visual único, para guardar, recordar e mostrar aos demais elementos da família, desta e, porque não, das próximas gerações.

Planificação

O projeto será implementado em oito sessões de duas horas cada.

1ª Sessão – Pequena palestra sobre o tema, onde serão definidos os objetivos e apresentação do Diaporama Mawgli, do “Livro da Selva”, de Rudyard Kipling. Início da escrita do Guião do Diaporama a realizar. Cada um dos participantes fará uma pequena composição;

2ª Sessão – Continuação da escrita do Guião;

3ª Sessão – Breve abordagem sobre a feitura de diapositivos, encomendados num estabelecimento da especialidade, ou a partir de fotografias impressas por meio do computador e impressora.

Escolha dos passos mais significativos, a partir do Guião do Diaporama, para elaboração de cada diapositivo e início dos desenhos.

Pequena palestra sobre a técnica de desenho em acetato, bem como a utilização e diversificação das cores a utilizar;

4ª Sessão – Construção da mesa de montagem, de preferência com materiais reciclados. Por questões de segurança a instalação elétrica da mesma será alimentada com uma pilha de 4,5 V;

5ª Sessão – Acabamento das tarefas anteriores, recorte e encaixilhamento dos diapositivos;

6ª Sessão – A sonorização do diaporama direta e indireta. Construção e/ou aproveitamento de vários materiais para realização de efeitos especiais. Processos de gravação magnética e digital. Escolha dos efeitos especiais para o Diaporama;

7ª Sessão – Construção do projetor de diapositivos, preferencialmente, utilizando materiais reciclados. Apresentação de um projetor de compra, fazendo referência aos cuidados a ter com a sua correta utilização e conservação;

8ª Sessão – Projeção do Diaporama acabado, resultante do trabalho final, para o que se convidará toda a comunidade escolar.

Recursos Humanos

1 a 2 Pessoas, conforme o número de participantes.

Recursos Materiais

Acetatos para impressora; canetas para acetato – ponta fina, de várias cores; caixilhos para diapositivos; vidro acrílico translúcido de 3mm, com 0,400X0,400; Fio elétrico para altifalante; lâmpadas; suportes para lâmpada; caixa de junção; pilha de 4,5V; interruptor; lanterna; caixas

de cartão com 0,400X0,400; rolo de papel autocolante; cassete para gravador de 60m; cola quente; lentes convexas de 4cm de diâmetro; cartolina; agrafes.

Recursos Financeiros

O orçamento máximo previsto para a execução de todo o projeto (só considero o material necessário) ascende a 200,00 € (duzentos euros), considerando a elaboração de 1 diaporama, uma mesa de montagem e um projetor.

Refiro orçamento máximo porque, neste momento, não posso entrar em linha de conta com a quantidade de material passível de reciclar, cujo valor irá abater à estimativa indicada. Por outro lado, e com vista a diminuir os custos, solicitarei à escola a cedência gratuita de algum material de uso corrente, como por exemplo, acetatos, canetas, papel, cartolina, cola e agrafes.

Prevejo, no entanto, que esta importância possa ser facilmente conseguida através da procura de um patrocinador que, motivado pelo interesse da iniciativa, não se importe de colaborar neste momento educativo.

Avaliação

Será efetuada no início, com um teste diagnóstico (ex-ante) após a apresentação do projeto, para se ajuizar dos conhecimentos prévios do público-alvo.

Depois de quatro sessões, um teste de acompanhamento, para se conhecer o grau das aprendizagens e satisfação dos participantes até ao momento.

Findo o projeto aplicar-se-á um teste final (ex-post) para se tomar conhecimento:

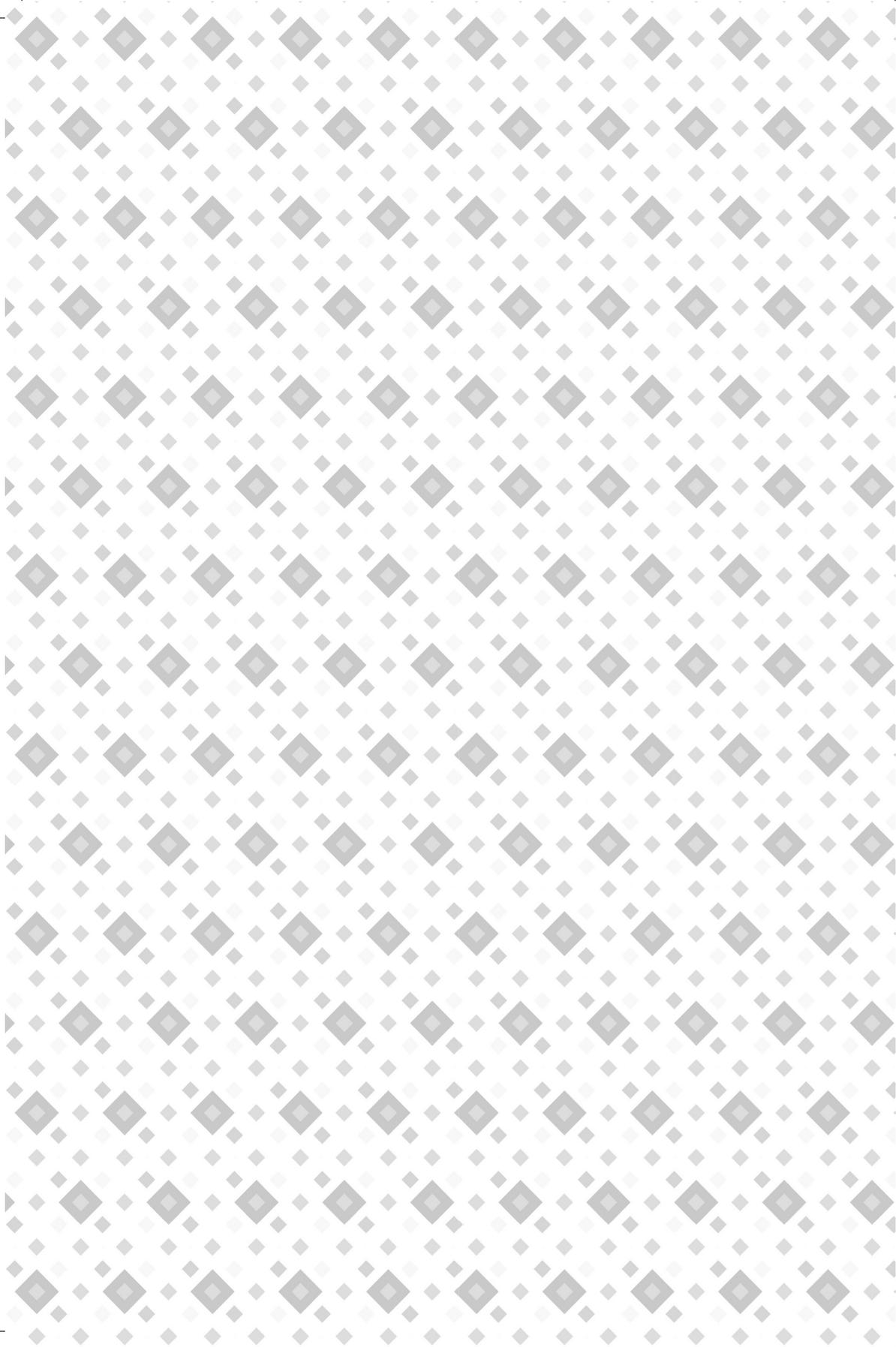
- do nível das aprendizagens totais adquiridas;
- do grau de satisfação dos intervenientes – participantes e formadores;
- de outros aspetos que possam ter influenciado positiva e negativamente as aprendizagens.

Bibliografia

- Acevedo, Juan (1988). Para hacer historietas. Editorial Popular. Madrid.p.220.
- Perea, I., Delgado, M., Sevilla, L. & Rodríguez (2000). El diaporama como recurso interdisciplinar. *Primeras Noticias. Comunicaciny Pedagogia*, (165), 77-82.
- Ferreira, O. & Junior, P. (1975). Recursos Audiovisuais para o Ensino. São Paulo Publicações.
- Nico, B. (2000). “O PADÉCA na construção de oportunidades curriculares iguais para alunos diferentes”. in Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.).

Diversidade e Diferenciação em Educação. Actas do IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp.484-490.

Palazón, A. (2004).“Diaporama Percepcion Audiovisual”. Universo Fotográfico n.º 4.



ESCOLA CIÊNCIA VIVA DO CENTRO CIÊNCIA VIVA DE ESTREMOZ [CCVESTREMOZ]; OS RECURSOS DA MODERNA MUSEOLOGIA CIENTÍFICA APLICADOS AOS CURRÍCULA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Adelina Gomes¹, André Paiva¹, Vânia Silva¹, Isabel Machado^{1/2/3}, Rui Dias^{1/2/3/4/5}
agomes@estremoz.cienciaviva.pt

¹ Centro Ciência Viva de Estremoz; ² Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora; ³ Pólo de Estremoz da Universidade de Évora; ⁴ Departamento de Geociências da Universidade de Évora; ⁵ Instituto de Ciências da Terra [ICT]

Resumo

A funcionar no CCVEstremoz desde Janeiro de 2019, e seguindo uma metodologia educativa interdisciplinar, foi desenvolvido, para a Escola Ciência Viva do CCVEstremoz, um programa educativo transversal em que os *currícua* de Língua Portuguesa se fundem com os da Matemática e Estudo do Meio. Através de uma aposta no crescimento autónomo do saber, promove-se o gosto pela experimentação, leitura, escrita, criatividade, expressão oral e gosto pela CIÊNCIA.

Introdução

A Escola Ciência Viva [ECV] é um projeto educativo da Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, a funcionar no Pavilhão do Conhecimento, desde o ano letivo de 2010/2011. Neste projeto são aplicados os recursos da moderna museologia científica aos currícua do 1º Ciclo do Ensino Básico, com um programa educativo que combina o trabalho prático e experimental na educação em ciências com o ambiente educativo característico de um Centro de Ciência⁵.

Convidado a fazer parte da rede de Escolas Ciência Viva, o Centro Ciência Viva de Estremoz [CCVEstremoz] desenvolveu, para o 1º ano do ensino do 1º Ciclo, um programa educativo interdisciplinar e “não formal”, que vai ao encontro das diretrizes da flexibilidade curricular propostas pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A ECV do CCVEstremoz tem por objetivo subsidiar o trabalho escolar clássico, na flexibilização na gestão curricular, sendo um mecanismo de apoio no sentido de reforçar o trabalho pluridisciplinar, dinamizando uma rede de partilha de práticas com vista ao sucesso do processo educativo. Com a dinamização das nossas atividades pretende-se incutir

aos alunos o desenvolvimento de competências de: 1. Leitura e interpretação de texto; 2. Domínio de técnicas de exposição e argumentação; 3. Desenvolvimento do trabalho prático e experimental através da utilização do método científico (“problema”, “hipótese”, “experimentação”, “conclusão”); 4. Trabalho cooperativo e ao mesmo tempo autónomo.

Desenvolvimento

A Escola Ciência Viva do CCVEstremoz trabalhou com turmas de escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas do concelho de Estremoz, durante 3 dias. O projeto foi iniciado no início do 2.º período de 2019, tendo recebido, até ao fim do ano letivo, 19 turmas, num total de 353 alunos. A colaboração da Câmara Municipal foi um fator decisivo para a concretização e viabilidade do projeto, sobretudo ao nível dos transportes, refeições e outras parcerias efetuadas.

Quando falamos em “Escola” não se pensou numa instituição clássica, tendo sido decidido construir um “modelo não formal de instituição” que integrasse, sem barreiras, todas as áreas do saber. O facto de não se estar preso a programas curriculares estritos permitiu uma gestão flexível dos currículos, havendo sempre, no entanto, uma preocupação em contextualizar as actividades desenvolvidas, de forma a que as mesmas fizessem sentido tanto para alunos como para professores.

Verificou-se um número grande de turmas mistas, o que exigiu uma adequação das actividades a implementar a todos os anos do primeiro ciclo. Desse modo foi feita uma abordagem “vertical” dos temas de forma a incluir os alunos do 1.º aos 4.º anos nas actividades, permitindo uma expansão dos saberes de acordo com a capacidade, maturidade e interesse dos alunos relativamente a determinados conteúdos.

É sabido que a partir de um substrato narrativo adequado – o tão em voga *storytelling* – os alunos apreendem e elaboram mais rapidamente ligações entre os fenómenos do dia à dia e as actividades desempenhadas na sala de aula, num processo mais holístico e efectivo¹. A contextualização das actividades da nossa escola é conseguida por um conto “*O Moinho da Meia Porta e o Casaco da Cor da Lua*”, elaborado pela equipa do CCVEstremoz, e que funciona como conto complemento à informação contida nos manuais escolares. A sua escrita obedeceu a um estudo selectivo e pormenorizado dos *currículos* relativos ao 1.º Ciclo⁴.

Tendo como fulcro o conto, as actividades educativas propostas, dinamizadas pelos Professores e Comunicadores de Ciência do CCVEstremoz em parceria com o Professores das turmas intervenientes, apresentam-se como *hands-on activities*³, decorrendo dentro de um espaço próprio, onde os materiais clássicos de sala de aula se misturam com diversos

elementos temáticos (maquetes do planeta terra, teares, um “teatro de sombras”, luzes de diferentes cores, uma “estação meteorológica”, etc.).

[A título demonstrativo: 1. O conto é apresentado em teatro de sombras; 2. É narrada a história de uma traça da roupa que vive na escuridão, dentro de um guarda-roupa, e que sonha com as cores do mundo lá de fora (a traça sai pelo buraco da fechadura e vê-se rodeada de objetos que desconhece, encontra outros insetos e explora a natureza mas, com o nascer do sol, vê-se obrigada a voltar para o armário...) 3. A partir do conto os alunos são encaminhados a questionar por que razão a traça não conhece as cores e partem para a descoberta, pela via da experimentação e aplicação do método científico, acabando por explorar as características da luz branca e o porquê das cores. 4. Para ajudar a traça a conhecer os objetos e os materiais que estão à sua volta os alunos respondem a perguntas de interpretação sobre o texto e, caso acertem, recebem objetos que estudam e agrupam em conjuntos, de acordo com algumas das suas características físicas (no processo realizam contagens e representam os dados graficamente); 5. De modo a compreender por que teve a traça de voltar para o armário, os alunos procuram respostas para a ocorrência da noite e do dia, distinguem os movimentos de rotação e translação da Terra; 6 – Em todos estes processos recorre-se, sempre que pertinente, à utilização dos “recursos da moderna museologia científica” do CCVEstremoz para tirar todas as dúvidas...; 7. Os alunos trabalham maioritariamente em grupo e a cada aluno é distribuído um “caderno de atividades” onde realizam os seus registos relativos às actividades desenvolvidas. 8. Os professores titulares de turma são incentivados a dar continuidade ao projeto, na sua sala de aula, continuando a ler os restantes capítulos do conto e a realizar atividades transdisciplinares que ajudem a traça a compreender o mundo onde vive.]

No que toca às avaliações por parte dos intervenientes, inspirados noutras pedagogias², os questionários distribuídos procuraram avaliar parâmetros como “é o suporte narrativo uma ferramenta de ensino?”, “sentiram-se os alunos “participantes” da história?”, “como é que os professores e alunos responderam ao contexto em que a narrativa, e as subsequentes atividades experimentais, tomaram lugar?”.

Os resultados relativos a todos os parâmetros avaliados obtiveram menção de Bom ou Muito Bom, salientam-se duas percentagens: 95 % – alunos que, no primeiro dia de actividades, sentiram que “ouvir o início da história lhes fazia querer ler o resto”; 94% – professores que classificaram o projecto como uma mais-valia no desenvolvimento de estratégias de integração de conteúdos pluridisciplinares.

Apesar de serem notórias as limitações na avaliação do impacto das metodologias nas aprendizagens dos alunos, sobretudo por tomarem lugar num contexto muito específico e numa escala de tempo reduzida,

o projeto tem tido um excelente *feedback* dos alunos e professores abrangidos.

Conclusão

A equipa da ECV do CCVEstremoz está muito satisfeita com os resultados obtidos e já está a promover novas parcerias, a elaborar um novo conto e novas actividades para o segundo ano da Escola Ciência Viva.

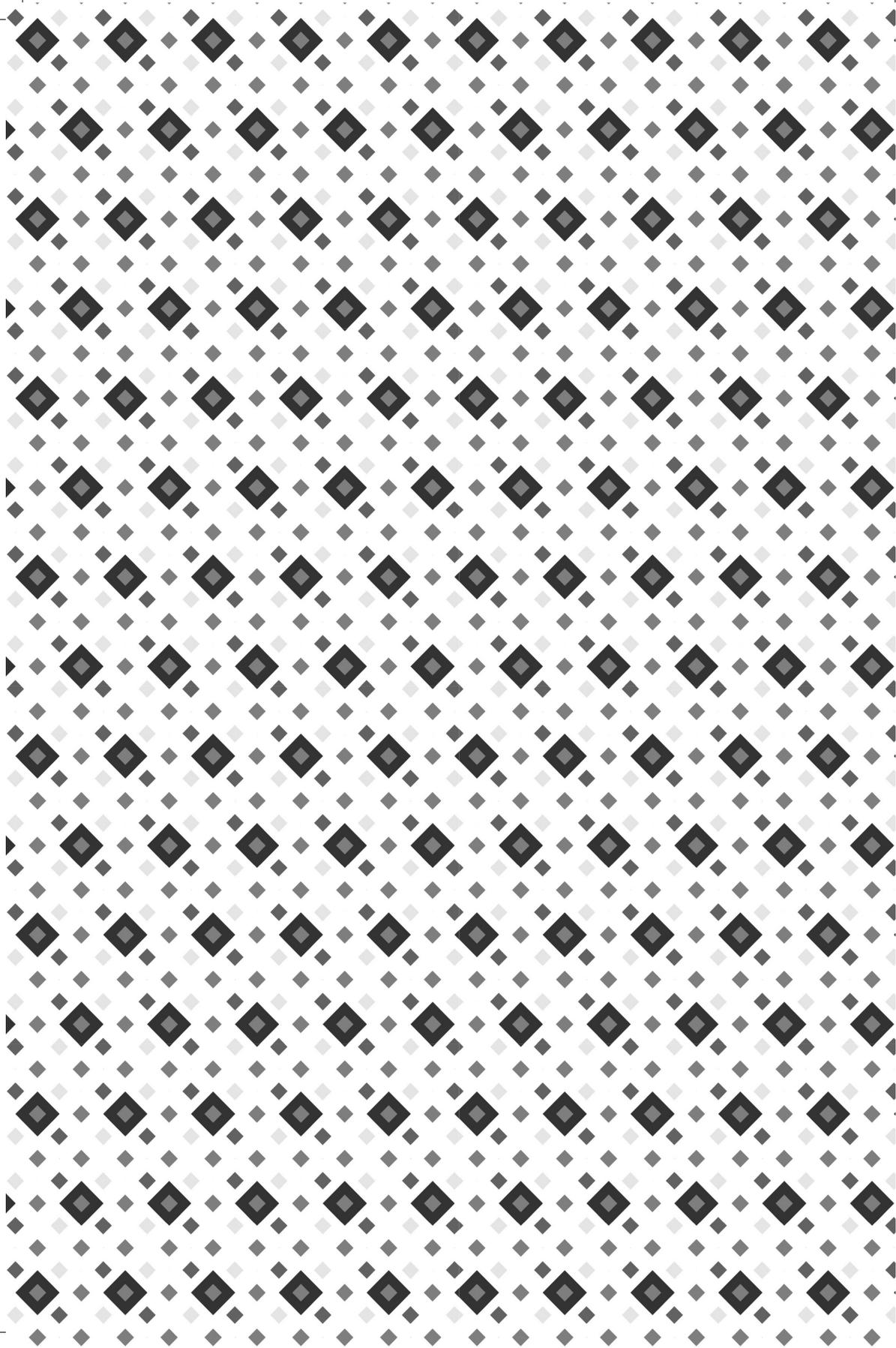
Não se medirão esforços para que continuemos a surpreender e a ser uma mais-valia para as aprendizagens dos nossos alunos.

Referências

- Morais, C., Storytelling with Chemistry and Related Hands-On Activities: Informal Learning Experiences To Prevent “Chemophobia” and Promote Young Children’s Scientific Literacy, 2015, Journal of Chemical Education.
- Murman, M., Avraamidou, L., Animals, Emperors, Sense: Exploring a Story-based Learning Design in a Museum Setting, International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement, 2013.
- Sackes, M., Trundle K., Flevaris L. M., using Children Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years; Early Childhood Educational Journal, 2009.
- <http://www.dge.mec.pt/programas-1o-ciclo> “Programas do 1.º Ciclo”, Direcção Geral da Educação [DGE]
- http://escola.cienciaviva.pt/Quem_somos/ “Projeto Nacional Escola Ciência

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

ENSINO SUPERIOR



IDENTIFICAÇÃO E VINCULAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM O ESPAÇO ESCOLAR

António Calha

Instituto Politécnico de Portalegre

VALORIZA – Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos
antoniocalha@hotmail.com // antoniocalha@ipportalegre.pt)

Introdução

A frequência do ensino superior, pelas suas múltiplas especificidades, é marcada por processos de (re)configuração de identidades, que matizam cada indivíduo. Trata-se de um período da vida marcado por transições e por ruturas com implicações não só a nível escolar como também ao nível dos laços de sociabilidade, com a adaptação a novas realidade e a novos espaços. O desenvolvimento do sentimento de pertença que se gera nesse processo de transição assenta em fenómenos tão variados como a aceitação social, o sentido de comunidade; as relações de cooperação e de apoio (Strayhorn, 2018). Entre as questões que se levantam na análise da experiência de integração dos alunos no ensino superior encontra-se o processo de identificação e vinculação a um espaço que inicialmente se tende a revelar desconhecido, solitário e, por vezes, pouco acolhedor.

O processo de identificação e de vinculação dos indivíduos com o espaço tem vindo a conhecer um aumento de interesse por parte das ciências sociais. Ainda assim, a diversidade de abordagens ao tema torna os conceitos analíticos algo imprecisos. Socorrendo-nos do trabalho de Raymond, Brown e Weber (2010) destacamos duas dimensões analíticas do conceito de vinculação dos indivíduos ao espaço: i) a identificação com o espaço e; ii) a dependência do espaço. Seguindo a nomenclatura dos autores, a identificação com o espaço refere-se a questões de identidade individual relacionadas com os sentimentos relativos a determinados enquadramentos físicos ou a ligações simbólicas a lugares que constituem recursos referenciais na definição de si mesmo. Quanto à dependência do espaço, reporta-se às ligações funcionais, ou orientadas por objetivos concretos, a um determinado contexto.

Em Portugal tem sido residual o interesse sobre o estudo da vinculação dos estudantes do ensino superior ao espaço físico das instituições de ensino. A pertinência deste tema é justificada pelo facto de, como demonstram Yu, Bryant, Messmer, Tsagronis, e Link (2018), a perceção

do espaço pelos estudantes ser construída socialmente e reforçada pela vivência do espaço material podendo contribuir para o fortalecimento de divisões sociais e culturais. Acresce ainda que o tema se repercute na forma como a comunidade escolar vivência a envolvente ao espaço escolar dado que, como adiantam os autores, a existência de um espaço envolvente inclusivo propicia aos estudantes a oportunidade de participarem do envolvimento cívico dentro e fora do campus, em vez de perpetuar o espaço escolar como um espaço isolado.

Objetivo e metodologia

Apresentamos neste texto os resultados de uma investigação decorrente do surgimento de uma oportunidade para analisar o impacto de alterações significativas do espaço escolar na identificação e ligação dos alunos com esse espaço. Foi nosso objetivo conhecer o modo como os estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem vivenciaram o processo, ocorrido em 2019, de mudança de instalações da Escola Superior de Saúde de Portalegre (ESSP) para o Campus Politécnico. Assim, a investigação incidiu sobre os estudantes de enfermagem do segundo, terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Enfermagem. Tratou-se de uma investigação de natureza quantitativa de tipo descritivo e correlacional. Para a recolha de dados foi elaborado um questionário contemplando questões relacionadas com o objetivo de investigação. O questionário contemplou questões relativas: i) à atitude dos estudantes face ao processo de mudança de instalações; ii) à sua ligação e identificação com o antigo espaço da escola; e iii) às expectativas relativamente às novas instalações. O questionário foi enviado por email e esteve disponível online entre os dias 1 e 31 de Abril. Foram obtidas 121 respostas válidas.

Ao longo da realização da investigação o autor orientou a sua conduta pelo escrupuloso cumprimento do Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre que constitui a declaração ética formal e referência orientadora das ações para todas as partes integrantes desta Instituição. Ao longo da investigação foram seguidos os requisitos éticos que devem regular a prática científica, todos os participantes serão convidados a participar de forma voluntária, sendo previamente informados do propósito da investigação, e dando-lhes a possibilidade de abandonar a investigação em qualquer altura e sem qualquer prejuízo pessoal.

Resultados

Na tabela 1 são apresentados os resultados obtidos relativamente à opinião e atitudes dos alunos de enfermagem relativamente à sua satisfação com diferentes aspetos do curso, com a identificação com o

curso e as distintas dimensões da vida académica, bem como o nível de concordância com a mudança de instalações da escola. A análise dos resultados permite constatar que os estudantes se manifestam tendencialmente a favor da necessidade de mudança de instalações. Ainda assim, revelam-se reticentes em concordar com a mudança e revelam um nível relativamente baixo de satisfação com o processo de alteração de instalações.

TABELA 1 – RESULTADOS RELATIVOS À SATISFAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ATITUDES DOS ESTUDANTES

Nível de satisfação com diferentes aspetos do curso de enfermagem	M. (d.p.)
Grau de satisfação com o curso	4,33 (1,17)*
Grau de satisfação com o corpo docente	3,89 (1,11)*
Grau de satisfação com os funcionários	4,11 (1,52)*
Identificação com diferentes facetas do curso de enfermagem	M. (d.p.)
Grau de identificação com o curso	9,16 (0,94)**
Grau de identificação com a profissão de enfermagem	9,22 (0,85)**
Grau de identificação com os colegas	7,32 (1,81)**
Grau de identificação com a vida académica do curso	7,72 (2,08)**
Atitude face à mudança de instalações da escola	M. (d.p.)
Concordância com a mudança das instalações da Escola	2,83 (1,28)*
Como avalia a necessidade de mudança de instalações	3,44 (1,16)*
Grau de satisfação relativamente à mudança de instalações	2,83 (1,15)*

* Escala com amplitude de variação entre 1 e 5 em que 1 corresponde ao nível mais baixo de satisfação ou de concordância e 5 ao nível mais elevado.

** Escala com amplitude de variação entre 1 e 10 em que 1 corresponde ao nível mais baixo de identificação e 10 ao nível mais elevado.

A tabela 2 permite uma análise mais pormenorizada relativamente à avaliação que os estudantes fazem da necessidade de mudança de instalações e das suas expectativas relativamente às novas instalações. Dos resultados obtidos destacamos três tendências que nos parecem particularmente relevantes.

Em primeiro lugar, é bem patente que o nível de expectativas relativas às novas instalações é bastante superior à avaliação que é feita das antigas instalações. Parece, pois, que os estudantes, ainda que insatisfeitos com o processo de mudança de instalações, o encaram como necessário e inevitável. Esta é uma tendência que se traduz numa expectativa de melhoria de condições com implicações no benefício do processo educativo.

Em segundo lugar, os aspetos mais criticados nas antigas instalações são as condições das salas, o mobiliário e a conexão *wi-fi*. Na realidade, algum do mobiliário das antigas instalações da escola tinha cerca de 50

anos, o que, em parte, poderá justificar o facto de os alunos destacarem esse desajustamento às atuais necessidades do ensino. Em consonância com essa apreciação, as expectativas relativas às novas instalações incidem, sobretudo, na melhoria da qualidade dos recursos e condições de estudo.

Finalmente, em terceiro lugar, destaca-se nos resultados apresentados na tabela 2 o facto de os únicos itens em que as expectativas relativamente às novas instalações ficam aquém da avaliação das antigas instalações estão relacionados com a sua localização e a sua acessibilidade. Esta avaliação está relacionada com a posição periférica do Campus Politécnico de Portalegre relativamente ao centro da cidade quando comparada com a posição mais central da antiga Escola Superior de Saúde. Outros estudos que abordam a questão da deslocação e da distância realçam a forma como esta se traduz num acréscimo de custo monetário e de tempo (Abdal e Navarra, 2014). A localização e a acessibilidade constituem, assim, importantes critérios que pautam o descontentamento manifestado com a mudança de instalações na medida em que se traduzem num acréscimo de investimento de ordem material e financeira.

**TABELA 2 – AVALIAÇÃO DAS ANTIGAS INSTALAÇÕES DA ESSP
E EXPECTATIVAS RELATIVAS ÀS NOVAS INSTALAÇÕES**

	Avaliação das antigas instalações	Expectativas das novas instalações
Dimensão das salas de aula	2,89	4,05
Condições das salas de aula (climatização, iluminação...)	2,74	4,10
Recursos audiovisuais disponíveis na escola (quadros, projetores, computadores...)	3,01	4,18
Qualidade do mobiliário da escola (cadeiras, mesas, armários)	2,39	4,13
Limpeza e organização dos espaços da escola	3,83	4,12
Qualidade da conexão Wi-fi de Internet	2,31	3,77
Condições dos laboratórios	3,60	4,14
Qualidade dos equipamentos de auxílio ao ensino disponíveis nos laboratórios	3,43	4,13
Área disponível para o estudo na biblioteca	2,86	4,20
Atualização do acervo de livros da biblioteca	3,11	4,06
Disponibilidade de espaços para a realização de atividades extracurriculares	2,89	4,06
Condições do bar	3,41	4,08
Localização	4,25	2,45
Acessibilidade	4,08	2,69

Para a aferição do vínculo de identificação dos estudantes com as antigas e as novas instalações foi utilizada uma escala de 11 itens para aferir diferentes aspetos do apego aos espaços escolares. A escala utilizada tem uma amplitude de variação entre 1 e 5, sendo que 1 corresponde ao nível mais baixo de concordância e 5 ao nível mais elevado. Os resultados obtidos encontram-se patentes na tabela 3. A análise dos resultados permite constatar uma maior identificação e vinculação dos estudantes com as antigas instalações. As maiores diferenças ocorrem nos itens que se reportam à incorporação do espaço escolar na identidade individual. Os resultados obtidos apontam para uma tendência para a vivência no, e do, espaço escolar constituindo-o como um património simbólico com repercussões na imagem de si mesmo.

TABELA 3 – ATITUDES RELATIVAMENTE ÀS ANTIGAS INSTALAÇÕES DA ESSP ÀS NOVAS INSTALAÇÕES

	Atitudes relativamente aos espaços das antigas instalações	Atitudes relativamente aos espaços das novas instalações	
Sinto os espaços desta escola como sendo parte de mim mesmo(a)	4,20	1,95	$t_{(121)}=15,4; p=0,000$
Este lugar é o melhor lugar para o curso de enfermagem	3,75	2,38	$t_{(121)}=7,7; p=0,000$
Os espaços desta escola são muito especiais para mim	4,16	1,94	$t_{(120)}=15,1; p=0,000$
Nenhum outro lugar poderá ser comparado a este	3,98	2,09	$t_{(121)}=11,7; p=0,000$
Identifico-me fortemente com os espaços desta escola	4,05	1,99	$t_{(121)}=13,2; p=0,000$
Sinto-me mais satisfeito(a) a estudar aqui do que em qualquer outro local	3,85	2,14	$t_{(121)}=10,3; p=0,000$
Estou muito ligado(a) aos espaços desta escola	4,00	1,89	$t_{(121)}=13,9; p=0,000$
Estudar aqui é mais importante para mim do que estudar em qualquer outro local	3,66	1,97	$t_{(121)}=10,7; p=0,000$
Não tenho qualquer tipo de sentimento particular relativamente a este local	1,90	3,70	$t_{(121)}=-9,9; p=0,000$
Estudo tão bem aqui como em qualquer outro lado	2,63	2,91	$t_{(121)}=-2,0; p=0,046$
Se eu pudesse não substituiria estas instalações por outras	3,74	2,19	$t_{(118)}=7,9; p=0,000$

Com base nos itens da escala apresentada na tabela 3 foram criadas duas variáveis compostas relativas às duas dimensões do conceito de vinculação identitária definido por Raymond, Brown e Weber (2010). A primeira dimensão diz respeito à autoidentificação com o espaço escolar, ou seja a forma como o estudante se revê naquele espaço e o sente como seu. A segunda dimensão diz respeito à dependência do espaço, que se refere à capacidade do espaço em satisfazer as necessidades, objetivos e atividades do estudante. A consistência interna das diferentes escalas utilizadas na criação das variáveis compostas, aferida pelo valor do alfa de Cronbach, sustenta o procedimento analítico efetuado, como se pode constatar pela tabela 4.

Na sequência dos resultados apresentados anteriormente, a análise da tabela 4 permite constatar uma maior identificação e dependência dos estudantes relativamente aos espaços da antiga escola em comparação com as novas instalações. Destaca-se, no entanto, uma diferente configuração entre as duas dimensões na avaliação das antigas e das novas instalações. Na consideração das antigas instalações no referencial identitário dos estudantes prevalece a vinculação afetiva sobre o utilitarismo do espaço. Já nas novas instalações inverte-se a tendência, prevalecendo uma consideração de natureza mais utilitarista dos espaços escolares sobre a vinculação afetiva.

TABELA 4– IDENTIFICAÇÃO E DEPENDÊNCIAS DOS ESPAÇOS ESCOLARES

	N. de itens	Alfa de Cronbach	M. (d.p.)
Identificação com os espaços da antiga escola	5	0,923	4,10 (0,92)
Dependência dos espaços da antiga escola	6	0,914	3,72 (0,99)
Identificação com os espaços da nova escola	5	0,866	2,01 (0,83)
Dependência dos espaços da nova escola	6	0,777	2,30 (0,72)

Da análise estatística realizada aos dados recolhidos junto dos estudantes de enfermagem não se identificaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas relacionadas com o sexo, a idade ou a antiguidade no curso. Foi possível identificar, no entanto, a existência de correlações estatisticamente significativas entre a vinculação aos espaços da antiga escola e a identificação com os colegas e com a vida académica. Como se pode constatar na tabela 5, quanto mais os alunos se identificam com a vida académica e com os colegas mais forte o vínculo que manifestam relativamente às antigas instalações e menos se identificam com o novo espaço escolar. Esta tendência parece evidenciar que é pela dimensão social que o espaço físico escolar ganha relevância enquanto recurso identitário dos estudantes. É, sobretudo, pela vivência académica que se processa a vinculação ao espaço escolar.

TABELA 5 – CORRELAÇÕES ENTRE A IDENTIFICAÇÃO COM AS DIFERENTES FACETAS DO CURSO E A IDENTIFICAÇÃO E DEPENDÊNCIAS DOS ESPAÇOS ESCOLARES

	Grau de identificação com o curso	Grau de identificação com a profissão	Grau de identificação com os colegas	Grau de identificação com a vida académica
Identificação com os espaços da antiga escola	0,191*	0,067	0,391**	0,360**
Dependência dos espaços da nova escola	0,146	0,047	0,357**	0,403**
Identificação com os espaços da nova escola	-0,244**	-0,205*	-0,285**	-0,199*
Dependência dos espaços da nova escola	-0,211*	-0,162	-0,247**	-0,240**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Conclusão

Os resultados apresentados indiciam que a ideia do espaço escolar, que se constitui como recurso identitário dos alunos do ensino superior, decorre da experiência social que os estudantes, enquanto sujeitos sócio-culturais, fazem do mesmo. Do conjunto de tendências identificadas emerge um processo de vinculação ao espaço escolar que resulta de um processo de construção social.

Refira-se que este estudo apresenta algumas limitações em função do tipo de abordagem metodológica seguida. De facto, não foram consideradas na análise questões pertinentes como i) os significados simbólicos atribuídos ao espaço escolar, ii) as características do espaço a partir das quais se constrói o sentimento de pertença ou, iii) os comportamentos que derivam do sentimento de pertença. Tal consideração seria apenas possível tendo em linha de conta o discurso dos estudantes (Rosati, Nguyen, & Troyer, 2019). A falta de acesso à narrativa dos estudantes sobre os modos como vivem os espaços das antigas instalações da escola e as expectativas relativas ao novo espaço impossibilita uma mais completa perceção da complexidade das interações com o espaço escolar.

Abre-se, deste modo, a pista para próximas abordagens ao tema que privilegiem uma análise mais aprofundada baseada em metodologias de natureza qualitativa que permitam captar a explicação e justificação narrativa mais próxima dos quadros de referência dos estudantes.

Bibliografia

- Abdal, A. & Navarra, J. (2014). “ Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. *Novos estudos CEBRAP*, (99), 65-87.
- Raymond, C.; Brown, G & Weber, D. (2010). The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections. *Journal of environmental psychology*, 30(4), 422-434.
- Rosati, C; Nguyen, D. & Troyer, R. (2019). X Marks the Spot: Engaging Campus Maps to Explore Sense of Belonging Experiences of Student Activists. In *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (pp. 217-226). Palgrave Macmillan, Cham.
- Strayhorn, T. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Yu, S.; Bryant, M.; Messmer, E.; Tsagronis, S. & Link, S. (2018). “Is there a bubble to burst?”-college students' spatial perception of campus and the city, a case study of rhodes college in memphis. *Urban Geography*, 39(10), 1555-1575.

QUEM APRENDE NO ALENTEJO? UMA ANÁLISE DOS CANDIDATOS À, E DOS COLOCADOS NA, LICENCIATURA EM ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro

Departamento de Economia da Universidade de Évora

caleiro@uevora.pt // gdsg@uevora.pt

Resumo

Como é sabido, a Universidade de Évora (UÉ) desempenha um papel fundamental no ensino superior do Alentejo. Este papel consubstancia-se no número de alunos que a frequentam, nos diversos ciclos e cursos proporcionados por esta instituição de ensino superior (IES). No que àquele número diz respeito, importa proceder a uma análise (das características) dos candidatos à UÉ, e, em particular, dos (efectivamente) colocados nesta IES, por via do Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior. Neste trabalho, após a explanação das razões pelas quais aquela análise se revela importante, procede-se a uma análise, assumidamente simples, dos candidatos à, e dos colocados na, licenciatura em Economia da Universidade de Évora. São, em particular, analisados aspectos considerados relevantes, tais como: as notas de candidatura, as classificações no ensino secundário e na prova de ingresso, a ordem da opção, e o género.

1. Introdução

Como é sabido, a Universidade de Évora (UÉ) desempenha um papel fundamental no ensino superior do Alentejo.¹ Este papel consubstancia-se no número de alunos que a frequentam, nos diversos ciclos e cursos proporcionados por esta instituição de ensino superior (IES).² No que diz respeito a este aspecto, a UÉ continua a exercer um forte poder de atracção em relação aos candidatos com proveniência geográfica no distrito de Évora, conforme mostra a Tabela 1.³

Tabela 1. NÚMERO DE COLOCADOS NA UÉ, NA 1.A FASE DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO (2018), POR DISTRITO/ REGIÃO AUTÓNOMA, DE CANDIDATURA

Aveiro (9)	Beja (57)	Braga (19)	Bragança (4)
------------	-----------	------------	--------------

³ A constatação deste facto não impede, no entanto, de se considerarem zonas geográficas suficientemente próximas de Évora, com uma massa populacional 'significativa', como, por exemplo, a área metropolitana de Lisboa, como sendo zonas a não menosprezar (Caleiro, 2016b), mesmo em termos estratégicos (Caleiro, 2015).

Castelo Branco (8)	Coimbra (16)	Évora (336)	Faro (61)
Guarda (9)	Leiria (44)	Lisboa (131)	Portalegre (58)
Porto (28)	Santarém (70)	Setúbal (67)	Viana do Castelo (8)
Vila Real (3)	Viseu (3)	R. A. Açores (13)	R. A. Madeira (17)

Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior

Sendo, naturalmente, importante a informação correspondente aos *candidatos* à UÉ, por exemplo para aferir o grau de atracção da mesma, o que se revela importante, em termos estratégicos, no médio/longo prazo, não deixa de ser menos importante a informação correspondente aos *candidatos* efectivamente *colocados* na UÉ. De facto, parece ser de evidente interesse conhecer as características dos alunos que frequentam a UÉ, nomeadamente, para além da sua proveniência geográfica, as diferenças de género, as diferenças nas classificações de entrada e as diferenças nas posições em que a UÉ foi colocada no *ranking* das suas opções. É o que se pretende efectuar neste nosso trabalho, através de uma análise, assumidamente simples, dos *candidatos* à, e dos *colocados* na, licenciatura em Economia da Universidade de Évora, através da 1.a fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES), em 2018.⁴

O resto do trabalho apresenta a seguinte estrutura: na Secção 2 tecem-se algumas considerações de natureza bibliográfica; na Secção 3 procede-se à análise dos dados; a Secção 4 conclui, nos moldes tradicionais.

2. Algumas considerações de natureza bibliográfica

Em termos simples, existe um ramo da literatura que se tem dedicado à utilização da informação sobre as características dos alunos (do ensino superior) em análises, ditas, de eficiência das instituições de ensino superior. A título de exemplo, podem consultar-se os trabalhos de Afonso & Santos (2004; 2005), Cunha & Rocha (2012), Johnes et al. (2008), Mainardes et al. (2014) e/ou Sarrico et al. (2009).

No nosso caso, aquela informação tem vindo a ser analisada considerando outro género de questões – quiçá mais importantes que a eficiência económica⁵ – que são aquelas que se prendem com aspectos de natureza pedagógica, nomeadamente os associados aos métodos/regimes de avaliação.⁶ Curiosamente, para estes resulta ser interessante,

⁴ Dada a nossa afiliação, a escolha deste curso é óbvia. Naturalmente, tal não significa que uma análise deste mesmo género para os restantes cursos não se pudesse/devesse ter sido feita.

⁵ Acrescente-se que são bem conhecidas as hipóteses ‘exigentes’ deste género de análise.

⁶ De facto, como a literatura sobre Economia da Educação tem vindo a mostrar, os aspectos pedagógicos, em geral, e os associados aos métodos de avaliação, em particular, são mais importantes do que, por vezes, se julga (Caleiro, 2013). Sobre estes, podem consultar-se Caleiro (2001; 2003; 2006; 2008; 2012).

o género e, obviamente, a classificação (prévia), os quais irão, então, ser analisados de seguida.

3. A análise dos candidatos e colocados na licenciatura em Economia, em 2018

Na 1.ª fase do CNAES de 2018, candidataram-se, ao curso de licenciatura em Economia (na UÉ), 119 estudantes, sendo 54 do sexo feminino e 65 do sexo masculino, o que representou uma proporção (ligeiramente) inferior para o sexo feminino (45,4%), em relação ao sexo masculino (54,6%). A Figura 1 mostra os candidatos, por género, ordenados por nota de candidatura.

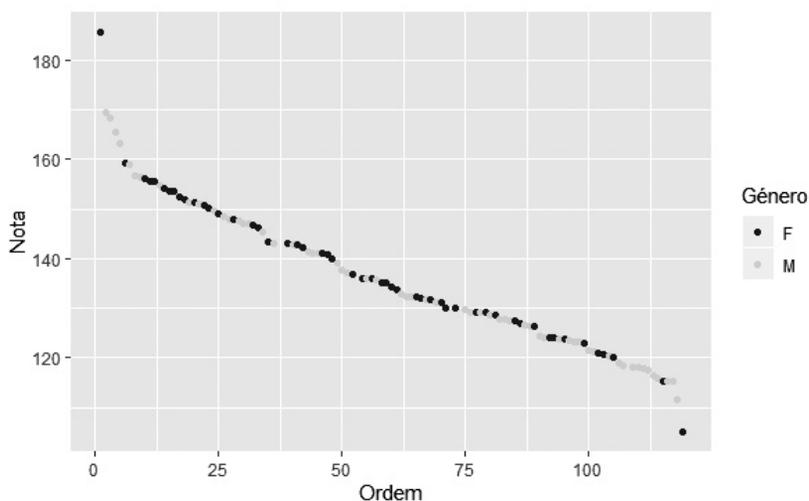


Figura 1. Os candidatos, por nota de candidatura e por género

Como é sabido, para a nota de candidatura são importantes, quer as notas obtidas nas provas de exames nacionais, quer as notas obtidas na escola (secundária). A este propósito, torna-se importante ter em conta a, chamada, inflação das notas no ensino secundário (Ziomek & Svec, 1997), o qual é, em Portugal (Melo, 2014; Nata et al., 2014; Neves et al., 2017), um facto que, infelizmente, parece estar associado a problemas de equidade.⁷

⁷ Dado que a inflação das notas no ensino secundário parece estar associada, em graus diversos, às diferentes escolas secundárias, este facto constitui um argumento a favor da existência de provas nacionais de exame. Ainda assim, como um recente episódio ocorrido com a prova de exame nacional de Português (12.º ano) demonstrou, os problemas de equidade podem também caracterizar estas provas.

Assim, para se ter uma noção de como diferiram as notas internas (i.e. de escola) das externas (i.e. de exame nacional), consulte-se a Figura 2, a qual mostra que, de facto, na generalidade dos casos, as notas obtidas na prova de ingresso ficaram abaixo da nota de escola, sendo também interessante verificar uma aparente diferença, em termos de género (conforme a recta de mínimos quadrados, inscrita na figura, parece demonstrar).

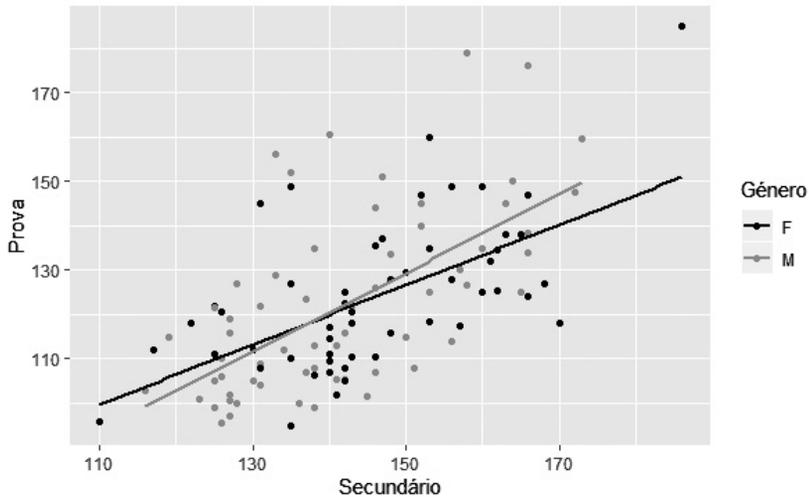


Figura 2. As notas das provas de ingresso *versus* as do secundário, por género

Sendo certo a valia da informação quanto aos candidatos, em termos práticos, importa (eventualmente mais, no curto prazo) a informação quanto aos (efectivamente) colocados. Assim, dos 119 candidatos (de ambos os sexos), foram colocados (naquela 1.ª fase do CNAES, 2018) 33 candidatos (de ambos os sexos). A Figura 3 mostra as classificações dos candidatos e dos colocados, sendo evidente que a ‘esmagadora’ maioria dos colocados o terá sido com uma nota inferior a 14 valores. De facto, a nota média dos colocados, para o género feminino foi de 13,0 valores, enquanto para o género masculino foi de 12,4.

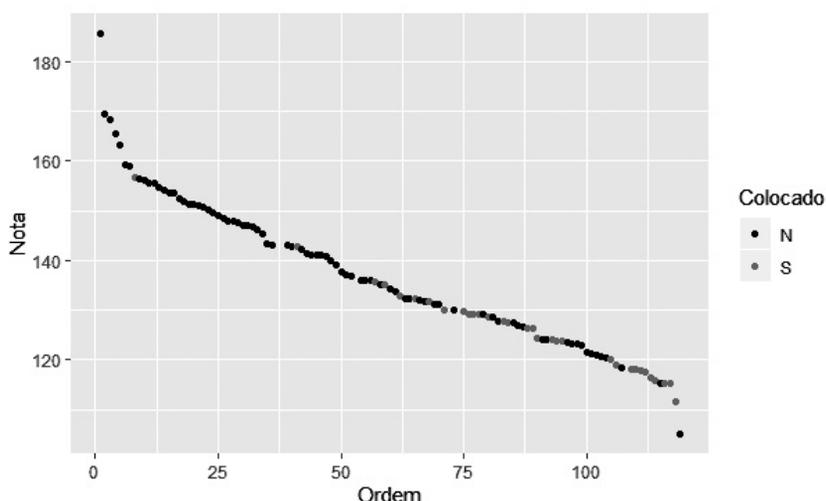


Figura 3. As candidaturas *versus* as colocações, por género

Desde logo, para além da nota média de entrada, atrás referida, as diferenças, quanto ao género, entre as candidaturas e as colocações, foram evidentes. De facto, às 54 candidaturas do sexo feminino (i.e. 45,4% do total), corresponderam 10 colocações (i.e. 30,3% do total), enquanto em relação às 65 candidaturas do sexo masculino (i.e. 54,6% do total), corresponderam 33 colocações (i.e. 69,7% do total).

Assim, importa perceber o que levou àquelas diferenças, i.e. o que permitiu que ‘somente’ 18,5% das candidaturas do sexo feminino tenham conduzido a uma colocação, enquanto uma proporção substancialmente superior, i.e. 35,4% das candidaturas do sexo masculino tenham conduzido a uma colocação. Tal deveu-se, sobretudo, ao facto de a licenciatura em Economia ter sido colocada como 1.ª opção por uma proporção maior de estudantes do sexo masculino do que do sexo feminino. A Figura 4 mostra as colocações (ou não) em função da ordem com que este curso foi colocado como opção. Quando vista em conjunto com a Figura 5, a qual mostra a ordem da opção em função da nota dos candidatos, por género, permite atestar aquele facto.

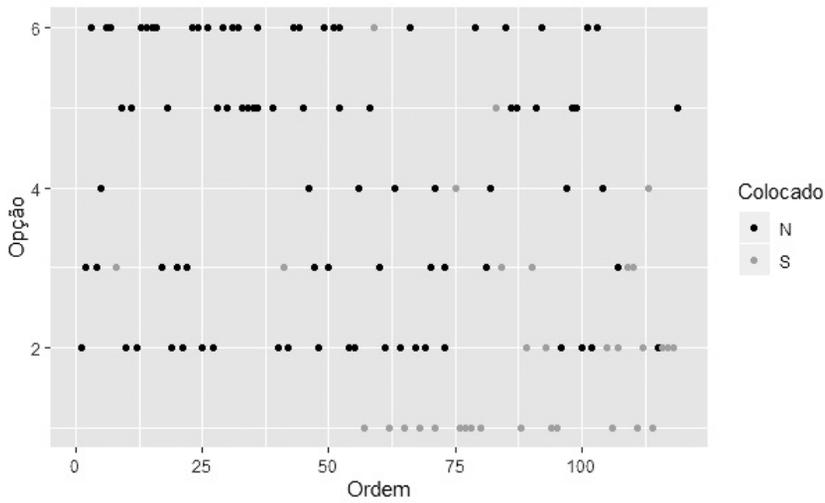


Figura 4. As colocações em função da ordem da opção

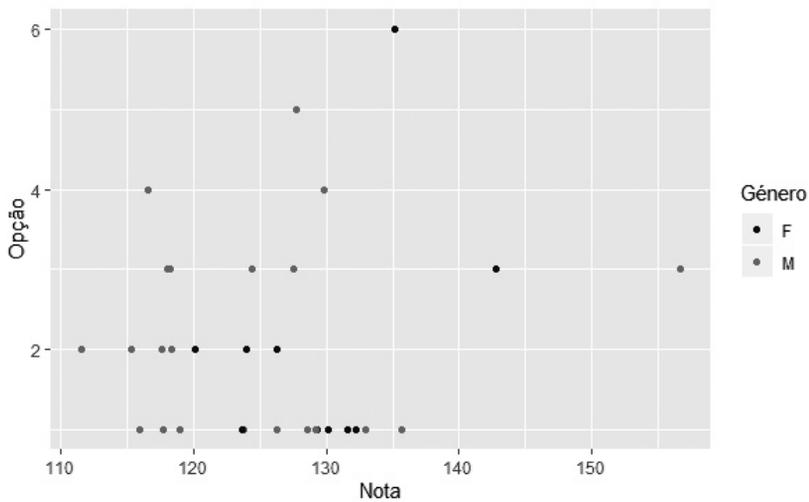


Figura 5. As notas e a ordem da opção dos colocados, por género

Conforme a Figura 5 também mostra, existem algumas diferenças (importantes) nas notas médias associadas às diversas posições com que a licenciatura em Economia foi considerada pelos colocados. De facto, as médias para as diversas opções foram: 12,7 para a 1.a opção, 11,9 para a 2.a opção, 13,1 para a 3.a opção, 12,3 para a 4.a opção, 12,8 para a 5.a opção e 13,5 para a 6.a opção.

4. Conclusão

Neste trabalho procedemos a uma análise, reconhecidamente simples, dos candidatos e dos (efectivamente) colocados no curso de licenciatura em Economia (da Universidade de Évora), por via da 1.a fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2018.

Em termos dos seus resultados, destaca-se, desde logo, a diferença significativa nas proporções por género que se registou ao nível dos colocados, não sendo atribuível esta diferença àquela que se verificou ao nível dos candidatos. De facto, enquanto, em relação aos candidatos, as proporções foram de 45,4% e 54,6%, respectivamente, para o género feminino e masculino, estas mesmas foram de 30,3% e 69,7%, em termos dos colocados. Por ‘detrás’ desta diferença, pareceu estar o facto de o curso ter sido colocado em 1.a opção por um número superior de estudantes do sexo masculino, os quais, em termos médios, apresentaram notas de candidatura mais baixas, quando comparadas com as correspondentes ao sexo feminino.

Inevitavelmente, este trabalho apresenta limitações, desde logo porque trata um único ano e um único curso da Universidade de Évora. A sua repetição, para outros anos e/ou outros cursos da UÉ é claramente uma possível via para análises futuras.⁸

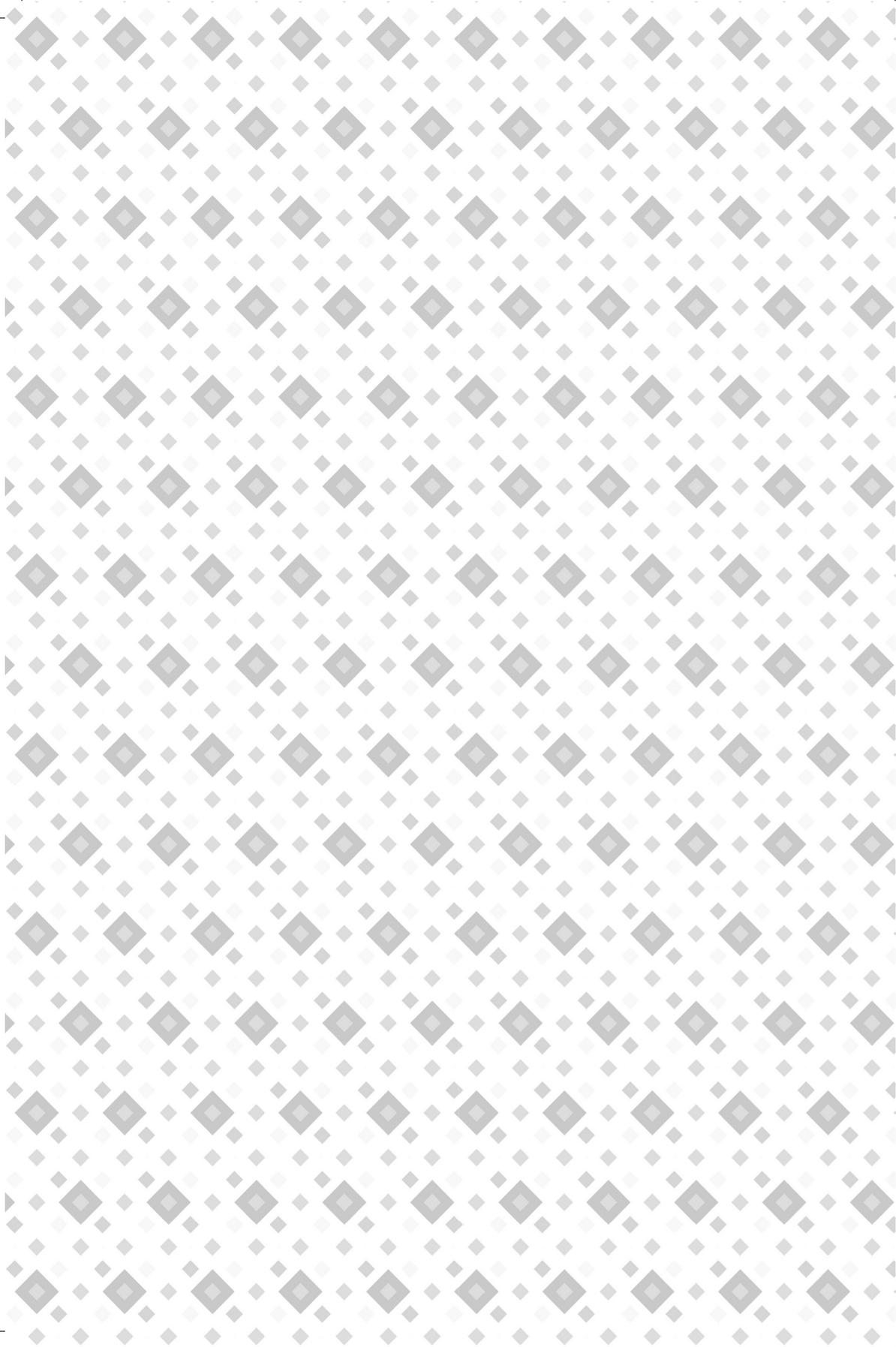
Referências bibliográficas

- Afonso, A.; Santos, M. (2004). Public tertiary education expenditure in Portugal: a non-parametric efficiency analysis. *ISEG-UTL Economics Working Paper 05*.
- Afonso, A.; Santos, M. (2005). Students and teachers: A DEA approach to the relative efficiency of portuguese public universities. *ISEG-UTL Economics Working Paper 07*.
- Caleiro, A. B. (2001). Acerca dos Métodos de Avaliação – Uma breve discussão em torno de conjecturas. 1.º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora.
- Caleiro, A. B. (2003). Critérios de Avaliação de Conhecimentos e Decisões dos Alunos – Alguma evidência empírica. 2.º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora.
- Caleiro, A. B. (2006). Acerca dos Critérios de Avaliação de Conhecimentos: Que decisões dos alunos se podem esperar?. in Branco, M. C.; Carvalho, M. L. S.; Rego, M. C. (coords.), *Economia com Compromisso: Ensaio em memória de José Dias Sena*, pp. 327-346, Évora: CEFAGE, Universidade de Évora.

⁸ A propósito do futuro das instituições de ensino superior, em geral, pode consultar-se Caleiro (2017). Aquele será tanto mais garantido quanto mais aquelas coloquem em prática bons planos de desenvolvimento estratégico (Caleiro, 2015) e quanto mais contribuam para a coesão social, a nível interno e externo (Caleiro, 2018b).

- Caleiro, A. B. (2007). Sobre as Relações entre Aspectos Demográficos e Económicos em Portugal: Quais as regiões mais favorecidas?. *in* Actas do XIII Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, Coimbra: APDR.
- Caleiro, A. B. (2008). A Proposal for an Evolutionary Assessment Criterion. *in* Proceedings of the IASK International Conference – Teaching and Learning, 2008, pp. 103-109, International Association for the Scientific Knowledge.
- Caleiro, A. B. (2009a). Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?. *in* Livro de Actas do I Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural, Organização do CEFAGE, CISA-AS, ICAM e FAAP, pp. 135-159, Évora: Universidade de Évora.
- Caleiro, A. B. (2009b). 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, pp. 977-994, Angra do Heroísmo: APDR.
- Caleiro, A. B. (2010). Como se pode distinguir Évora do resto do Alentejo? Uma abordagem de estatística espacial. Munich Personal RePEc Archive Paper n.º 22057, Abril. http://mpr.ub.uni-muenchen.de/22057/1/MPRA_paper_22057.pdf
- Caleiro, A. B. (2012). Acerca das escalas de classificação. Documento de Trabalho n.º 2012/01, Janeiro, Departamento de Economia, Universidade de Évora. http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8480/1/wp_2012_01.pdf.
- Caleiro, A. B. (2013). Interessa a Pedagogia à Economia da Educação? Uma resposta pela análise da literatura. *in* Livro de Actas da II International Conference: Learning and Teaching in Higher Education/Learning Orchestration in Higher Education, pp. 297-306, Universidade de Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico.
- Caleiro, A. B. (2015). A propósito dos Planos de Desenvolvimento Estratégico das Instituições de Ensino Superior. *Technical Report*, Janeiro. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.17754.54724>
- Caleiro, A. B. (2016a). A propósito da coesão territorial no (des)emprego em Portugal. *in* Livro de Actas do Seminário – “(Des)Emprego, Mercado de Trabalho e Políticas Públicas”, pp. 35-56, Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Caleiro, A. B. (2016b). De novo acerca da atracção da Universidade de Évora. *in* Nico, Bravo; Nico, Lurdes Pratas (orgs.), Didáticas do Alentejo, pp. 77-87, Ramada: Edições Pedagogo.
- Caleiro, A. B. (2017). A propósito do futuro das Instituições de Ensino Superior. *Argumentos*, 14: 2, 144-156.
- Caleiro, A. B. (2018a). A propósito do futuro demográfico do Alentejo. Conference Paper, Março. https://www.researchgate.net/publication/324081250_A_proposito_do_futuro_demografico_do_Alentejo
- Caleiro, A. B. (2018b). On how can higher education institutions contribute, or not, to the success, or not, of public policies of social cohesion.

- Munich Personal RePEc Archive Paper n.º 89804, Novembro. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/89804/1/MPRA_paper_89804.pdf.
- Cunha, M.; Rocha, V. (2012). On the efficiency of public higher education institutions in Portugal: an exploratory study. *University of Porto: FEP Working Paper*, 468.
- Guerreiro, G. S.; Caleiro, A. B. (2016). O processo de convergência espacial do conhecimento no Alentejo. *in* Nico, Bravo; Nico, Lurdes Pratas (orgs.), *Didáticas do Alentejo*, pp. 109-118, Ramada: Edições Pedagogo.
- Johnes, G.; Camanho, A. S.; & Portela, M. S. (2008). Assessing efficiency of portuguese universities through parametric and non-parametric methods. *Portuguese Journal of Management Studies*, 13: 1, 39-66.
- Mainardes, E.; Alves, H.; Raposo, M. (2014). Using expectations and satisfaction to measure the frontiers of efficiency in public universities. *Tertiary Education and Management*, 20: 4, 339-353.
- Melo, H. F. B. D. (2014). *Evolução do Grade Inflation entre instituições de ensino secundário público e privado em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Economia, Mercados e Políticas Públicas, Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho.
- Nata, G.; Pereira, M. J.; Neves, T. (2014). Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, 68: 6, 851-874.
- Neves, T.; Ferraz, H.; Nata, G. (2017). Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 26: 2, 190-210.
- Sarrico, C. S.; Teixeira, P. N.; Rosa, M. J.; Cardoso, M. F. (2009). Subject mix and productivity in Portuguese universities. *European Journal of Operational Research*, 197: 1, 287-295.
- Ziomek, R. L.; Svec, J. C. (1997). High school grades and achievement: Evidence of grade inflation. *NASSP Bulletin*, 81: 587, 105-113.



QUEM APRENDE NO ALENTEJO? UMA ANÁLISE DE GÉNERO

Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro

Departamento de Economia da Universidade de Évora
gdsg@uevora.pt // caleiro@uevora.pt

Resumo

Sendo certo que as taxas de natalidade e de mortalidade não são exatamente iguais, para ambos os sexos, nas populações em idade de frequência dos diferentes graus de ensino: pré-escolar, básico, secundário e superior, seria, ainda assim, de esperar que as percentagens de alunos a frequentarem os diversos graus de ensino não deveriam ser substancialmente diferentes, de acordo com o género. De facto, existem algumas diferenças, as quais são analisadas no presente estudo, para tal considerando os dados para os municípios (NUTs III) do Alentejo, correspondentes à percentagem de alunos do sexo feminino e do sexo masculino matriculados nos diversos estabelecimentos de ensino (do Alentejo), ao longo do período 2009-2017. Esta análise permite mostrar como têm evoluído aquelas taxas, evidenciando os graus de ensino e os municípios em que a sua disparidade é maior.

1. Introdução

No presente artigo pretende-se realizar uma análise de género entre os alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino oferecidos nos estabelecimentos de ensino da região Alentejo. Assim, importa, desde logo, referir as eventuais diferenças de género, no que diz respeito ao seu desempenho escolar.

Acerca da importância da análise de género em termos de percurso escolar podemos referir os trabalhos de: Hyde et al (1990), onde se abordam em particular as diferenças de género no desempenho em testes matemáticos, as quais segundo os autores são mínimas, mas, ainda assim, as raparigas revelam um pior desempenho em termos de resolução de problemas; Hyde & Linn (1988) referente às diferenças de género em termos de aptidão verbal, as quais também não são significativas, embora os resultados para as raparigas sejam ligeiramente melhores. A partir dos resultados destes estudos, Nowell & Hedges (1998) estudaram a evolução das referidas diferenças de género ao longo do tempo e concluíram que, embora não se registem grandes diferenças na média e na variância, as diferenças em termos dos resultados de avaliação são substanciais, nomeadamente no que respeita às notas mais altas e mais baixas.

À semelhança do que se concluiu em Hyde et al. (1990) e Hyde & Linn (1998), Huang (2013) conclui novamente que o sexo masculino tem um melhor desempenho (“*academic self-efficacy*”) na matemática, informática e ciências sociais, enquanto que o sexo feminino apresenta melhores indicadores nas línguas e nas artes.

Voyer & Voyer (2014), na tentativa de quantificação das diferenças de género em termos de desempenho escolar, concluem que existe uma pequena (mas significativa) vantagem feminina (maior nas disciplinas de línguas e mais pequena para as disciplinas quantitativas), a qual prevalece ao longo do tempo.

Ainda a propósito das diferenças de género numa outra perspetiva, Weinburgh (1995) realiza uma análise das diferenças de género no que respeita à atitude perante a ciência e conclui que, entre os alunos médios, os rapazes apresentam atitudes mais positivas, mas nos alunos com melhor desempenho são as raparigas que apresentam os melhores resultados.

A análise de género, assim como outras questões ligadas à Educação também têm sido assunto de interesse para alguns economistas. Como se refere em Caleiro (2013), onde se realiza uma análise da literatura na área da Economia da Educação, a Economia aborda as questões da Educação à luz da metodologia seguida na ciência económica e alguns aspetos da Pedagogia (processo ensino-aprendizagem) podem aparentemente ser negligenciados para dar maior importância, quer aos fatores explicativos das escolhas dos alunos, quer ao impacto dos resultados em termos de qualificação dos recursos humanos para o desenvolvimento da economia da região e/ou do país. Todavia, o autor conclui que alguns aspetos da Pedagogia têm vindo a interessar os economistas, nomeadamente no que respeita à explicação do melhor ou pior desempenho dos alunos que estará relacionado com questões pedagógicas.

No que respeita à região Alentejo em particular, estudos anteriores realizam diferentes abordagens ao setor da educação, mas destacamos os que apresentam especial preocupação pela desigualdade espacial e também já com alguma referência à desigualdade de género.

Em Caleiro & Guerreiro (2017) propõe-se a construção de um Índice de Analfabetismo (IA), para os diferentes concelhos da região, sendo que a análise deste IA (nos momentos censitários) permite clarificar os significativos ganhos, em termos de desenvolvimento humano, que o Alentejo registou, por via da generalizada e substancial redução do analfabetismo, a qual, obviamente, se deve à rede de qualificação formal presente no território da região Alentejo. No entanto, a estrutura em termos de distribuição espacial pelos concelhos do Alentejo não se terá alterado assim tanto, apesar de se registar uma diminuição da desigualdade espacial no índice de analfabetismo, sobretudo entre 1981

e 2001. Os autores referem ainda que uma análise por género mostra que se reduziu a desigualdade nos valores do analfabetismo associados ao sexo masculino e sexo feminino.

Em Guerreiro & Caleiro (2017) realiza-se uma análise de desigualdade (espacial) ao nível da participação da população nos diferentes níveis de ensino, pré-escolar, básico e secundário, na região Alentejo, onde se conclui que, apesar dos indicadores de desigualdade apresentarem valores crescentes à medida que aumenta o nível de ensino e evidenciam as consequências da crise económica (aumento da desigualdade no ano letivo 2009-10), regista-se uma tendência decrescente da desigualdade espacial na taxa real de escolarização (calculada a partir do rácio entre o número de alunos matriculados no escalão etário correspondente a cada nível de ensino e a população residente em idade escolar de cada ciclo) no ensino secundário, a partir do ano letivo 2013-14.

O presente estudo vem completar os anteriores com uma análise evolutiva das diferenças de género entre os alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino oferecidos na região Alentejo.

Para tal, na secção 2 apresenta-se uma descrição, quer da informação estatística utilizada, quer da metodologia aplicada, na secção 3 realiza-se a análise evolutiva das desigualdades de género em termos da frequência dos diferentes níveis de ensino no Alentejo e na secção 4 retiram-se algumas conclusões e apresentam-se as principais limitações e desenvolvimentos futuros do presente trabalho.

2. Metodologia

A nossa análise incide sobre os municípios da região Alentejo (NUTS II), a qual se subdivide nas regiões (NUTS III) Lezíria do Tejo, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo, e abarca o período de 2009 a 2017(8).

Em termos de fontes de informação, recorreremos ao portal PORDATA e à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

De referir que os dados territoriais respeitam ao local de matrícula (local de frequência) e não ao local de residência dos alunos, o que representa um enviesamento dos dados, com maior relevância no ensino secundário. De facto, este nível de ensino, com exceção do superior, é o que apresenta menor desconcentração espacial na região Alentejo, dado o despovoamento e baixa taxa de natalidade da região. A manter-se a atual tendência de despovoamento, esta concentração tenderá a aumentar.

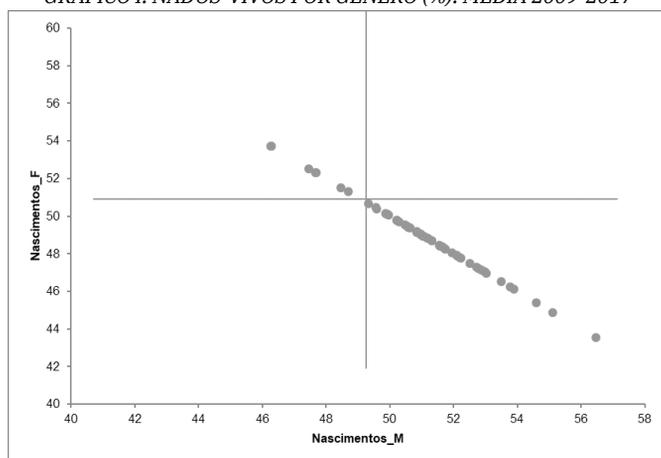
Em termos de metodologia de análise de dados, realiza-se uma análise de género em termos dos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino, seguindo uma abordagem descritiva e evolutiva. Para tal, no mapeamento da informação, utiliza-se a cor rosa para os concelhos com

maior peso do sexo feminino e a cor azul para os que apresentam um maior peso do sexo masculino. Numa primeira análise comparam-se apenas o primeiro e o último ano da série temporal para cada ciclo, completando-se *a posteriori* com uma análise evolutiva dos diferentes ciclos de estudo.

3. Análise evolutiva das desigualdades de género no ensino

As diferenças de género em termos dos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino na região deverão à partida estar diretamente relacionadas com a desigualdade de género à nascença. No gráfico I apresenta-se o posicionamento de cada concelho em termos da percentagem média de nados-vivos por género no período de 2009 a 2017. Constatamos que na maioria dos concelhos nascem mais rapazes do que raparigas, o que corresponde à confirmação da relação de masculinidade à nascença ser, normalmente, superior a 1. Esta desigualdade à nascença reflete-se numa primeira instância nas diferenças de género no ensino pré-escolar, onde predomina o “azul” (figura 1) e prolonga-se até ao segundo ciclo do ensino básico (figuras 2 e 3), embora o padrão de cores sofra ligeiras alterações entre os diferentes concelhos, indiciando alguma mobilidade e eventualmente diferenças de género em termos do abandono escolar. O terceiro ciclo (figura 4), em 2017 mantém a predominância do “azul”, mas em 2009 regista uma nítida predominância do “rosa”, o que será consequência de um padrão diferente nos nascimentos 12-14 anos antes e/ou diferentes taxas de mortalidade e mobilidade entre os sexos (análise que não realizamos no presente trabalho).

GRÁFICO I: NADOS-VIVOS POR GÉNERO (%): MÉDIA 2009-2017



Ensino pré-escolar

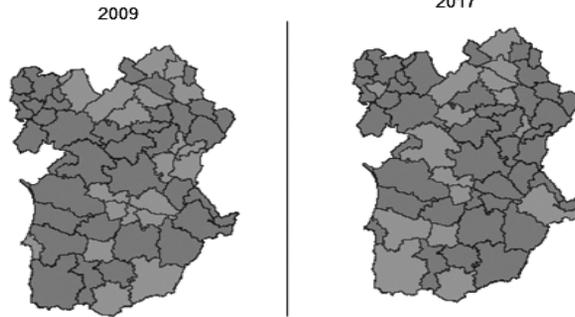


Figura 6 – Ensino pré-escolar

Ensino básico: 1.º ciclo

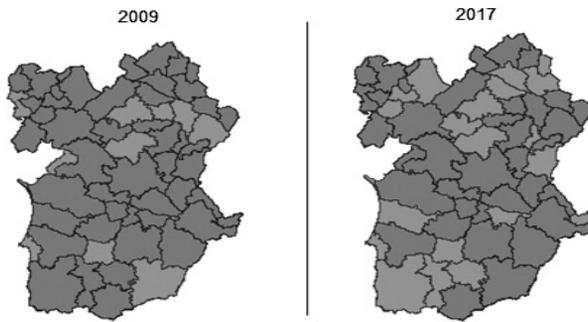


Figura 7 – Ensino básico (1.º ciclo)

Ensino básico: 2.º ciclo

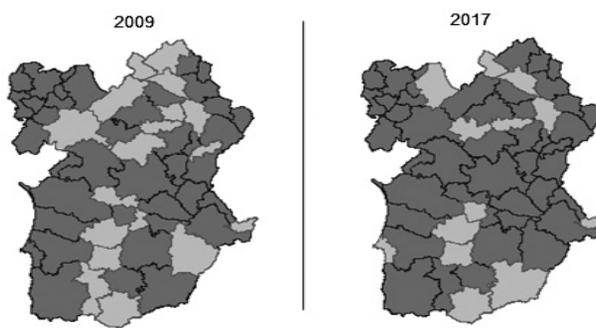


Figura 8 – Ensino básico (2.º ciclo)

Ensino básico: 3.º ciclo

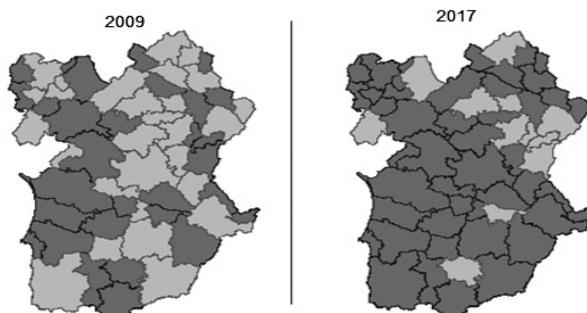


Figura 9 – Ensino básico (3.º ciclo)

A grande alteração de padrão em termos das diferenças de género entre os alunos matriculados observa-se a partir do ensino secundário, onde o “azul” dá agora lugar a uma predominância do “rosa”, ou seja, na maioria dos concelhos temos agora uma maior percentagem de raparigas matriculadas (figura 5)¹.

Ensino secundário

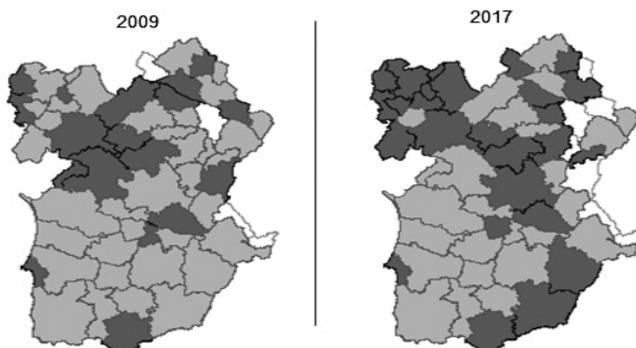


Figura 10 – Ensino secundário

Estes resultados indiciam um menor abandono escolar por parte do sexo feminino, o que ainda se torna mais evidente na figura 6, onde se analisa a evolução da predominância de género, em termos médios, subdividindo o período em análise em subperíodos de três anos cada (numa tentativa de aproximação à duração média de cada ciclo de ensino). De facto, na maioria dos períodos, à medida que vamos avançando nos ciclos de estudo, o “azul” vai cedendo lugar ao “rosa” (com exceção do segundo ciclo), e quando chegamos ao ensino secundário a predominância é “rosa”

em todos os períodos. No entanto, dada a imposição da escolaridade obrigatória alargada ao 12.º ano (ensino secundário) a partir do ano letivo 2012-2013, a partir do período 2012-14 há um ligeiro acréscimo do número de municípios com predominância do sexo masculino no ensino secundário.

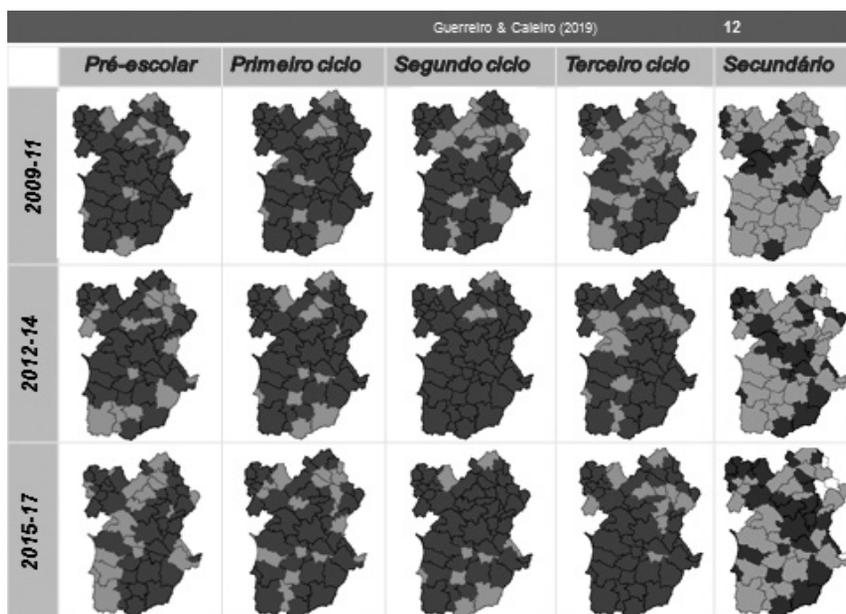


Figura 11: Evolução da predominância de género (média a cada 3 anos) por nível de ensino

A predominância do sexo feminino no ensino secundário reflete-se na maior percentagem de raparigas a frequentar o ensino superior (gráficos II e II), com exceção da Escola Superior de Desporto em Rio Maior, onde predomina o sexo masculino.

GRÁFICO II: ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO – EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE MULHERES MATRICULADAS (nos concelhos com oferta formativa)²

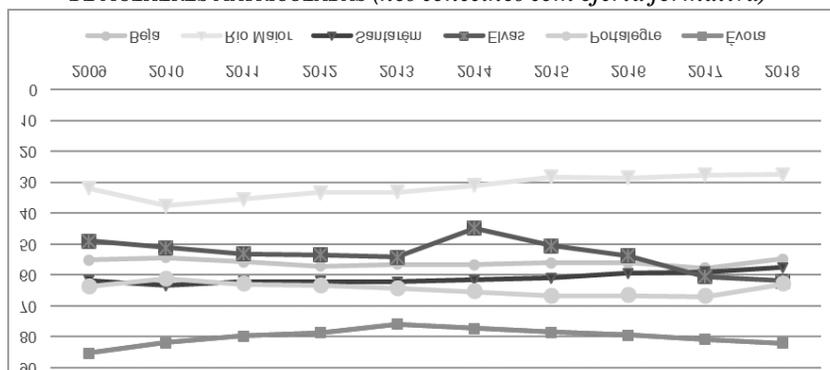
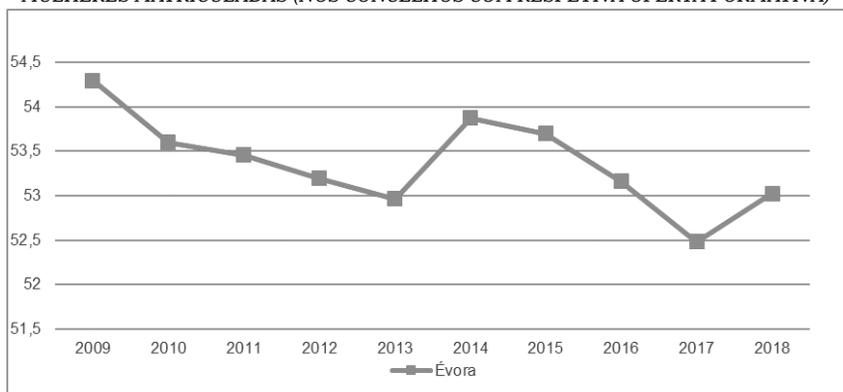


GRÁFICO III: ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO – EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE MULHERES MATRICULADAS (NOS CONCELHOS COM RESPECTIVA OFERTA FORMATIVA)³

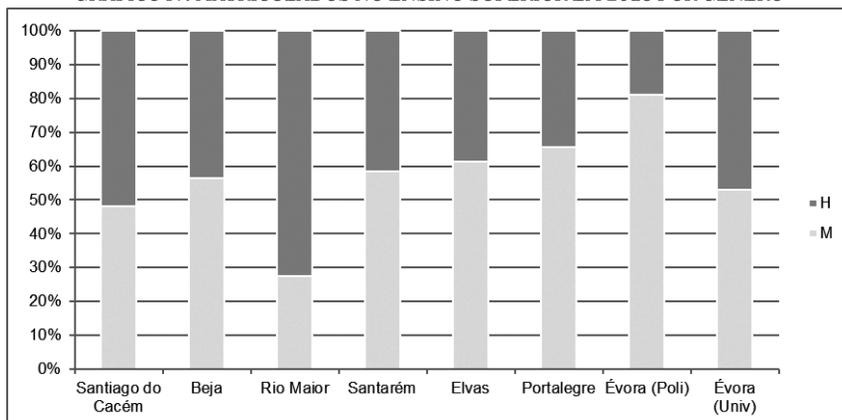


Na universidade de Évora, embora predomine o sexo feminino, esta predominância apresenta uma tendência ligeiramente decrescente desde 2009 (em 2009, a percentagem de estudantes do sexo feminino era de 54,3% e em 2018 de 53%).

De qualquer modo, em 2018, na maioria dos estabelecimentos de ensino superior da região Alentejo, predominavam as raparigas entre os alunos matriculados (gráfico IV).

² Instituições/ oferta formativa (DGES): Beja – IP Beja (Esc. Sup. Agrária, de Educação, de Saúde e de Tecnologia e Gestão); Rio Maior – IP Santarém (Esc. Sup. de Desporto); Santarém – IP Santarém (Esc. Sup. Agrária, de Educação e de Gestão e Tecnologia) e ISLA; Elvas – IP Portalegre (Esc. Sup. Agrária); Portalegre – IP Portalegre (Esc. Sup. de Educação e Ciências Sociais, de Saúde e de Tecnologia e Gestão); Évora – Esc. Sup. de Enfermagem (integrada na Universidade de Évora. Nota: retirou-se o concelho de Santiago do Cacém, porque a série apenas tem início em 2014.

GRÁFICO IV: MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR EM 2018 POR GÊNERO



4. Conclusão

Apesar de alguns concelhos do Alentejo não registarem o padrão habitual (mais meninos do que meninas) de relação de masculinidade nos nascidos-vivos, na grande maioria dos concelhos nascem efetivamente mais meninos.

Esta realidade reflete-se na predominância do “azul” (dos rapazes) na região Alentejo, no que respeita ao número de alunos matriculados, principalmente nos primeiros ciclos escolares.

É curioso, no entanto, verificar que à medida que avançamos nos ciclos de estudo, na maioria dos casos, o “azul” vai cedendo ao “rosa”, e quando chegamos ao ensino secundário a predominância já é do “rosa” (das raparigas), o que, em parte, justifica a predominância do sexo feminino na generalidade das instituições do ensino superior (com algumas exceções).

Este padrão das diferenças de gênero nos estabelecimentos de ensino da região levanta algumas questões que podem indiciar, por um lado, um menor abandono escolar por parte do sexo feminino, e por outro, taxas de sucesso escolar mais elevadas no sexo feminino, mas tais conclusões carecem de uma análise mais aprofundada.

De facto, a distribuição espacial da oferta formativa condiciona os nossos resultados, principalmente ao nível do ensino secundário (com maior concentração espacial) por concelho. O despovoamento gradual da região Alentejo tem conduzido a uma tendência crescente de concentração espacial dos ensinos, com maior evidência nos ciclos de ensino mais avançados, o que condiciona (e pode enviesar) os nossos resultados (mas apenas em termos da análise por concelho). Neste sentido, caso

existisse informação estatística disponível, uma análise de género por local de residência dos alunos enriqueceria o presente trabalho.

Referências bibliográficas

- Caleiro, António (2008), A Proposal for an Evolutionary Assessment Criterion', Proceedings of the IASK International Conference – – Teaching and Learning.
- Caleiro, António (2013), Interessa a Pedagogia à Economia da Educação? Uma resposta pela análise da literatura, Livro de Actas da II International Conference: Learning and Teaching in Higher Education.
- Caleiro, António Bento & Guerreiro, Gertrudes Saúde (2017), O Desenvolvimento Humano do ponto de vista de um Índice de Analfabetismo – – Uma análise espacial para o Alentejo, IX Aprender no Alentejo.
- Guerreiro, Gertrudes Saúde & Caleiro, António Bento (2017), O Alentejo do ponto de vista do número de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário – – Uma análise de desigualdade, IX Aprender no Alentejo.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28(1), 1-35.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139.
- Nowell, A., & Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*, 39(1-2), 21-43.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 387-398.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTA DE UM NOVO MODELO DE ENSINO

Bia Carvalho de Jesus

Doutoranda na Universidade de Évora

lebi241107@gmail.com¹

Resumo

Nas últimas décadas tem-se verificado um aumento do interesse, tanto por parte da comunidade académica como da classe política, relativamente à importância do sistema educacional para o empreendedorismo (Katz, 2003; Neck e Greene, 2011), e diversos trabalhos referem a eficácia desta educação pelo seu papel no desenvolvimento de muitos países (Kuratko, 2005). Os estudos sobre “empreendedorismo” avançaram significativamente e estão comprometidos com as inovações e a dinâmica da procura do mundo contemporâneo.

O empreendedorismo é um processo de criação de novos empreendimentos a partir de oportunidades identificadas, e é referido como o principal fator promotor do desenvolvimento económico e social de um país (Fayolle, 2013, Kuratko, 2005). Para isso é necessário que as novas gerações sejam formadas e desenvolvam as suas competências empreendedoras através de uma educação formal. A educação para o empreendedorismo contribui para o desenvolvimento dessas competências dos alunos, e sugere a necessidade de uma mudança do modelo de ensino tradicional para criar uma cultura sustentável de empreendedorismo dos alunos, de modo a incentivá-los e encorajá-los a empreender.

O presente estudo pretende identificar e descrever as metodologias pedagógicas utilizadas nas unidades curriculares de empreendedorismo no sistema de educação formal em Timor-Leste. A introdução desta matéria no currículo é muito recente, e ainda não existe um estudo anterior sobre a temática. Deste modo, optou-se por aplicar uma metodologia de natureza qualitativa apropriada ao estudo exploratório, com recurso ao método de Delphi no processo de recolha de dados, e do qual se esperam alguns contributos para a proposta de novo modelo de ensino adequado para a educação do empreendedorismo em Timor-Leste.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Educação para o empreendedorismo, metodologia pedagógica, modelo de ensino.

1. Introdução

Nas últimas décadas tem-se verificado um aumento do interesse, tanto por parte da comunidade académica como da classe política, relativamente à importância do sistema educacional para o empreendedorismo (Katz, 2003; Neck & Greene 2011). Para além disso, existem estudos que evidenciam a eficácia desta educação (Fayolle, 2013). Paralelamente, verifica-se a existência da promoção de uma cultura empreendedora, consciencializando os estudantes relativamente ao trabalho autónomo como uma opção de carreira, considerando, inclusivamente, a opção de criarem os seus próprios negócios (Fayolle & Gailly, 2008; Kirby, 2004). A educação para o empreendedorismo surgiu devido a um vasto conjunto de razões, nomeadamente o facto de o empreendedorismo trazer muitos benefícios tanto ao nível macro, quanto ao nível micro (Brockhaus, 1994 apud Alberti et al., 2004, p.3). Considerando o anteriormente referido, é importante a sua promoção para estimular o desenvolvimento económico e a geração de empregos para as sociedades (Fayolle et al, 2008). Valorizar o capital humano é central no objetivo de transformar Timor-Leste numa economia do conhecimento e para que cada parte consiga acompanhar a evolução social.

Em Timor-Leste, a educação para o empreendedorismo é ainda relativamente recente, tendo sido introduzida no currículo a partir de 2012². Esta proposta do trabalho acompanha o interesse pelo empreendedorismo, que vai para além da academia e é assunto não só nos círculos políticos³, mas também entre o público em geral, resultado das preocupações com o crescimento económico do país com a entrada no novo milénio, e considerando também que Timor-Leste é, segundo o FMI (2011), um país cuja economia mais depende do petróleo no mundo⁴. Timor-Leste classifica-se em 178.º na lista de *Doing Business* em 190 economias, apresentando a taxa de empreendedorismo mais baixa a nível mundial, acompanhada de níveis altos de desemprego e pobreza no país (Banco Mundial, 2018)⁵. O desemprego entre os jovens, incluindo os mais escolarizados, tem observado um aumento significativo.

Nas últimas décadas, os estudos sobre empreendedorismo avançaram bastante e estão comprometidos com as inovações e a dinâmica da procura do mundo contemporâneo. No ensino do empreendedorismo não se procura educar para alguém ser trabalhador por conta de outrem,

² Resolução do Governo n.º 24/2011. Para a aprovação do plano Curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Medidas Urgentes de sua Implementa Gradual.

³ Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto. (2016). Política Nacional da Juventude Timor-Leste. *Concelho de Ministros*, VI Governo RDTL.

⁴ <http://beta.networkcontacto.com/visaocontacto/Lists/Posts/Post.aspx?ID=1933>

⁵ *Doing Business 2018*, World Bank Group Flagship Report, Reforming to Create Job.

o foco deve estar no desenvolvimento de forma pessoal no contexto, na confrontação com as incertezas, as complexidades e as pressões emocionais (Malacarne et al., 2014 apud Schaefer & Minello, 2016) e deve seguir uma metodologia própria, diferente do ensino tradicional (Bannet, 2006 apud Zahra et al., 2016). Dessa forma, o principal objetivo desta investigação está relacionado com a identificação das metodologias de ensino e estratégias pedagógicas mais apropriadas para o ensino de empreendedorismo em Timor-Leste. E o resultado do estudo pretende propor um novo modelo didático-pedagógico no processo de ensino que permita aos estudantes aumentarem o nível de autoconfiança necessário à atividade empreendedora.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Empreendedorismo

O conceito de empreendedorismo é definido como desenvolvimento e captação de uma ideia, organização e coordenação de recursos, alimentando uma oportunidade de criação de um novo negócio e a sua sustentabilidade através da inovação (Gartner & Carter, 2004; Sarkar, 2007; Schumpeter, 1934; apud Sarkar, 2014, p.33-34). O conceito de empreendedorismo não implica necessariamente apenas a criação de novas empresas, também pode ocorrer em organizações existentes. Enquanto o empreendedor, referenciando a ideia de Joseph Schumpeter, é caracterizado como uma pessoa que aplica o conceito económico de inovação no contexto do seu negócio, baseado em fonte de “destruição criativa” (Sarkar, 2014, p.24). Portanto, é alguém que transforma invenções e ideias em entidades economicamente viáveis, o que significa que é um indivíduo que possui uma capacidade de criar uma vantagem competitiva sustentável, criar novos produtos e meios de produção, bem como inovações que impulsionam a atividade económica e promove o desenvolvimento no país.

2.2. Educação para o empreendedorismo

A educação para o empreendedorismo é considerada como uma estrutura formal que desempenha um papel muito importante na formação de conhecimentos e competências sobre como, por quem e quais os efeitos das oportunidades para criar bens e serviços futuros a serem descobertos, avaliados e explorados (Fayolle & Gailly 2008); Shane e Venkataraman, 2000, p.218). E como uma estratégia cognitiva dos estudantes para iniciar, sobreviver e aumentar o crescimento e inovação dos negócios (Fayolle, 2009 apud Zahra et al, 2012, p.3). Esta educação é capaz de aumentar a qualidade da preparação e o número de jovens com capacidades inovadoras, proativos e com iniciativa, tanto

para trabalharem numa organização, como para desenvolver os seus negócios próprios (Welsh et al., 2016).

A educação para o empreendedorismo deve ser entendida como um método e não apenas como um processo. Dessa forma, a responsabilidade desta educação deve estar na ação do próprio estudante (Neck et al. apud Welsh et al., 2016, p.127). Um fator determinante da eficácia desta educação está dependente da competência e do conhecimento da utilização de diferentes métodos de ensino do professor (Zahra et al., 2012). Também o resultado do estudo efetuado por Weiming et al. (2016) na China evidenciou que é importante construir um sistema educacional científico baseado no currículo, ter um estágio profissional aperfeiçoado, um corpo de professores qualificados, um modelo educacional aperfeiçoado e melhorar o sistema de avaliação da educação para o empreendedorismo.

2.3. Metodologia Pedagógica da educação para o empreendedorismo

O resultado do estudo de Mwasalwiba (2010) verificou que a maioria dos investigadores na área do empreendedorismo classificam o método pedagógico em dois grupos, nomeadamente, o método tradicional e o método inovador. O método tradicional é considerado como um método passivo, enquanto o método inovador apresenta-se como um método mais ativo, que exige uma abordagem teórica e prática. Assim, para alcançar os objetivos, a metodologia pedagógica deste ensino deve aplicar um método bastante diferente do tradicional, e sugerindo uma pedagogia ativa focada na teoria e na prática, com ênfase na ação e concentrar a atenção ao nível da entrada no mundo empresarial (Kirby, 2002; Kuratko, 2005; Neck & Greene, 2011). Face às exigências colocadas, alguns autores citados por Alberti et al. (2004, p.15), como Sexton e Bowman-Upton (1984, 1987), concluem que as pedagogias do ensino devem ser mais desestruturados, centradas nas atividades individuais, e focadas em problemas que requerem soluções inovadoras sob condições de risco e ambiguidade, e afirmam que é necessária uma abordagem mais proativa e flexível, apostando na resolução de problemas (Solomon, 2007) e no aprender a fazer (Fiet, 2000 a).

Enquanto o método tradicional, as pedagogias e conteúdos de ensino basicamente são conduzidos pelos professores, o currículo e sessões fortemente programados, e os alunos reagem predominantemente de forma passiva: ouvir, ler, memorizar e refletir. Este método encara os estudantes de forma igual, os interesses individuais não são levados em consideração, não há espaço para críticas, para formar um pensamento autónomo nos estudantes (Dolabela, 2008). As suas diferenças em relação o método inovador tem gerado a necessidade de introduzir um modelo de ensino alternativo, um modelo que compatibilize com as habilidades

e atitude próprias do indivíduo empreendedor e os professores como facilitador do processo de aprendizagem. Este modelo de ensino permite alterar o comportamento dos estudantes, motiva-los com os desafios, levando-os novas soluções para os problemas encontrados e a lidar com as novas mudanças (Deakins e Freel apud Fayolle e Gailly, 2008, p. 580).

Este método pretende transformar o processo do ensino centrado no professor e nos conteúdos, para uma lógica da aprendizagem focada nos alunos. Lonappan et al (2011) classificam os métodos de ensino nas seguintes categorias: estudo de caso, discussão em grupo, apresentação individual, relatório escrito individual, projeto de grupo, palestras formais, conferencistas convidados, ação de aprendizagem, seminário, aprendizagem baseada na internet e vídeo gravado (apud Zahra et al., 2012, p.3). O método de ensino mais popular na educação para o empreendedorismo é a criação de planos de negócios (Honig, 2004). E devem incluir temas como vendas, comunicação, liderança, inovação e operações internacionais Zahra et al. (2011).

2.4. Modelo de educação para o Empreendedorismo

O conceito do modelo de ensino é conhecido na ciência de educação, mas pouco utilizado na área de empreendedorismo; para Be'chard e Gregoire (em Fayolle & Gailly, 2008, p. 571), o modelo de ensino é “a representação de um determinado tipo de ambiente para lidar com uma situação pedagógica em função de objetivos e metas específicas, integrando num referencial teórico que justifique esse modelo e apresentando um caráter exemplar. Inspirada pelas ciências da educação, Fayolle e Gailly (2008) propõem uma estrutura conceptual do modelo de ensino do empreendedorismo que está integrada em dimensões ontológicas e educacionais, e oferecendo aos professores orientações teóricas e práticas. Segundo estes autores, a sequência de escolhas teóricas, objetivos, públicos, métodos pedagógicos e contexto institucional deve ser abordada através das lentes de múltiplos modelos de ensino e processos de aprendizagem. A definição dos modelos de ensino deve ser explicitamente considerada, tendo em conta a combinação de um modelo de ensino com um contexto que leve a um processo de aprendizagem específico, tendo, também, em consideração, tanto as restrições institucionais, quanto as características da aprendizagem como um processo pessoal. Dadas essas restrições, ainda segundo estes autores, os processos podem ser agrupados em três categorias principais que apresentam a dimensão, o modelo, o conceito e a teoria relevante, como se resume na Tabela 1.

TABELA 2 – DIMENSÕES CHAVE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO

Processo de aprendizagem	Dimensões-chave do modelo de ensino	Conceitos e teorias relevantes
Aprender a ter um caráter empreendedor	Empreendedorismo como conceito amplo, foco na dimensão espiritual (<i>know why e know when</i>), e a presença dos empreendedores bem-sucedidos é muito importante como modelo na sala de aula. Audiência: estudantes nos campos de negócios e de outras áreas. Adequação das mudanças de atitudes, percepções e intenção em direção ao empreendedorismo.	Intenção empreendedora, evento empresarial e teoria do comportamento planeado, autoeficácia empresarial e orientação empreendedora (aplicada no nível individual).
Aprender a ser um empreendedor	Empreendedorismo como conceito específico e situação profissional (empreendedorismo independente, empreendedorismo corporativo, etc.). Concentra-se na dimensão profissional (<i>know what, know how e know who</i>), aprender a fazer, expectativa de aquisição de habilidades, conhecimento prático, técnicas para atuar e sucesso como empreendedor. Audiência principal: potenciais empreendedores ou quem tem um projeto empreendedor real e concreto. Aquisição de habilidades, conhecimento prático, técnicas para atuar e ter sucesso como empreendedor, e desenvolvimento de competências empreendedoras.	Teoria do processo do empreendedor, aprender a fazer, aprender baseado na experiência, aprender através de erro, conhecimento da racionalidade limitada, <i>effetuation theory</i> e abordagem cognitiva do empreendedor.
Aprender a ser um acadêmico	Conceito acadêmico de empreendedorismo, foco na dimensão teórica, modelo didático educacional e discussão em sala de aula sobre temas de investigação. Audiência principal: alunos de doutoramento, docentes e investigadores. Aquisição dos conhecimentos teóricos e científicos.	Gestão e crescimento da empresa, o empreendedorismo como domínio de pesquisa, teorias para ensinar e realizar investigação na área.

Fonte: Fayolle e Gailly (2008)

De acordo com os autores, os fatores importantes para o ensino e implementação do programa de empreendedorismo têm por base o perfil e motivação do corpo docente, a afetação de infraestruturas, a criação de parcerias internas e externas ao programa (Winkel; et al., 2013), a efetividade (Lekoko M. et al, 2012), manutenção, evolução e colaboração que o programa irá oferecer aos estudantes, aos antigos

alunos, à sociedade (Winkel; et al., 2013) e às pesquisas acadêmicas (Shane & Venkantaraman, 2000).

3. Conclusão

Timor-Leste é um país cujas fontes de receita do Estado ainda estão dependentes do Fundo Petrolífero e tem observado um aumento significativo do número de desempregados junto dos jovens, incluindo os mais escolarizados. A exigência de uma promoção da cultura empreendedora junto dos jovens é crucial e deverá ser conseguida, em parte, através duma educação para o empreendedorismo. Esta educação tem um papel muito significativo no desenvolvimento da cultura empreendedora na sociedade, no conhecimento necessário para o início, a sobrevivência e o crescimento dos negócios, aumentando, conseqüentemente, as possibilidades de integração das expectativas sociais e funções na economia do mundo contemporâneo.

A educação para o empreendedorismo possui especificidades que diferem da educação tradicional, os métodos de ensino desempenham um papel muito importante na sua formação. No entanto, o sistema formal de educação de Timor-Leste, na sua maioria, ainda continua a utilizar técnicas e procedimentos antigos e ineficazes, adequados para formar os estudantes para serem empregados. Uma vertente importante da metodologia pedagógica implementada noutros países, e que é comum aos países desenvolvidos, revela que a educação empreendedora foi incorporada em diferentes níveis e tipos do sistema de educação formal e integrado com o conteúdo e a metodologia empreendedora. Vários estudos foram realizados no subcampo de métodos de ensino, e os resultados comprovam que a educação empreendedora requer a introdução de um elemento prático na sua metodologia pedagógica. Ou seja, uma aprendizagem concentrada nas ações. Os métodos tinham o objetivo de fomentar ideias e soluções diferentes dentro da sala de aula, e também proporcionaram a comunicação e conectividade com o que estava a acontecer no mundo, do lado de fora da sala de aula. A eficácia da educação para o empreendedorismo está largamente relacionada com as competências do professor e com o seu conhecimento da utilização de diferentes métodos de ensino, especificamente os métodos de ensino do empreendedorismo.

Referências Bibliográficas

- Alberti, F., Sciascia, S., Poli, A. (2004). Entrepreneurship Education: Notes on an Ongoing Debate. *14th Annual IntEnt Conference*. 1-26.
- Arasti, Zahra, Mansoreh Kiani Falavarjani, and Narges Imanipour. 2012. "A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students." *Higher Education Studies* 2(1):2–10.

- Dolabela, F. & Filion, L. J. (2013). Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3(2), 134-181.
- Fayolle, A., and Gailly B. (2008). "From Craft to Science: Teaching Models and Learning Processes in Entrepreneurship Education." *Journal of European Industrial Training*, 32 (7): 569–593.
- Fayolle, Alain. (2013). Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship and Regional Development* 25(7–8), 692–701.
- Honig, B. (2004). Contingency Model of Business Planning. *Academy Management of Learning and Education*, 3(3), 258-73.
- Joshi, R. & Ganapathi, B., (2008). Current Status of SMEs and Entrepreneurship Education and Training Intervention in Select South and South-East Asian Countries. *ICFAI Journal of Entrepreneurship Development*, 5(1), 35-60.
- Katz, A. J. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300.
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46 (5), 10–19.
- Kuratko, D.F., (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory & Practice* 29, 577–597.
- Lekoko, M. Rankhumise E, & Ras P. 2012. The Effectiveness of Entrepreneurship Education: What Matters Most? *African Journal of Business Management*, 6(51), 12023–12033.
- Li Weiming, Li Chunyan, and Du Xiaohua. (2016). Ten Years of Entrepreneurship Education at Chinese Universities: Evolution, Problems, and System Building. *Chinese Education & Society*, 49: 198– 216.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators, *Journal Education and Training*, 52 (1), 20-47.
- Neck, H. M., & Greene P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49 (1), 55–70.
- Sarkar, S. (2014). Empreendedorismo e Inovação. (3.º ed.), Portugal: Escolar Editora,
- Venkataraman, S. (2000). Entrepreneurship. In Cuervo Á et al. (Ed.), *Concepts, Theory and Perspective*, (p.2). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Welsh, H.B. D., Tullar, W. L., & Nemat, H. (2016). Entrepreneurship education: Process, method, or both? *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 125-132.
- Welter F., Baker T., Audretsch D. & Gartner B. (2017). Everyday Entrepreneurship-A Call for Entrepreneurship Research to Embrace Entrepreneurial Diversity. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 41(3), 311-321.
- Winkel, D., Vanevenhoven, J., Drago, W. A., & Clements, C. (2013). The structure and scope of entrepreneurship programs in higher education around the world. *Journal of Entrepreneurship Education*. v. 16, p.15-30.

COMO GARANTIR A QUALIDADE DE UMA INVESTIGAÇÃO? – O PAPEL DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ana Arcadinho, Assunção Folque e Conceição Leal da Costa

Universidade de Évora

ana.rosario.carvalho@gmail.com // mafm@uevora.pt // mclc@uevora.pt

Resumo

Pretendemos com esta comunicação refletir sobre o papel da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) enquanto contributo possível de garantir uma investigação de qualidade.

Diferentes autores concebem a revisão de literatura e o(s) seu(s) papel(eis) no processo de investigação de diferentes modos: definir o problema de investigação, fazer o estado da arte do problema a investigar, identificar lacunas e os contributos do estudo em causa para o desenvolvimento de novos conhecimentos (Gough et al., 2012; Stewart & Oliver, 2012). Higgins & Sally (2001) definem revisão de literatura como uma parte essencial do processo investigativo e identificam três tipos de revisão de literatura: narrativa, sistemática e integrativa.

Nesta comunicação partilhamos um exemplo do processo de revisão sistemática de literatura com base numa das questões da nossa investigação: “Quais as influências da dimensão investigativa na construção do conhecimento profissional dos professores?”

Palavras-chave: investigação, qualidade, revisão sistemática de literatura.

Introdução

Esta comunicação surge na fase inicial do nosso projeto de investigação “O papel da investigação na construção do conhecimento profissional de educador@s/professor@s”, no âmbito da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação que se encontra em curso.

Apresentámos uma reflexão sobre a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e de todo o processo que a envolve numa investigação de qualidade.

A comunicação foi organizada em dois momentos. No primeiro momento, apresentámos os referenciais teóricos sobre a revisão de literatura e em simultâneo fizemos uma reflexão sobre o papel da RSL enquanto contributo possível de garantir uma investigação de qualidade. No segundo momento, apresentámos com estava pensado e planeado o processo de RSL com base numa das questões do nosso estudo.

Neste sentido, a comunicação focou-se numa reflexão sobre o processo de RSL, nomeadamente sobre o papel do investigador numa investigação

qualitativa que pretende e procura, desde o início, garantir a qualidade da investigação.

A Revisão Sistemática da Literatura

Diferentes autores concebem a revisão de literatura e o(s) seu(s) papel(eis) no processo de investigação de diferentes modos: fazer o estado da arte do problema a investigar; identificar lacunas e os contributos do estudo em causa para o desenvolvimento de novos conhecimentos; e definir o problema de investigação (Gough et al., 2012; Stewart & Oliver, 2012).

Higgins & Sally (2001) definem revisão de literatura como uma parte essencial do processo investigativo e identificam três tipos de revisão de literatura: narrativa, sistemática e integrativa.

Após, várias leituras sobre os três tipos de revisão de literatura sintetizámos as informações na seguinte tabela (Tabela 1 – Tipos de Revisão de Literatura), não só para definirmos os diversos conceitos encontrados como também para entendermos as diferenças e as semelhanças entre os tipos de revisão indicados pelos autores.

Narrativa	Método de revisão exploratório que permite ao investigador pesquisar, recolher e analisar a literatura existente sobre uma temática sem a utilização de critérios explícitos e sistemáticos.
Sistemática	Processo rigoroso e explícito para reunir, analisar e sintetizar os resultados de diversos estudos, que exige ao investigador um planeamento específico que parte de uma questão.
Integrativa	Combinação de dados da literatura empírica e teórica que permite reunir e sintetizar resultados de várias pesquisas sobre um tema ou questão.

Tabela 1 – Tipos de Revisão de Literatura

Através das definições apresentadas pelos autores, compreendemos que tanto a revisão narrativa como a revisão integrativa são processos mais amplos que trazem informações gerais sobre a temática a investigar, mas que não apresentam um processo rigoroso e específico como a RSL.

Segundo Denyer & Tranfield (2009) e Saur-Amaral (2010) a RSL pode ser utilizada como uma forma de garantir a qualidade de investigação, pois é um revisão metódica e com um planeamento específico que parte de uma questão de investigação. Esta perspectiva levou-nos a compreender que a qualidade de uma investigação pode estar associada ao tipo de revisão que o investigador adopta para o seu trabalho, nomeadamente ao processo como organiza, analisa e transforma os dados recolhidos e produzidos e também à credibilidade e consistência dos procedimentos utilizados nessa recolha e produção dos dados (Stewart & Oliver, 2012).

Ao explorarmos o conceito de RSL entendemos que é uma metodologia de investigação que permite responder a uma questão de investigação, utilizando critérios específicos para identificar, selecionar e avaliar estudos sobre a temática em estudo.

Segundo Briner & Denyer (2012), antes de iniciar o processo de RSL, o investigador deve fazer um planeamento prévio do mesmo, através de um protocolo de revisão. Denyer & Tranfield (2009) referem que este protocolo requer a formulação de uma questão de investigação, a definição de uma estratégia de pesquisa, a definição de critérios de inclusão e exclusão e uma síntese ou conclusão que forneça novo conhecimento. Estas etapas preliminares são essenciais, uma vez que auxiliam o investigador a adequar a questão norteadora da revisão com base na informação disponível sobre a temática a investigar.

Cochrane (2006) apresenta a estrutura de uma RSL em sete etapas: a) formular o problema; b) localizar e selecionar os estudos; c) avaliar a qualidade dos estudos; d) coletar dados; e) analisar e apresentar os resultados; f) interpretar os resultados; e g) melhorar e atualizar a revisão.

Denyer & Tranfield (2009) e Garza-Reyes (2015), apresentam a estrutura em apenas cinco fases consecutivas: a) formular a questão; b) localizar os estudos; c) avaliar e selecionar os estudos; d) analisar e construir uma síntese; e e) relatar e usar os resultados.

Apartir destas duas perspectivas podemos compreender que as etapas da RSL podem ser adaptadas e definidas pelo próprio investigador, face às questões e aos objetivos do seu estudo. Este planeamento da revisão de literatura através de várias etapas e de um protocolo específico podem também permitir ao investigador refazer todas as etapas e manter o trajeto da investigação.

Com base nas leituras efetuadas sobre a RSL, compreendemos que esta permite ao investigador incorporar um espectro maior de estudos e resultados, ao invés de limitar as suas conclusões à leitura de alguns artigos, sem a definição de critérios.

Descrição do processo de Revisão Sistemática de Literatura

O foco do nosso estudo é a formação inicial de professores e através de alguns pesquisas compreendemos que é uma temática que tem vindo a ser muito pesquisada e que têm sido alvo de várias reflexões. Uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), perante a natureza qualitativa do estudo e a diversidade de estudos e textos produzidos neste campo de investigação, parece-nos o melhor caminho para delinear o estado da arte e ajudar a planear as subseqüentes fases do nosso estudo.

Esta opção pela RSL implicou uma tomada de decisões e um planeamento em duas etapas: 1ª Etapa – Planeamento da RSL; 2ª Etapa – Execução da Revisão.

1ª Etapa – Planeamento da RSL

Esta etapa consiste na construção de um protocolo de revisão: objetivos da revisão; questão de investigação; bases de dados; palavras-chave e critérios de inclusão e exclusão.

Com esta revisão procuramos analisar e sintetizar a literatura existente sobre as influências da dimensão investigativa na construção do conhecimento profissional dos professores, a partir da questão de investigação: “Quais as influências da dimensão investigativa na construção do conhecimento profissional dos professores?”

As bases de dados que iremos usar para realizar as pesquisas é a B-on, a Scielo, a ERIC, o Google Académico e os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). As palavras-chave que selecionamos para a pesquisa são: dimensão investigativa; professor; formação inicial; investigação; prática docente; professor-investigador. Para além das palavras mencionadas, utilizaremos sinónimos e palavras noutras línguas (espanhol e inglês), fazendo várias combinações de palavras.

Relativamente aos critérios de inclusão, iremos considerar estudos centrados nas temáticas da formação inicial de professores e da investigação da prática docente, estudos em que os participantes sejam educadores, professores ou alunos da formação inicial de professores, estudos publicados entre 2001-2019, teses de doutoramento e estudos internacionais.

Os critérios de exclusão referem-se sobretudo a estudos sobre a formação continuada de professores e a dissertações de mestrado.

2ª Etapa – Execução da RSL

Nesta segunda etapa, iremos realizar as pesquisas e localizar as produções (artigos, estudos e teses) nas bases de dados definidas, através de várias combinações de palavras-chave. Posteriormente, iremos avaliar e selecionar as produções através da leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, do documento completo.

Após a seleção dos artigos conforme os critérios de inclusão, seguiremos, as seguintes etapas: (1) leitura exploratória dos textos; (2) leitura seletiva e escolha dos textos que se adequam aos objetivos da revisão e à questão de investigação; (3) leitura e análise dos textos.

Por fim, os dados obtidos na análise dos textos irão ser agrupados em tabelas com a finalidade de sistematizar a informação e responder à nossa questão de investigação.

Pensamos que esta RSL irá permitir conhecer os vários referenciais teóricos sobre a temática em estudo como também irá dar a possibilidade de conhecer e compreender as várias abordagens e metodologias usadas neste campo de investigação, permitindo-nos pensar e planear o procedimento metodológico e as subseqüentes etapas do nosso estudo.

Reflexão final

Este trabalho permitiu-nos conhecer e compreender o papel da RSL no processo investigativo. Foi com este propósito que realizámos esta comunicação, a qual nos permitiu identificar um conjunto de desafios e possibilidades que estão associados à RSL.

Quanto às possibilidades, salientam-se as seguintes: planear e organizar em detalhe uma revisão de literatura; definir o problema de investigação; construir o estado da arte; organizar o trabalho de revisão por etapas e de forma específica e direccionada para o foco em estudo; permitir ao investigador refazer todas as etapas da revisão; planear o processo metodológico a utilizar posteriormente; produzir novo conhecimento científico; garantir a qualidade da investigação. Em simultâneo, foram também identificados alguns desafios, tais como: a gestão do tempo para o planeamento e realização de uma RSL; a formulação de uma questão clara e explícita de investigação; a definição dos critérios de inclusão e exclusão; a definição do período temporal a considerar; a definição das bases dados a utilizar; o acesso aos documentos nas bases de dados e a tomada de decisões nos diversos momentos do planeamento da RSL.

A construção da comunicação e em simultâneo o planeamento e a apropriação do processo de RSL, permitiu-nos também compreender que a definição da metodologia do nosso estudo será uma das etapas a dar especial atenção, como por exemplo a escolha dos participantes, pois esta também exige critérios específicos e claros e que muitos textos e estudos, por vezes não descrevem ou partilham esse processo. Desta forma, pensamos que a RSL irá permitir-nos a construção de um referencial teórico e a projecção da próxima etapa do estudo, a escolha dos participantes, dando a possibilidade de se pensar num processo investigativo com elementos de co-design, no qual a colaboração dos participantes é fundamental e o investigador deve de forma útil, fundamentada e consciente, mobilizar essa participação, procurando manter a qualidade da investigação.

O momento de comunicação do nosso trabalho no IX Aprender no Alentejo na Universidade de Évora, permitiu-nos partilhar, discutir e refletir, em conjunto com os presentes, esta fase inicial do projeto de investigação.

A discussão e o diálogo que surgiram após a comunicação trouxe contributos para o nosso trabalho, levando-nos a pensar nas nossas decisões e na forma como temos vindo a planear e a concretizar as diversas etapas do nosso projeto de investigação.

Referências Bibliográficas

- Briner, B., Denyer, D. (2012). *Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool*. In: ROUSSEAU, D. M. (Ed.). Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research. New York: Oxford University Press, p. 328-374.
- Denyer, D., Tranfield, D. (2009). *Producing a systematic review*. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), The SAGE Handbook of organizational research methods. London: Sage Publications, pp. 671–689.
- Garza-Reyes, J. (2015). *Green lean and the need for Six Sigma*. Int. J. Lean Six Sigma 6, pp. 226–248.
- Gough, D., Thomas, J., Oliver, S. (2012). *Clarifying differences between review designs and methods*. *Systematic Reviews*, v. 1, n. 1, pp. 28-30.
- Higgins, J., Green S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Oxford: Cochrane Collaboration.
- Saur-Amaral, I. (2010). *Revisão sistemática da literatura*. BUBOK. Lisboa.
- Stewart, R., Oliver, S. (2012). *Making a difference with systematic reviews*. In: Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (Ed.). An introduction to systematic reviews. London: Sage.

ÉTICA PELO DESPORTO: UM PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA

Maria Teresa Santos¹ & Maria Teresa Engana²

¹Departamento de Filosofia/ CIDEHUS-Universidade de Évora
msantos@uevora.pt

²Câmara Municipal de Évora – Divisão de Juventude e Desporto
teresaengana@cm-evora.pt

Resumo

Apresenta-se um projeto intitulado “Ética pelo Desporto”, desenvolvido pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e a Câmara Municipal de Évora. Tratou-se de uma ação educativa orientada para introduzir conceitos do léxico da ética e para abordar questões sobre o comportamento relacional, a fundamentação da decisão, as intenções e as consequências das ações, assim como os valores éticos estruturantes dos seres humanos. O projeto apelava à participação ativa de alunos e professores, visando-se clarificar a exigência ética do cumprimento de normas e o sentido desse cumprimento. A apresentação inclui a metodologia usada e os resultados obtidos.

Palavras-chave: Ética, Valores, Desporto, Competição.

Consideração inicial

Este texto dá conta de um projeto que mobilizou pessoas vinculadas a várias instituições da mesma localidade: município, universidade e agrupamentos escolares. Apesar de o projeto ter sido concebido e concretizado por duas pessoas – as autoras do texto –, a efetividade da sua realização deveu-se à disponibilidade participativa de diretores e professores. Ainda que sob o véu do anonimato, é-lhes devido o agradecimento.

O objetivo do texto é dar a conhecer o projeto, enquadrando-o, descrevendo-o e avaliando-o mediante um inquérito. A metodologia é em larga medida descritiva. Os resultados do questionário permitem interpretar a receção que teve por parte dos docentes.

O desafio da interdisciplinaridade

Intitulado “Ética pelo Desporto”, o projeto tem proximidade com o programa “Ética desportiva para todos”, lançado pelo Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano e pelo Instituto Português do Desporto e Juventude. Um programa que pretendia ter cobertura nacional e que fazia parte de um plano diversificado de propostas para promoção de valores democráticos e participação ativa na sociedade europeia

mediante o desporto. Entre o projeto e o programa há proximidade, mas não decalque, seja na conceção da atividade, seja no seu fundamento.

Esta referência a pessoas e instituições várias permite desde já enquadramento do projeto mas, sobretudo, manifesta a inquietação de muitos pela disjunção entre a prática do desporto e a ética desportiva, bem como suscita a interrogação sobre a presença da ética na educação e na cultura desportivas, ou seja, sobre o modo de compreender e viver o desporto.

No último livro de Manuel Sérgio – *Da Ciência à Transcendência. Epistemologia da motricidade humana* (2019) – estão presentes, a par do corte epistemológico entre a Educação Física e a Motricidade Humana, a inquietação e a interrogação a respeito do desacerto entre o pensamento crítico da Filosofia do Desporto sobre a prática desportiva e os seus valores, por um lado, e, por outro, o peso económico da roleta competitiva. Desacerto, de ressonância kantiana, entre o meio lucrativo do desporto e o sentido humanizador do movimento corporal lúdico. O livro de Manuel Sérgio visa salvaguardar a relação entre desporto, *homo ludens* e cultura, dando-lhe significado: integração do desporto na dimensão constitutiva do Fenómeno Humano. Ora, tal como o programa acima referido (Ética desportiva para todos), o pensamento de Manuel Sérgio¹ forneceu quer elementos motivadores para arrancar com o projeto, quer elementos críticos para o avaliar. Todavia o projeto não se inscreve em Filosofia do Desporto.

O projeto também não visa combater expressamente a atmosfera de violência nem o fenómeno do *bullying*, que a todos apanha desprevenidos e deixa vulneráveis. Os excessos de tensão emocional, os abusos das ameaças físico-psicológicas e a inaceitável falta de *fair-play*, que criam um sombrio mundo relacional em torno do desporto, constituem uma preocupação subentendida no projeto, sem que as suas implicações éticas tenham ganho expressão reflexiva. Não desconhecemos o articulado legal, que será mencionado no ponto seguinte deste texto, porém a preocupação de fundo concentrou-se na ideia de naturalização da indiferença ética da ação. Uma ideia desestruturante que retira aos valores a sua força de verdade e torna a vivencialidade humana numa reação relativa ao vaivém do ‘conforme e consoante’ e às tonalidades grupais que distinguem ‘os que estão comigo dos que estão com os outros’.

Em suma, o projeto cruza duas áreas – ética e desporto –, perspetivadas como complemento educativo e humanizante. Assumimos o desafio interdisciplinar² sem eleger qualquer teoria ética, sem nos dispormos

¹ O livro é aqui referido pela sua atualidade. Inscrito na mesma linha de pensamento crítico, há outros igualmente marcantes.

² Sobre o conceito de interdisciplinaridade, caro a Georges Gusdorf para aproximar teoricamente as diversas disciplinas inscritas em Ciências Humanas, recorremos ao artigo de Mafalda Francischett. Destaque-se que a partir deste conceito se gerou

a análises da normatividade autoritária da ética desportiva (Liotard, Laberge, Monzée, 2015) e sem seguir os discursos legitimadores da relação entre desporto, competição e democracia ou da relação entre desporto e política (Damien, 2010, p. 205-221; Bodin, Sempé, 2010).

O projeto, na lógica da interdisciplinaridade, junta ética e desporto e foi buscar a sua unidade orgânica ao movimento mutuamente implicativo entre uma e outra. Foi precisamente esta implicação que serviu de pressuposto, quer na conceção quer na execução. O projeto, executado com crianças e jovens em sala de aula, propunha explorar a implicação mútua entre ética e desporto para tornar claro alguns aspetos da escolha e da decisão, enquanto modos do viver ético (Renaud, 2014).

Com este fundo da implicação mútua entre ética e desporto e mediante a interrogação dialógica e sempre a partir da vivencialidade das crianças e dos jovens, aflorou-se (no sentido de reconhecimento do que emerge) a escolha e a decisão de viver de modo ético (Renaud, 2014). Sem ordem fixa, pois a fluidez da participação e os interesses das crianças e jovens variava de turma, o diálogo percorreu aspetos constitutivos da ética e essenciais à ação humana: a presença dos valores nas escolhas e nas decisões; o contexto das escolhas e das decisões; as alternativas das decisões; o conflito interno na tomada de decisões; as atitudes manifestadas perante as decisões tomadas; as consequências das decisões. Um diálogo sempre acompanhado pelo pedido de apresentação de razões.

O projeto não se dirigiu para uma axiologia universalista e rejeitou a diretividade do diálogo doutrinador, impondo verdades de fora para dentro. Visou apresentar o mundo da ética e a sua constelação de valores, reconhecíveis pelas crianças e pelos adolescentes no seu dia a dia e, em particular, no quotidiano da escola. Visou, ainda, advertir para a responsabilidade de cada um pelo ambiente relacional e pelo ambiente natural da comunidade que integram (família, escola, clube,...), bem como pela coragem em buscar a autenticidade e não o êxito a todo o custo.

Os referenciais do desporto

Sendo um projeto de dimensão ética localizado territorialmente – o Alentejo –, não tem um horizonte regional. Nem tal condicionamento territorial seria combatível com as interrogações fundamentais que a ação humana suscita. Todavia não desconhecemos o esforço do município em promover a atividade desportiva³.

um movimento europeu de compromisso universitário para superar a “Educação por migalhas” (2005, p. 5).

³ O empenho na promoção da atividade desportiva esteve na origem da publicação do estudo *Atividade Física no Concelho de Évora*, 2012.

Os referenciais de onde partimos são culturais e não regionais nem nacionais. O propósito universalista dos jogos olímpicos (que pleonasticamente valoriza e universaliza a prática desportiva) persiste, na linha kantiana, no ideal do bem comum e na superação dos exclusivos interesses individuais e locais (Ferry, 2010). Tais referenciais também estão plasmados em textos de âmbito universal e de incidência mais local. Foi por eles que procedemos à afinação de significados e justificámos a motivação lúdico-desportiva do projeto.

O espírito olímpico foi uma das referências escolhidas. O Comité Olímpico Internacional (COI), entidade não governamental, define a palavra olimpismo como “uma filosofia de vida, exaltando e combinando de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Misturando desporto com cultura e educação o Olimpismo desenvolve-se para criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais” (<https://www.olympic.org/about-ioc-olympic-movement>).

Também é globalmente aceite pela *Carta Europeia do Desporto* que “Desporto são todas as formas de atividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, tem por objetivo melhorar a nossa condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais e humanas, proporcionado uma vida melhor, mais saudável e, conseqüentemente, mais feliz” (Art.º 2.º, 1992).

As entidades de saúde como a Direção Geral da Saúde e a Organização Mundial de Saúde referem-se a “O termo mais abrangente, atividade física, contempla qualquer movimento realizado pela musculatura esquelética do corpo (os principais músculos), que resulte num dispêndio energético acima dos valores de repouso. Exercício físico compreende toda a prática consciente de atividade física, realizada com um objetivo específico (...) e bem delineada no tempo, com ou sem prescrição. É geralmente uma prática planeada. O termo desporto associa-se ao jogo e à competição, correspondendo ao sistema organizado de movimentos e técnicas corporais executados no contexto de atividades competitivas regulamentadas”. (<https://www.dgs.pt/programa-nacional-para-a-promocao-da-atividade-fisica/perguntas-e-respostas.aspx>)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) refere-se, no preâmbulo da sua *Constituição* (1946) à atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requer gasto de energia – incluindo as atividades realizadas enquanto se trabalha, enquanto se diverte, enquanto se realizam tarefas domésticas, viaja (...), e que trazem benefícios para a saúde. Segundo a OMS, a atividade física regular de intensidade moderada – como caminhar, andar de bicicleta ou praticar desporto – traz benefícios significativos para a saúde. Em

todas as idades, os benefícios de ser fisicamente ativo superam os possíveis danos, por exemplo, por acidentes (<https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions>). Segundo a mesma entidade “Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não, simplesmente, a ausência de doenças ou enfermidades.” (OMS, Preâmbulo, 1946).

As Nações Unidas, na ficha técnica sobre direitos humanos e saúde, evidenciam que “O direito à saúde deve ser desfrutado sem discriminação por motivos de raça, idade, etnia ou qualquer outro status. A não discriminação e a igualdade exigem que os Estados tomem medidas para corrigir qualquer lei, prática ou política discriminatória” (2017). Este direito à saúde, independentemente de *status*, é apresentado como um bem público e, portanto, de todos. Algo que vale e se assume, para além do valor individual, como um valor coletivo.

A *Constituição da República Portuguesa* considera a proteção e a defesa da saúde um direito e um dever de todos. Portanto, também do Estado. O artigo 64.º associa a saúde às condições económicas, culturais e ambientais que garantam a proteção, a melhoria das condições de vida e de trabalho, defendendo a “...promoção da cultura física e desportiva, escolar e popular, (...)” indo ao encontro de “...práticas de vida saudável.”

A Constituição considera no artigo 70.º que os jovens gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente: (...) d) Na educação física e no desporto; e) No aproveitamento dos tempos livres. E no artigo 79.º consagra o direito de todos ao desporto e à cultura física, para garantir esse direito incumbiu-se o Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto.

Por sua vez, a *Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto* (LBAFD), n.º 5/2007, define as bases das políticas de desenvolvimento da atividade física e do desporto e evidencia a estrita dependência entre ética e desporto. No artigo 3.º, o princípio da ética desportiva impõe que a atividade seja desenvolvida em observância dos princípios da ética, da defesa do espírito desportivo, da verdade desportiva e da formação integral de todos os participantes. O Estado adota as medidas tendentes a prevenir e a punir as manifestações antidesportivas, designadamente a violência, a dopagem, a corrupção, o racismo, a xenofobia e qualquer forma de discriminação. Sendo que para tal fim “São especialmente apoiadas as iniciativas e os projetos, em favor do espírito desportivo e da tolerância” (LBAFD, 2007, art.º 3.º).

No artigo 5.º, sobre os princípios da coordenação, da descentralização e da colaboração são propostas as intervenções: “O Estado, as

Regiões Autónomas e as autarquias locais articulam e compatibilizam as respetivas intervenções que se repercutem, direta ou indiretamente, no desenvolvimento da atividade física e no desporto, num quadro descentralizado de atribuições e competências” (LBAFD, art.º 5.º). Para tal promovem o desenvolvimento da atividade física e do desporto em colaboração com as instituições de ensino, as associações desportivas e as demais entidades, públicas ou privadas, que atuam nestas áreas.

O artigo 28.º contempla a promoção da educação física e o desporto escolar no âmbito curricular e no de complemento curricular, dado que se tratam de componentes essenciais da formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura. Por sua vez as atividades desportivas escolares devem valorizar a participação e o envolvimento dos jovens, dos pais e encarregados de educação e das autarquias locais na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

A administração local por estar perto dos cidadãos, por integrar os Conselhos Gerais de Escolas, por apoiar e integrar também o sistema desportivo, tem interesse em defender e fazer valer os valores da Ética e da Ética Desportiva. Assim, estes princípios, direitos e deveres em matéria de saúde, juventude, desporto e prevenção da violência, no quadro constitutivo, são conjugados com os princípios da Lei de Bases e efetivam-se localmente através das atribuições do Município ao nível do Desporto “... a promoção e salvaguarda dos interesses próprios das respetivas populações, em articulação com as freguesias. (...) nos seguintes domínios: ... d) Educação, ensino e formação profissional; e) Património, cultura e ciência; f) Tempos livres e desporto”, conforme o Regime Jurídico das Autarquias Locais na sua Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. No texto reitera-se a necessidade de articulação para desenvolvimento de ações que em cooperação sejam a favor do desporto e por conseguinte do espírito desportivo e da prevenção da violência no desporto.

Tem, também, responsabilidades quanto ao apoio que possa prestar ou às parcerias que possa estabelecer e desenvolver com as escolas, as universidades, ou outras entidades conforme artigo 4.º da Lei 75/2013 nos princípios gerais: “A prossecução das atribuições e o exercício das competências das autarquias locais (...) devem respeitar os princípios da descentralização administrativa, da subsidiariedade, da complementaridade, da prossecução do interesse público e da proteção dos direitos e interesses dos cidadãos e a intangibilidade das atribuições do Estado”. Sendo que, de acordo com a Carta Europeia da Autonomia Local, se entende “por autonomia local o direito e a capacidade efetiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua

responsabilidade e no interesse das populações uma parte importante dos assuntos públicos” (Resolução da Assembleia da República 28/90, de 23 de Outubro). Daí que a Lei 75/2013, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, destaque como atribuições do Município a promoção e salvaguarda dos interesses próprios das respetivas populações, em articulação com as freguesias, os domínios da Educação, Património, cultura e ciência; tempos livres e desporto; saúde.

Em resumo: incumbe ao Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto.

A execução do projeto

O projeto não inventou a realidade ética para as crianças e jovens, mas questionou a consciência da realidade ética do seu mundo, solicitando-lhes quer razões para o modo como a vivem quer propostas alternativas. Num plano prático o projeto foi organizado por momentos sequenciados e articulados, centralizando-se no diálogo das crianças e dos jovens e apelando às perspectivas diversificadas decorrentes das suas vivências.

O projeto tinha como campo de intervenção as escolas de Évora de três agrupamentos, em particular turmas do 4.º ano ao 8.º ano, tendo, por exceção, admitido uma turma do 9.º e 11.º anos. As variações de *timing*, de ritmo, de participação (exemplos, perguntas, respostas, dúvidas, propostas) foram comuns. O plano das sessões estava recortado por momentos de curta duração e estava programado para 50 minutos. Vejamos o esquema geral:

1.º momento – Saudação, interapresentação pessoal e agradecimento.

Com estes gestos performativos marcava-se a presença da ética pela cordialidade comunicativa.

2.º momento – Lançamento de duas perguntas que serviam de motivadores para o exercício de pensar a ética e que, não menos importante, para marcar o tom interrogativo e dialógico da sessão.

A primeira pergunta, escrita no quadro, era: qual a medalha olímpica TODA em ouro?⁴ Claro que a resposta imediata era a medalha de ouro. Mas essa só é revista a ouro. Outros ousavam arriscar com a medalha de

⁴ Os Jogos Olímpicos, enquanto a competição multidesportiva de referência entre atletas que representam Países, expressam-se em símbolos fortes e simples quer através do juramento olímpico, quer através da possibilidade de ser atribuída a medalha Pierre de Coubertin. Com esta passa-se a mensagem que o desporto não é apenas resultados de rentabilidade e medalhas.

platina. Mas essa não existe. Bom, a pergunta ficava no quadro a aguardar resposta para o final da sessão. Era a pergunta mistério.

A segunda pergunta funcionava como esclarecimento conceptualmente e desdobrava-se em:

- Quem já ouviu a palavra ‘ética’?
- Que significa ‘ética’?

Evitou-se fornecer definições prévias para dar lugar à construção do conceito a partir das intervenções dos/as alunos/as. Promovia-se o primeiro diálogo e, de modo geral, surgiam palavras como ‘orientação’, ‘ação’, ‘valores’, ‘regras’, ‘comportamento’ e ‘decisão’. Todas as palavras eram escritas no quadro.

3.º momento – Visionamento do 1.º vídeo (1-3 minutos) sobre comportamento ético. Começava-se por uma situação dos jogos olímpicos.

4.º momento – Debate. Começava-se por pedir que descrevessem o que acabavam de ver. Procurava-se verificar se haviam compreendido a situação para depois a discutirem. Se necessário, voltava-se a visionar. Depois solicitava-se o reconhecimento dos valores inerentes à situação e associavam-se os antónimos. O objectivo consistia em alargar o vocabulário para melhor poderem classificar as intencionalidades, escolhas, decisões e ações humanas. Também no quadro se registava o que diziam. Outra pergunta era sobre o que fariam se estivessem no lugar do atleta.

5.º momento – Visionamento do 2.º vídeo (1 a 3 minutos) sobre comportamento ético. Escolhia-se uma situação ligada ao futebol (êxito indubitável).

Repetia-se o mesmo esquema para reforçar e reperspectivar a leitura ética das situações e para dar oportunidade a que outros/as alunos/as se pronunciassem.

6.º momento – Salto. De alguma maneira procurava-se que as crianças e os jovens falassem sobre os aspetos constitutivos da ética presentes no seu dia a dia, em particular na escola e, mais particularmente ainda, na turma. Fácil era exemplificarem casuisticamente; difícil era apresentarem razões. Tinha mais peso a heteronomia normativa, a familiar e a escolar, relativamente aos afloramentos reflexivos da autonomia. Mais uma vez, faziam-se registos no quadro.

7.º momento – Resposta à pergunta-mistério: a medalha Pierre de Coubertin concedida pelo Comité Olímpico Internacional a atletas que revelem elevado grau de desportivismo, manifestando assim a máxima cintilância do espírito olímpico. Quase sempre se mostrava um vídeo

sobre Vanderlei Lima (Atenas, 2004), Nikki Hamblin e Abbey D'Agostino (Rio, 2016) e Ivan Fernandez Anaya e Abel Mutai (Navarra, 2012).

8.º momento – Internalização. Para fixar os valores ou associar valores a situações entregava-se uma folha A4 a cada aluno. Às crianças solicitava-se-lhes o preenchimento das folhas da Árvore da Ética com os valores mais significativos para elas. Pedia-se-lhes que mostrassem a folha aos pais para falarem sobre os valores. Aos jovens solicitava-se-lhes a utilização, em grupo, do V de Gowings⁵, discutindo entre si o preenchimento das questões. A falta de tempo levava à transferência destas tarefas para outra aula. Mas com ou sem tempo, enfatizava-se a sugestão de comentar toda a sessão com o/a professor/a.

9.º momento – O agradecimento final pela disponibilidade em participarem e o lançamento do desafio: Vamos treinar a Ética!

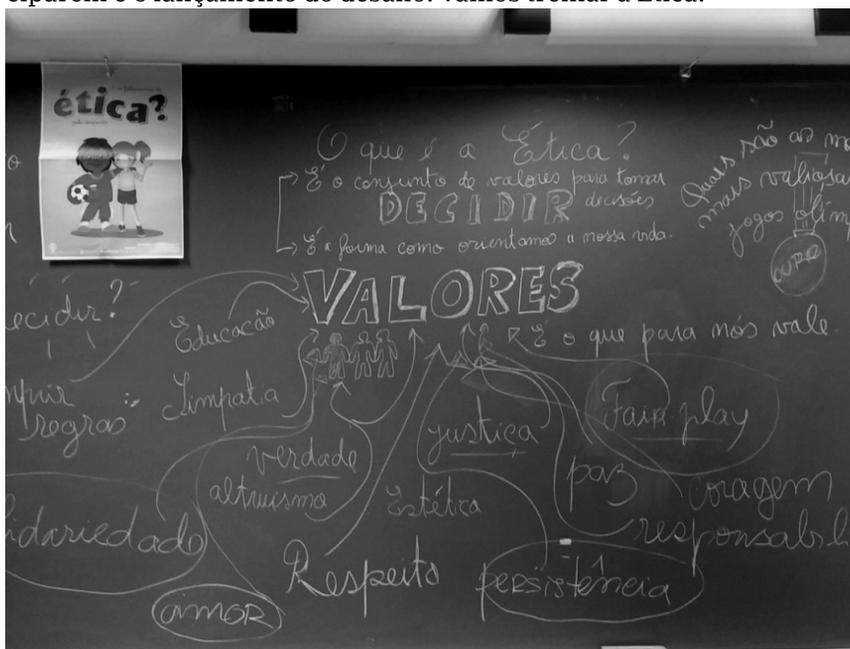


Figura 1: Quadro da sala de aula no final de uma sessão. Constelação de valores.

Consideração final

O projeto Ética pelo Desporto, que triangulou Câmara Municipal de Évora, Universidade e várias escolas dos agrupamentos da cidade, sendo que esta pertence ao movimento das Cidades Educadoras, permitiu, num plano prático, a que a ética entrasse na realidade desportiva e que o Desporto fosse motivador da reflexão ética e da sua intrinsecabilidade

com a condição humana e o sentido dado à vida. Era importante pôr à consideração tendências pouco saudáveis, desmitificar umas ideias, nomeadamente as de competição cega, e não perder outras como a relação íntima entre brincar, jogar e fazer desporto. É a ligação ao pensar, à saúde e ao agir por meio do corpo e ao aprender sobre o próprio corpo que Carlos Neto evoca numa das suas entrevistas.

Uma grande parte das crianças [os jovens, acrescentamos] não são ativas e isso tem efeitos muito nefastos para a saúde física (...) Acima de tudo estou preocupado com a saúde mental. Com o aumento da angústia, da depressão, da hiperatividade e deficit de atenção e com as tendências de suicídio. Brincar é um instrumento poderoso e robusto para que se possa crescer em compreensão da realidade complexa quer do próprio corpo quer da natureza que o envolve. (Neto, 2020)

Mais adiante toca na construção do processo de aprendizagem feito com as coisas da vida e em situação real. Afirma: “É necessário que as crianças [os jovens, acrescentamos] se confrontem também com a incerteza, porque elas podem aprender pelo ensaio e erro” (Neto, 2020). O Projeto Ética pelo Desporto apostou nessa confrontação, pois é vivendo a vida que se aprende de olhos abertos e em responsabilidade.

A nossa avaliação pessoal do projeto foi positiva, pelo que de gratificante foi o compromisso axiológico com a comunidade escolar e com a experiência de pensar com as crianças e os jovens. Foram realizadas 29 das 32 sessões previstas, envolvendo 617 estudantes.

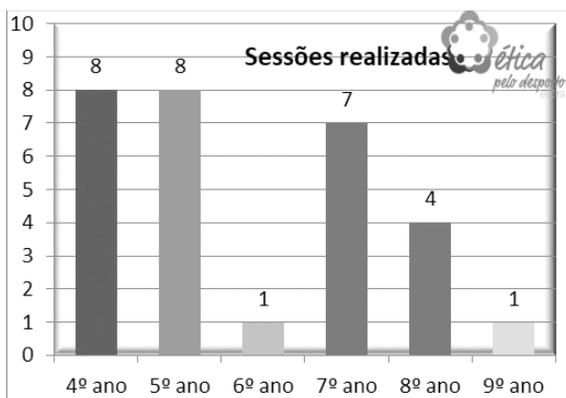


Figura 2 : Gráfico de sessões realizadas

Aos/às professores/as foi solicitada a participação num questionário, para descentrar a nossa avaliação do impressionismo imediato. Do que foi respondido registamos duas frases:

- “Boa prática para abordar os valores. Os alunos necessitam de aprofundar e refletir sobre a ética no dia a dia.”

- “Iremos desenvolver outros trabalhos relacionados em sala de aula [...] da reflexão para a correta ação”.

Da primeira frase destacamos “aprofundar e refletir sobre a ética no dia a dia”; da segunda, “Iremos desenvolver outros trabalhos relacionados...”. A primeira frase, por se ter compreendido a advertência feita para a importância da atenção à vida, que é atenção à relação, ao estar, ao agir; a segunda, por se ter encontrado possibilidade de dar continuidade à sessão.

Referências bibliográficas

- Afonso, Anabela; Infante, Paulo; Carvalho, Luísa & Engana, Teresa (2012). *Atividade Física no Concelho de Évora*. Évora: Câmara Municipal de Évora.
- Bodin, Dominique & Sempé, Gaëlle (2010). *Ethique et sport en Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Damien, Robert (2010). *La compétition entre conflits et combat, une matrice de la société démocratique?* In C. Zarka, *Repenser la démocratie*. Paris : Armand Colin, p. 205-221.
- Ferry, Luc (2010). *Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Francischett, Mafalda (2005). *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Covilhã. Biblioteca online de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 11 maio. 2018
- Liotard, Philippe; Laberge Suzanne & Monzée, Joël (dir.) (2015). L'Éthique du sport en débat: Dopage, violence, spectacle. *Revue internationale d'éthique publique et sociétale*, Montréal, Québec, numéro spécial, vol. 7, n.º 2 (automne).
- Machado, Carla & Gomes, Carlos (2001). Utilização do “V de Gowin” como estratégia no ensino da Física e da Química. In C. Gomes & J. Cunha (Org.), *VIII Encontro Nacional de Educação em Ciência – Actas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, p. 471-479.
- Madrinha, Mariana (2020). Entrevista Carlos Neto “Decreto o estado de emergência para brincar na infância”. *Jornal T*, de 22 de maio de 2020, p 18-23. <https://ionline.sapo.pt/artigo/697544/carlos-neto-decreto-o-estado-de-emerg-ncia-para-brincar-na-inf-ncia-?seccao=Portugal>
- Portugal. *Portugal Constituição da República Portuguesa*. 4.ª ed. Col. Legislação, Edição Académica Atualização I – abril de 2015.
- Portugal. Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto. *Diário da República n.º 11/2007, Série I*. Lei n.º 5/2007, de 16 de janeiro.
- Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física 2017*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde <https://www.dgs.pt/programa-nacional-para-a-promocao-da-atvidade-fisica/perguntas-e-respostas.aspx>
- Portugal. *Regime Jurídico das Autarquias Locais*. *Diário da República n.º 176/2013, Série I*. Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro.

- Renaud, Michel (2001). *Ética e Valores no Desporto*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Sérgio, Manuel (2019). *Da Ciência à Transcendência. Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sobral, Francisco (1985). *Introdução à educação física*. 4.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Disponível em: <policy.who.int/cgi-bin/on_isapi.dll?hits-per-heading=on&infobase=basicdoc&redord{C88}&softpage=Document42>. Acesso em: 16.06 2020.

‘TÁ TUDO BEM? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PERCEPÇÕES, FONTES E PRÁTICAS DE BEM-ESTAR EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Rosalina Pisco Costa*

Departamento de Sociologia da Universidade de Évora
rosalina@uevora.pt

*‘Tá tudo bem
Tu também ‘tá tudo bem
Vamos ver si tu ‘tá bem
Bem bem bem bem bem bem
Lartiste (2018) Mafiosa, Grandestino*

Introdução

Em 2018, a “Mafiosa”, interpretada por Lartiste e pela cantora nordestina Caroliina, foi um sucesso musical atestado pelo aplicativo *Spotify* (Spotify France, 2018). Inspiramo-nos na letra desta música para nos interrogarmos sobre o bem-estar entre os jovens universitários. Estarão os jovens universitários, bem? Como percebem o bem-estar? Quais são as fontes e práticas a que está associado? Como o avaliam?

Este texto explora resultados de uma investigação qualitativa que pretende ir além da distinção até certo ponto artificial e redutora entre bem-estar físico, económico, psicológico e social. Especificamente, enquadra-se no contexto mais amplo de um estudo que visa conhecer as representações sociais e percepções que os jovens estudantes universitários têm acerca do (seu) bem-estar, identificar e caracterizar as principais fontes e práticas que adoptam tendentes à promoção/maximização do bem-estar e, por fim, compreender o quotidiano académico como promotor/inibidor de percepção de bem-estar entre os estudantes universitários. Empiricamente, reúne e discute resultados exploratórios de dados recolhidos em contexto pedagógico, a partir de exercícios desenvolvidos no âmbito da UC “Laboratório de Análise Qualitativa” [SOC2413L], disciplina obrigatória leccionada no 4.º semestre do curso de licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora no ano lectivo 2018/19⁷. Motivados pelas interrogações de partida desenvolveram-se

⁷ A autora agradece a dedicação, empenho e entusiasmo ao longo do semestre par do ano lectivo 2018/19 do conjunto de estudantes inscritos na UC “Laboratório de Análise

estratégias metodológicas várias e complementares. À aplicação de uma entrevista individual semi-estruturada a estudantes inscritos e a frequentar a Universidade de Évora em 2018/19, somaram-se desenhos diversificados de pesquisa, materializados em abordagens de tipo etnográfico, sensorial e criativo (Kara, 2015).

De modo transversal, as conclusões obtidas com este estudo exploratório apontam no sentido de uma diversidade de percepções e práticas por parte dos estudantes universitários, com referências múltiplas, nem sempre lineares e frequentemente sobreponíveis a experiências associadas a “bem-estar” e “mal-estar”. Esta constatação serve de base à apresentação e análise aprofundada de um caso que se nos afigurou particularmente heurístico no quadro das interrogações formuladas. Sem pretensão de qualquer generalização, espera-se que este texto possibilite um conhecimento mais rico e matizado dos quotidianos de estudantes na Universidade e cidade de Évora e, conseqüentemente, uma maior sensibilização da comunidade académica para o tema e importância do bem-estar e, indirectamente, também para os seus avessos.

Saúde e bem-estar: uma prioridade para os jovens, também os universitários

Felicidade, bem-estar, qualidade de vida e saúde são conceitos afins, frequentemente sobreponíveis e de difícil distinção, tanto no discurso de senso comum, quanto no discurso científico. Em estudo anterior sobre os jovens em Évora dos 15 aos 29 anos concluiu-se que cerca de 9 em cada 10 consideram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a vida (Infante et al, 2019). Mas o que exactamente significa estar satisfeito com a vida?

Para este exercício partimos de uma definição suficientemente ampla, segundo a qual “bem-estar é o grau no qual a pessoa avalia globalmente a sua vida de uma forma positiva, ou seja, quanto a pessoa gosta da vida que leva” (Pais-Ribeiro, 2012, p. 22). Deste modo, deixamos aos indivíduos a possibilidade de definirem, por si, o grau e as formas segundo as quais avaliam a sua vida.

A escolha deste tema por parte de jovens universitários que estudam em Évora parece não se dever a uma circunstância casuística e anódina; antes a uma preocupação transversal à juventude portuguesa. Na verdade, entre os jovens inquiridos no contexto de uma auscultação efectuada para o desenvolvimento do Plano Nacional de Juventude, as questões relacionadas com a saúde e o bem-estar estão entre as áreas da

Qualitativa” [SOC2413L]. Uma discussão e apresentação pública dos resultados teve lugar em 12 de Junho de 2019, pelas 14:00 no Anfiteatro 131 do Colégio do Espírito Santo, Universidade de Évora. O *teaser* da apresentação está disponível no Youtube em url: <https://www.youtube.com/watch?v=ZES7EnIEmh8>

juventude consideradas como as “mais importantes, mais prioritárias, e mais consensuais” (Nico, 2018, p. 35).

Paralelamente, no contexto específico do ensino superior, o bem-estar configura uma dimensão crescentemente importante (Cunha et al., 2017). Seja circunscrevendo a análise ao momento particular da entrada na universidade e transição do ensino secundário para o ensino superior, seja na caracterização e análise de percursos e trajetórias no ensino superior, o estudo e compreensão das questões relativas ao bem-estar convocam um olhar necessariamente plural e dinâmico (Figueira, 2013; Lopes, 2015).

Na exploração conceptual e empírica do objecto de estudo que serviu de base a esta investigação, e não obstante o enfoque da literatura em questões relacionadas com o bem-estar psicológico (também designado por vezes de emocional ou mental), identificaram-se dimensões complementares relacionadas com o bem-estar físico, económico e social. Cada uma destas dimensões articula-se com variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas (Lopes, 2015), fazendo do bem-estar um facto social total, simultaneamente produto e produtor de realidade social.

Nota Metodológica

Quais as representações sociais, percepções, fontes e práticas de bem-estar entre os estudantes universitários? Esta foi a pergunta de partida que orientou o exercício pedagógico de investigação que serve de base a este texto. Três sub-questões acompanharam de perto a questão de partida: (i) Quais as representações sociais e percepções que os estudantes universitários têm acerca do (seu) bem-estar?; (ii) Quais são as principais fontes e práticas adoptadas pelos estudantes universitários tendentes à promoção/maximização do seu bem-estar?; (iii) De que modo é que o quotidiano académico é promotor/inibidor de percepções de bem-estar entre os estudantes universitários?

A resposta a estas questões passou pela concretização de uma estratégia de ensino-aprendizagem activa, no âmbito da qual foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos (Guerra, 2006). O trabalho de campo decorreu em Março e Abril de 2019 e consistiu na recolha e triangulação de dados por meio de uma entrevista semiestruturada (presencial e individual) e observação directa do quotidiano de estudantes, sob a forma de pequenos exercícios etnográficos.

O guião para uma entrevista semiestruturada (Flick, 2015) foi elaborado conjuntamente entre a docente e estudantes e testado em sala de aula com recurso à técnica de *role play*. Composto por um bloco inicial com questões sobre o perfil sociodemográfico, incluía quatro blocos temáticos de aprofundamento, dedicados, respectivamente, ao

bem-estar físico, económico, emocional e social. Cada um destes conceitos foi dimensionado em i) representações (significados associados, mudanças no significado ao longo do tempo e perspectivas futuras), ii) fontes (seres/entes/actividades associadas ao bem-estar em geral e no caso individual), iii) práticas (actividades desenvolvidas tendo em vista a promoção do bem-estar, locais de desenvolvimento dessas práticas, tempos para o desenvolvimento dessas práticas, acompanhantes, aspectos facilitadores em geral, aspectos facilitadores na universidade/vida académica, aspectos inibidores em geral e aspectos inibidores na universidade/vida académica) e iv) percepções (auto-avaliação sobre o bem-estar individual, avaliação do bem-estar individual para os outros significativos (família próxima, amigos, colegas, vizinhos, etc.) e para a sociedade em geral, mudanças na percepção sobre o bem-estar individual ao longo do tempo e desde o momento que ingressou na universidade).

A unidade de análise considerou estudantes inscritos e a frequentar a Universidade de Évora no ano lectivo 2018/19. O recrutamento foi feito de modo intencional, a partir das redes de contacto pessoais e/ou profissionais dos investigadores (estudantes) e/ou em bola de neve (*snow-ball*), excluindo indivíduos inscritos, à data, no curso de sociologia na Universidade de Évora, que partilhassem residência ou pertencessem à rede familiar/amical próxima de qualquer elemento do grupo de trabalho. Mediante pedido de autorização prévia, a entrevista foi gravada e alvo de uma transcrição *verbatim* auxiliada pelo *Software Express Scribe* (versão *trial*, ©NCH).

Numa segunda fase, os estudantes voltaram ao contacto com as pessoas antes entrevistadas, a fim de desenvolverem exercícios etnográficos sobre determinadas práticas promotoras de bem-estar. Com base nas entrevistas, foram identificadas práticas-chave e construídos planos de observação “à medida”. No total foram realizados dez exercícios de observação, os quais incidiram sobre actividades variadas (e.g. preparação de refeições, prática de um instrumento musical, exercícios de leitura, treino físico, etc.) e contextos de realização distintos (e.g. o espaço da casa, o jardim público, o ginásio, etc.). Este exercício permitiu completar os dados antes recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e aprofundá-los com recurso a uma descrição pormenorizada. Esta experiência revelou-se da maior importância, já que permitiu a um conjunto de estudantes observar *por dentro* a vida de (outros) estudantes. As observações foram registadas através fotografia, áudio e vídeo e compiladas em pequenos diários de campo.

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com os princípios básicos da análise qualitativa de conteúdo, de tipo categorial e temática (Bardin, 1977; Guerra, 2006; Krippendorff, 2004; Miles & Huberman, 1994). Para a análise inter-casos foi utilizado *software* de apoio à análise

de conteúdo, em concreto o NVIVO12 (licença UÉvora, © QSR International). Do ponto de vista ético e deontológico, os estudantes aderiram, em todas as fases do processo de investigação, aos princípios do Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia (APS, 1992).

Norteados pelas questões e objectivos de investigação, este texto parte da análise em profundidade de um caso, para, a partir dele, dar conta da imbricação entre as várias dimensões de bem-estar antes enunciadas. Acompanhando de perto as considerações iniciais, e com recurso a narrativas contextualizadas (Flick, 2015), são exploradas consecutivamente reflexões em torno do bem-estar físico, económico, emocional e social, com destaque para as percepções e práticas, procurando daí identificar pistas que estimulem uma reflexão mais ampla em torno do bem-estar de estudantes em contexto universitário.

Bem-estar, mal-estar. Percepções e práticas em torno do bem-estar físico, económico, psicológico e social

Ana⁸ tem 22 anos, vive em Caldas da Rainha, distrito de Leiria e é estudante de mestrado na Universidade de Évora. Nasceu numa aldeia e foi a primeira rapariga dessa aldeia a entrar na universidade. Apesar de dizer que teve uma infância “*muito feliz*”⁹, essa fase da sua vida ficaria marcada por episódios de doença permanente, tanto os da sua mãe, quanto os seus. Alguns acompanham-na até hoje. Diz-nos que a família acha que está “*sempre a morrer*” e que alguns professores com quem comentou o historial clínico passaram, daí em diante, a tratá-la como “*uma boneca de vidro*”. Apesar de tudo, esforça-se por manter uma vida “*normal*”, e é através de um diálogo em tudo vivo e dinâmico que perpassam as percepções plurais entre o bem e o mal-estar, desde logo o físico:

Olha eu...no outro dia, ouvi a minha orientadora [risos] que com 40 anos, quando se levanta da cama e não lhe dói nada, é porque morreu [risos]. Eu ri-me e disse: ‘Ah sim, com 40 anos...’ E não disse mais nada, porque eu, lá está, como tenho problemas... de ossos, eu quando me levanto, todos os dias me dói uma coisa, ou seja, dói-me a perna, dói-me o joelho, dói-me o braço, dói-me sempre alguma

⁸ Ana é um pseudónimo, utilizado para salvaguardar o anonimato acordado entre os investigadores e a entrevistada. A entrevista a Ana foi realizada pelo grupo G1 (A. Coimbra, M. Freire e V. Carreira, 01:51:43). Os dados reportam-se a 2019, ano de recolha dos dados.

⁹ Toda a informação contida entre aspas e/ou grafada a itálico diz respeito a citações de excertos da transcrição *verbatim* da entrevista em referência. Pontualmente foram efectuadas ligeiras adaptações, a fim de permitir a correcta conjugação dos tempos verbais entre o discurso da autora e da entrevistada.

coisa.... E eu acho que o bem-estar físico passa por... ok, nós temos as nossas maleitas. Mas levantamo-nos, mexemos os dedinhos dos pés? Está tudo bem? Então pronto, está tudo bem, está tudo bem. Dói isto, dói aquilo, ok, tudo bem, têm de se calar com a dor e cada um fica com a sua. [...] eu acho que o bem-estar físico passa por isso... lá está, também um bocadinho associado à saúde, ou seja, porque se nós tivermos saúde, se não tivermos nenhum problema... físico, que nos impeça de realizar as nossas tarefas normais diárias... eu acho que não... que temos um bem-estar físico aceitável. [...] mas desde que eu tenha alguma qualidade de vida, ou seja, que consiga mexer-me à vontade, que eu consiga correr quando quero ir correr, pá, nem sempre à velocidade que quero, ou com alguma limitação, mas desde que eu consiga fazer as minhas tarefas normais do dia-a-dia, acho que tenho qualidade de vida e bem estar físico.

Esta narrativa é exemplificativa do modo como as percepções em torno do bem-estar cruzam concepções afins, nomeadamente as que têm que ver com a saúde e qualidade de vida, ao mesmo tempo que são permeáveis a um conjunto de outras variáveis que não se esgotam na condição de saúde, tão pouco no momento presente. Quando adolescente, Ana achava que o bem-estar físico passava por se “*levantar de manhã e não lhe doer nada*”. Nesta altura era “*super infeliz*”, porque o problema no joelho a impedia de entrar em determinadas brincadeiras e exercícios de educação física. Hoje em dia, desde que se consiga levantar da cama e ir dar uma volta, “*está tudo bem*”. Esta mudança ao longo do tempo fica bem patente nesta sua resposta:

[...] eu acho que aí... na adolescência, final de 15 ou 16 anos, se calhar achava que o bem-estar físico, lá está, passava por eu levantar-me de manhã e não me doer nada. Claro, se calhar até passa. Para todas as outras pessoas que não têm problemas físicos ou que não têm problemas de saúde como eu tenho... Ora, se eu tenho... O meu problema no joelho foi... eu parti a rótula, a minha mãe levou-me ao médico na altura, mas eles disseram que estava tudo bem e que podia ir para casa e a minha rótula em vez de ser assim [indica], ou seja, tipo um ovo, é desnivelada, ou seja, eu tenho aqui um bico de osso e aqui outro bico de osso. Claro que há certos movimentos que me doem, eu com 15 anos era super infeliz porque não podia... sei lá... brincar ao pé coxinho, porque não aguentava fazer força nesta perna ou não podia saltar à corda tipo com um pé à frente, não conseguia..., algumas coisas em educação física não conseguia fazer, porque o meu joelho não deixava e eu era super infeliz e achava que não tinha qualidade de vida nenhuma, lá ... não

tinha bem-estar físico. Hoje dói? Está bem, dói, mas eu consigo ir aí dar uma volta por Évora... consigo. Então está tudo bem! [risos]

Em busca de (maior) bem-estar físico, Ana recorre principalmente à opção por uma alimentação saudável, à prática desportiva e à dança. Apesar de diferentes quando comparadas com um passado relativamente recente, estas práticas confluem para o bem-estar psicológico. Antes, chegou a levantar-se diariamente às seis da manhã para fazer o treino de natação. Quando veio para Évora deixou a competição, mas encontrou alternativas igualmente satisfatórias:

Olha para mim, eu que fiz natação competição até vir para a faculdade... Para mim era fundamental levantar-me todos os dias às seis da manhã e ir fazer o meu treininho na piscina... Quando vim para Évora, isso deixou de ser fundamental. Primeiro porque eu gosto de dormir e não conseguia ter os mesmos horários que tinha na escola... lá. Depois... porque as piscinas aqui não são propriamente baratas... E porque, lá está, a vida mudou e a minha vida e o meu ritmo de vida não me deixava... Mas na minha opção continua a ser fundamental para o bem-estar físico, pá, uma alimentação mais ou menos cuidada, claro que de vez em quando uma pessoa lá come uma porcaria qualquer. Mas então, quem não come? Quer dizer faz parte... e ... fazer um bocadinho de desporto. Não muito, claro, senão..., não vou todos os dias correr nem coisa que se pareça, tenho dias a chegar a casa às nove da noite. O que eu quero é meter-me dentro da cama e que ninguém me diga mais nada.... Mas faz parte, por exemplo, eu faço dança e acho que contribui imenso para o meu bem-estar físico... e até psicológico, porque eu acho que o desporto nos ajuda imenso no, no bem-estar psicológico, porque tu deixas ali uma raiva que fica ali toda descascada [risos] vais com a cabeça mega pesada para lá. E sais de lá e parece que vens nas nuvens, super bem... claro que não é possível diariamente, não. Com a vida que eu tenho, sou estagiária. Com a vida que tenho agora não é possível, é impensável... Mas quem sabe no futuro eu não possa retomar... a fazer desporto mais... ritmadamente... mais regularmente...

Ana integra um grupo de dança na sua aldeia natal, onde treina habitualmente às sextas ou sábados à noite, e que reúne mais de 50 pessoas no total. O grupo tem participantes de todas as idades, “o que acaba por ser bom porque temos todas as vivências e perspectivas da vida diferentes”, e os mais velhos ajudam os mais novos a ultrapassar certos obstáculos, que por vezes nem chegam mesmo a ser verdadeiros obstáculos. Como diz, “somos nós próprios, que os alimentamos e os tornamos num bicho-de-sete-cabeças”.

Relativamente ao bem-estar económico, a percepção de Ana é que esse passa pela possibilidade de dar resposta às “*prioridades*” e às diversas exigências do dia-a-dia, sem ter a necessidade de “*contar tostões*” e permitindo mesmo algumas “*extravagâncias*”:

[...] o bem estar económico para mim é... ou eu precisar de ir ao supermercado comprar comida, e ter dinheiro suficiente para comprar a comida, para poder comer, para me alimentar, e comprar os meus medicamentos, é fundamental, pá, de vez em quando fazer uma extravagância, do género, hoje apetece-me um bolo de arroz, vou comprar um bolo de arroz, lá vão oitenta cêntimos para o galheiró... O ter... a quantidade de dinheiro suficiente para não andar a contar... tostões, tostões no sentido de ter de andar a contar os cêntimos sempre, pá, se me perguntares ‘qual é que é essa quantidade de dinheiro suficiente para ti?’ pois não sei, depende... há semanas que eu gasto mais, há semanas que eu gasto menos... [...] mas é no sentido de gastar o que é estritamente necessário, claro que faço uma extravagância normal, mas o ter o necessário para as coisas básicas e para as nossas prioridades que é normalmente os medicamentos, a saúde, a comida, pá, uns trapinhos de vez em quando, quando é necessário, e neste momento para o gásóleo do meu carro, também me faz imensa falta. [risos]

Para este entendimento concorre uma certa socialização e sensibilização para a importância de fazer uma boa gestão do orçamento familiar. Diz-nos que na sua família sempre “*tiveram pouco*” e que, por isso, habitou-se desde cedo a não comprar por impulso:

[...] nós sempre tivemos pouco, como eu sempre fui habituada a... se vejo uma coisa na montra, numa montra qualquer, a pensar se me agrada à vista, a pensar dez mil vezes antes de decidir se compro e se realmente me faz falta ou não, ou seja, por exemplo, vou a passar aqui na rua, e vejo ali, sei lá, uma blusa qualquer numa loja qualquer, e vamos supor que a blusa custa dez euros, não é caro, ok, tudo bem, há blusas mais caras, há blusas mais baratas também, e eu até achei gira. Mas eu faço muito uma coisa, não sei se já ouviste falar, uma coisa que é a regra do euro, ou seja, se a blusa custa dez euros, tu tens de a vestir pelo menos dez vezes para que ela te fique só a um euro, ou seja, divides o... tens que utilizar aquela peça o mesmo número vezes do seu valor para que ela te fique só num custo de um euro [...] mas sempre soube que não podíamos gastar muito, porque senão... o meu pai... normalmente, só o meu pai é que trabalha lá em casa, e o meu pai recebe normalmente ao

dia 10... e aquele ordenado que cai ao dia 10 tem que durar, pelo menos... até ao dia 10 do mês seguinte.

Uma das estratégias que Ana utiliza e que traduz esta sua preocupação prende-se com as compras de supermercado. A esse respeito, considera-se uma “papa promoções”, tentando que no final gaste o menos possível:

[...] eu por exemplo, para ir ao supermercado, eu vejo todos os folhetos, de todos os supermercados, porque, imagina, se eu quero comprar um pacote de douradinhos, vamos supor que no Continente custa, sei lá, cinco euros. Se no Pingo Doce custar quatro euros e vinte, eu acho que compensa. Primeiro, compensa porque o Pingo Doce fica mais perto de minha casa, ponto. Mas compensa-me ir ao Pingo Doce porque vou poupar oitenta cêntimos, num pacote que é exactamente igual, que é o mesmo tamanho, com conteúdo lá dentro, é igual, então, em vez... Eu sou tipo o papa promoções, eu deixo todas as promoções primeiro, mediante a lista de compras que eu tenho para fazer acabo por apontar num papel [...]. Faço o somatório em casa, depois vou ao supermercado, compro... e verifico se o somatório que me deu em casa é igual ao somatório que deu no supermercado. Às vezes por causa daquela história dos cartões que eu lembro que tem um desconto lá de não sei o quê, quando eles inventam, melhor. Caso seja superior, eu vou analisar o talão todo, e depois, não saio da Caixa, sou chata que nem uma porta, eu vou analisar todos os itens, para perceber onde é que está o erro. Porque às vezes acontece eles anunciarem promoções, e depois não estão a fazer o desconto da promoção, então aí eu reclamo sempre, e eu digo sempre ‘Não, não, desculpe lá, mas isto no folheto na página tal está com a promoção.’

No que diz respeito ao bem-estar psicológico, Ana sublinha a importância das relações interpessoais, muito embora considere que a chave está em cada um/a e no modo como se vê a si próprio/a:

[...] é necessário que as pessoas tenham uma relação uns com os outros, epah, podemos não ser todos os melhores os amigos porque não somos, porque temos feitios diferentes, é normal. Mas que sejamos politicamente correctos e cordialmente simpáticos... epah... que sejamos também um bocadinho... e, e para mim e para o meu bem-estar emocional e mental e psicológico, o que quer que lhe chamem, é preciso uma coisa fundamental, que é desligar completamente daquilo, da opinião dos outros sobre ti, que não significa que às vezes tu não oiças, ou seja, se te disserem, sei lá se tu disseres ‘Ah! Entre esta blusa e aquela blusa’ se te disser assim, olha... ‘se calhar aquela, como tu és branquinha, favorece-te mais’,

ok, tudo bem, mas isto para mim é uma opinião construtiva, ou seja, não é para te mandar abaixo. Agora, aquela opinião do ‘Ah, não te fica bem’... isto serviu para quê? Foste tu que foste mal-educado, afectaste a outra pessoa, ela provavelmente não te demonstra, mas ficou em baixo. Com que necessidade? O que é que ganhaste com isto? Isto serviu para quê? Para tu achares que és muita bom, porque as coisas a ela lhe ficam mal?...

Ana reconhece que também estas questões variam ao longo da vida e em função de contextos sociais e temporais particulares. Referindo-se ao período da adolescência, afirma que hoje se vê como mais madura e segura de si própria e menos vulnerável à opinião e pressão exercida pelos outros:

Já eu dantes preocupava-me imenso com o que diziam, se dissessem, ‘Ah!’, na adolescência, especialmente, ‘ah, não gosto nada dessas tuas calças!’, eu evitava vestir as calças porque as pessoas não gostavam das calças. E hoje eu penso ‘Caraças! Eu não gostava das calças? Gostava! Então pronto!’. Houve uma fase que teoricamente não se podia vestir cor-de-rosa, porque as pessoas que gostavam de cor-de-rosa eram doidas. Eu tinha uma camisola cor-de-rosa, nova, que minha avó deu-me no Natal. E eu naquele ano acho que nunca vesti a camisola e eu olho para trás e penso ‘Porque é que eu feita estúpida não vesti a porcaria da camisola?’ É minha. Eu gostava dela. Sim, eu gostava. Então porque é que eu estava preocupada se as outras pessoas não gostavam? Se não gostavam, não olhassem para mim, problema deles, quero lá saber. Mas sim, dantes acho que me preocupava imenso [ênfase], se alguém dizia ‘Ah! Hoje não estiveste tão bem na atuação’ e eu ficava escandalizada e pensava ‘Ah, cred! Tenho de ir treinar isto cinquenta vezes, para casa’. Hoje se disserem ‘Ah, aquele teu passinho não correu tão bem’, ‘Ah, olha, hoje não estava inspirada.’ Porque às vezes de facto não estamos, não estamos com a cabeça ali. Agora não me preocupo nada com o que as pessoas pensam, quero lá saber. [risos]

Ainda neste domínio, Ana chama especial atenção para as questões relacionadas com o corpo e com a imagem corporal, questões essas particularmente importantes – nota – no caso das raparigas:

O bem-estar emocional, eu acho que vem um bocadinho relacionado com o físico, ou seja, tu olhares ao espelho, ok, não somos todas a Irina Shayk nem a Sara Sampaio. E? [ênfase]. Não somos todos perfeitos, pois não. Temos de gostar é daquilo que temos. Eu, eu, aqui há alguns anos havia um slogan, acho que era da Matinal, que era ‘Se eu não gostar de mim, quem gostará?’, que era do leite. E eu

acho que isso é super verdade. [...] E se tu te sentires bem contigo próprio, se tu te sentires bem com o teu corpo, com a tua maneira de vestir, de ser, com os teus estudos, com aquilo que tu fazes no dia-a-dia... Epah, claro que há dias de cão. E há dias em que uma pessoa pensa, e até a nível profissional, que tu pensas: ‘Caraças! Hoje não fiz nada no dia ou hoje o dia não me correu bem’... ‘Amanhã vai correr melhor.’ Claro que naquele dia, se calhar tu estás mais em baixo porque o dia não correu tão bem... Epah mas, tipo, desde que tu... em média te sintas bem, isto soou muito mal, não é nada quantitativo, mas pronto [sussurrou]. Que tu te sintas bem e epah, e que tu estejas bem contigo próprio... em princípio terás sempre um bem-estar mental, uma saúde mental [...]

Como estratégia promotora do bem-estar psicológico, Ana diz que tenta diariamente tirar cerca de cinco ou dez minutos “*para si mesma*”, para pensar como correu o dia e planear o seguinte. Esta reflexão não tem uma hora ou local específico para acontecer, tão pouco Ana sabe dizer ao certo se contribui efectivamente para o seu bem-estar psicológico, ainda assim, considera que ajuda:

[...] estes cinco a dez minutos, normalmente são passados ou na minha secretária no quarto ou na mesa da cozinha ou na sala ou no sofá a olhar para um programa qualquer desses pirosos, que agora dá na televisão, ou uma coisa qualquer. Eu às vezes nem ligo o som, porque acho..., às vezes prefiro só ver passar as imagens [...] Acabo por não ter assim nenhum local específico para estes meus cinco a dez minutinhos diários comigo mesma. [...] Às vezes podem estar lá, tipo, as minhas colegas. Mas, tipo, não é por regra se estou na mesa da sala. Às vezes uma está a estudar anatomia, a outra está a ver não sei o quê de cavalos ou de porcos ou não sei o quê, ela é veterinária. A outra até pode estar a lanchar e eu estou cá na minha coisa a dizer ‘Hoje isto foi assim não sei o quê, não sei que mais, no dia a seguir..., a planear o dia’.

Por fim, quanto ao bem-estar social, esta dimensão é, porventura, de entre todas, a que é entendida de uma forma mais ampla e agregadora. Para Ana, significa “*estarmos bem com tudo o que nos rodeia*”, não exclusivamente as relações com as outras pessoas:

[...] é estarmos bem com o que nos rodeia, com as outras pessoas, e até mesmo com o ambiente, acho eu. [...] eu dantes achava que nós para estarmos bem com as pessoas tínhamos que fazer tudo o que as pessoas achavam que nós tínhamos que fazer. Hoje acho que para estarmos bem com as pessoas, temos primeiro que estar bem connosco, ou seja, temos a nossa etapa anterior que era a parte do

bem-estar emocional, nós primeiro temos que estar bem connosco, porque se não estivermos bem connosco, não vamos conseguir estar bem com as pessoas, nem com o ambiente à nossa volta, estamos sempre chateados. Nunca nada está bem, está tudo errado.

Em tempos fez voluntariado no hospital. Hoje, porque “*não tem tempo*”, as principais estratégias promotoras de bem-estar social que empreende parecem diluídas numa certa forma de estar e de se relacionar com os outros, inclusive as preocupações ambientais que manifesta:

O respeito é fundamental, porque se nós não nos respeitarmos não conseguimos estar bem uns com os outros... não, não há, e também um bocadinho a confiança, mas... mas o respeito essencialmente... e o politicamente correcto... é fundamental. [...] Olha, eu acho que vivo bem no ambiente que me rodeia, qb..., ou seja, que, lá está, quando há respeito e quando nos damos todos cordial, pronto, não somos todos os melhores amigos, claro, isso é impossível. Não, não, nós temos empatia mais com umas pessoas do que com outros, claro, mas desde que nós façamos o nosso papel como cidadãos do planeta, ou seja, reciclagem... acho que ainda há muita gente que não faz [sussurra]... Porque isso faz parte do nosso bem-estar social. Porque se nós acumularmos aqui um monte de lixo à porta, ninguém vai estar bem com aquilo, também ninguém mexe, mas ninguém vai estar bem com aquilo. Fazemos o nosso papel enquanto cidadão, epah, o máximo possível e depois tratarmos bem as pessoas ao nosso redor e tentarmos que estejamos todos bem uns com os outros.

Considerações Finais

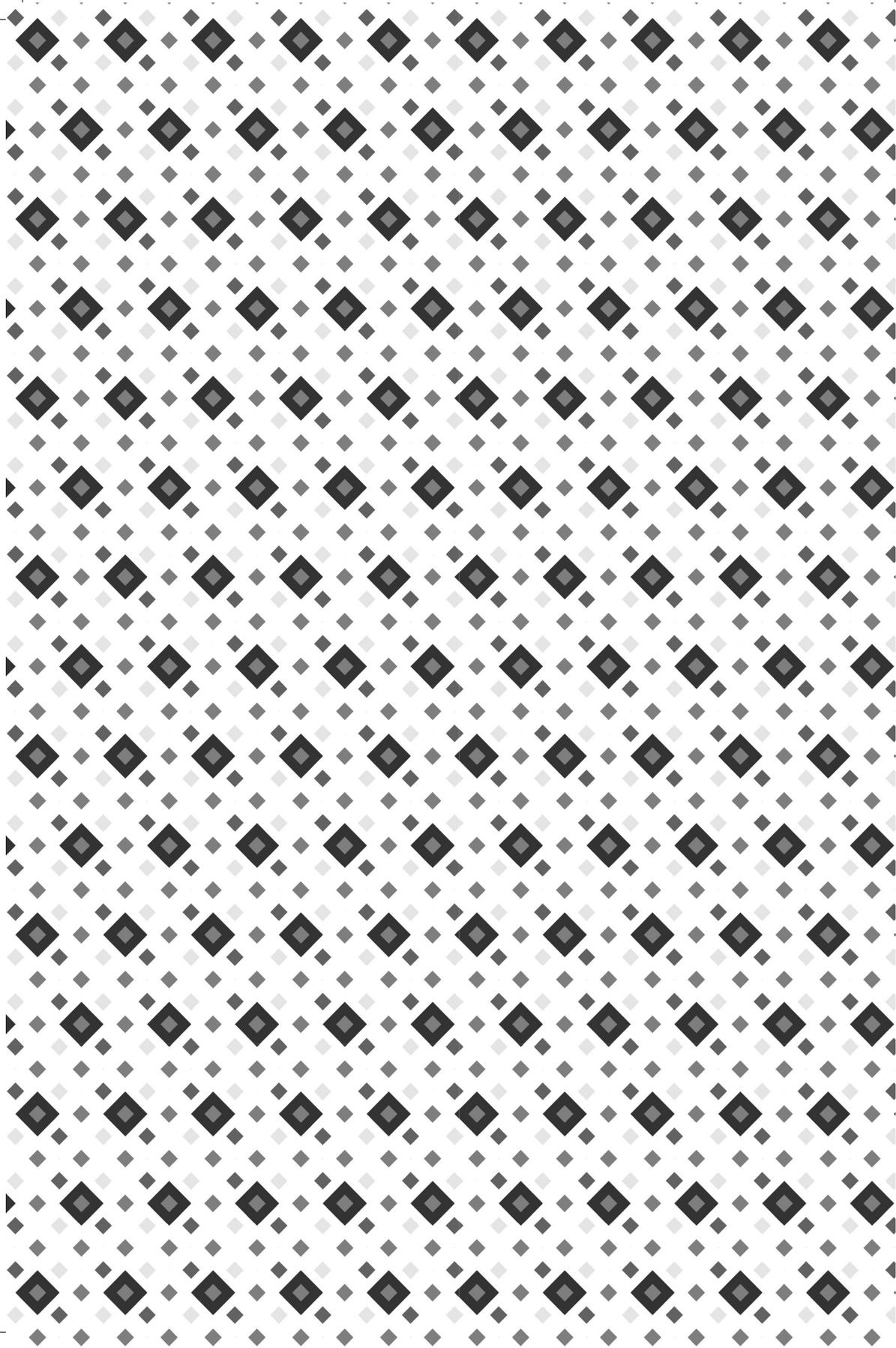
A partir da análise aprofundada de uma entrevista, procurou-se neste texto dar conta das múltiplas e imbricadas dimensões do bem-estar para estudantes em contexto universitário. Os resultados deste exercício exploratório interessam, desde logo, porque permitem desconstruir ideias feitas em torno de uma certa homogeneidade de juventude e dos jovens, inclusive em contexto universitário. Se concepções de senso comum dão conta de uma categoria relativamente homogênea, saudável e até certo ponto favorecida do ponto de vista económico, as experiências e reflexões aqui trazidas pela voz de Ana ajudam a reconhecer, senão mesmo a problematizar, a condição internamente diversificada de juventude e a necessidade de romper com esse conhecimento de senso comum. Adicionalmente, ao mergulhar nas narrativas detalhadas sobre práticas e percepções em tono do bem-estar físico, económico, psicológico e social, vêm imediatamente ao de cima as vidas “reais” e biografias

necessariamente plurais de estudantes, muito diferentes entre si, mas que coabitam numa mesma cidade e Universidade.

Se é certo que os indivíduos não são apenas estrutura, também agência, como a narrativa de Ana tão bem demonstra; assim também entre o bem e o mal-estar em contexto universitário parece não existir sempre oposição, nem sempre compatibilidade. Talvez contiguidade.

Referências

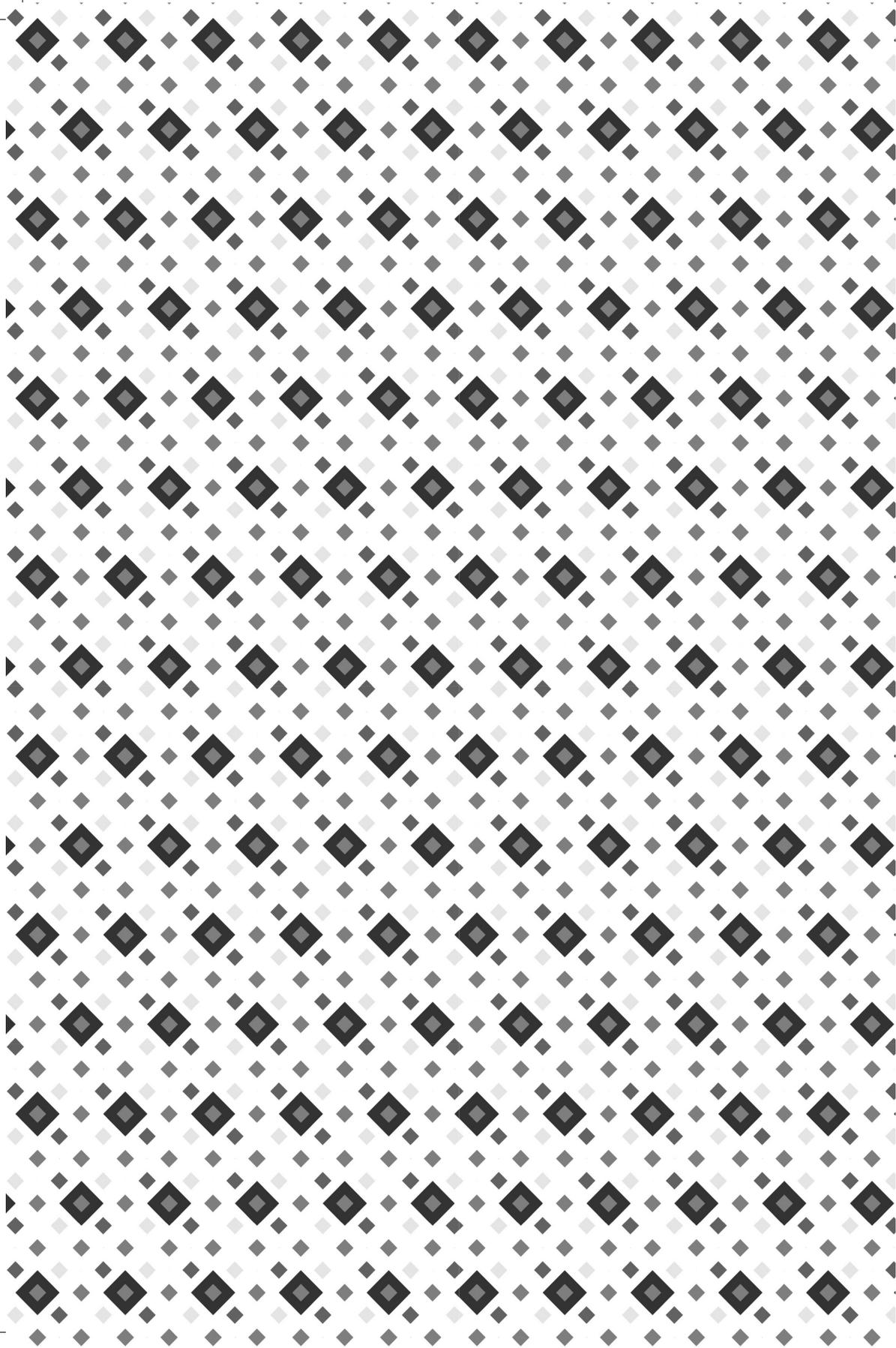
- APS (1992). *Código Deontológico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Presença.
- Costa, R. (2019). *LabQual2019 teaser*. 00:01:00. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZES7EnIEmh8>
- Cunha, M. et al. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Milennium*, 2 (ed espec n.º 2), 21-38.
- Figueira, C. (2013). *Bem-Estar nos Estudantes do Ensino Superior: Papel das Exigências e dos Recursos Percebidos no Contexto Académico e das Atividades de Voluntariado* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology – A Beginners' Guide to Doing a Research Project* (2nd ed). London: Sage.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.
- Infante, P.; Costa, R.P.; Afonso, A.; Jacinto, G.; Conde, J.; e Policarpo, M. L. (2019). *Diagnóstico Juvenil: os Jovens em Évora dos 15 aos 29 anos*. Évora: Câmara Municipal de Évora, Centro de Investigação em Matemática e Aplicações da Universidade de Évora e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade de Évora.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences. A practical guide*. Bristol: Polity Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lopes, J. (2015). *Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior Relação com as Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas* (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora. Évora, Portugal.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nico, M. (2018). *Plano Nacional da Juventude. Relatório parcial: áreas prioritárias e propostas*. Lisboa: IPDJ.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Felicidade, bem-estar, qualidade de vida e saúde. *Psicologia na Atualidade*, 8, 22-31.
- Spotify France (2018). *Playlist Top Artistes 2018*. URL: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1DX14RfR1DzcX2>





EDUCAÇÃO ALENTEJANA

**PROJETOS E ATIVIDADES
EM CONTEXTO ESCOLAR/
FORMAL**



NEUROEDUCAÇÃO E EMOÇÕES: DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Susana Pedro

Sociedade do Bem

projetosociedadodobem@gmail.com

Resumo

Foi no século XIX que surgiu pela primeira vez o conceito de inteligência emocional, numa obra de Charles Darwin em que o autor relacionava este conceito com o desenvolvimento e adaptação da espécie humana ao meio, mas só na década de 90 do século XX o termo se popularizou e passou a ser alvo de debates a vários níveis. O interesse em relação ao cérebro e às suas funções, entre as quais se incluem as emoções, generalizou-se sobretudo devido aos avanços nas técnicas de imagiologia ao cérebro, que permitiram obter uma noção mais precisa de como o cérebro processa o conhecimento. O estudo do cérebro aumentou o interesse pelas questões relacionadas com o sistema nervoso e, da confluência de saberes de diversas áreas, nasceu a Neurociência.

A parceria entre a Neurociência e a Educação abriu novas possibilidades de compreensão dos mecanismos das emoções, dos sentimentos, dos comportamentos e pensamentos. As descobertas em relação às conexões neurais e à sua relação com o processo de aprendizagem ou ainda a introdução do conceito de plasticidade cerebral enquanto processo adaptativo que potencia a aprendizagem, vieram trazer novas luzes em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Embora o desenvolvimento de competências emocionais e sociais não se encontre estruturado de uma forma sistemática nos programas curriculares a partir do 1.º ciclo, muitos educadores e professores, conscientes da importância do papel da inteligência emocional na vida dos seus alunos, procuram promover o desenvolvimento de competências emocionais e sociais desde tenra idade, no sentido de promover a sua capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

O presente artigo foca-se nos contributos que a Neuroeducação pode oferecer para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem e para estimular as potencialidades das crianças ao nível pessoal e social. Com este artigo pretende-se refletir em torno de alguns elementos potenciadores da aprendizagem emocional e social. Uma vez que é no espaço da escola que as crianças permanecem grande parte da sua vida, deverá ser a sua função promover o desenvolvimento de competências emocionais e sociais junto dos seus alunos.

Palavras-chave: Neuroeducação, emoções, educação emocional, competências emocionais, estratégias de literacia emocional e social.

Introdução

O presente artigo centra-se na importância da definição de estratégias que facilitem o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar desde tenra idade. Estas estratégias, entendidas numa perspetiva preventiva de uma série de problemas que podem ter lugar nesta fase de transição da vida da criança, como falta de autoconfiança ou autoestima, fraca valorização da escola, dificuldades relacionais, agressividade, indisciplina, insucesso escolar, entre outros, poderão ser adaptadas ao contexto de sala de aula de professores do ensino básico que reconhecem a importância que as competências emocionais e sociais assumem na vida da criança.

Enquanto uma intervenção sistemática ao nível do desenvolvimento pessoal e social não integra os programas curriculares, de uma forma efetiva e não transversal, muitos professores começam a dar relevância à promoção de competências emocionais e sociais e alterar a conceção tradicional de ensino. A compreensão deste processo torna-se cada vez mais uma realidade, graças aos contributos da Neuroeducação, que podem auxiliar o professor na conceção de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências emocionais e sociais junto dos seus alunos.

Através de um trabalho de pesquisa bibliográfica e de análise de conteúdo, foi possível relacionar as bases teóricas da Inteligência Emocional e associá-las ao desenvolvimento de atividades práticas que possam ser implementadas pelos professores.

Desenvolvimento emocional: da emoção à regulação emocional

Embora não exista unanimidade em relação ao conceito de emoção, esta pode ser definida como sendo uma resposta automática, intensa e rápida, dada de forma consciente ou inconsciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma ação (Magalhães, 2007). Relacionadas com reações a fatores externos, “as emoções são essencialmente impulsos para o agir, planos de instância para enfrentar a vida, que a evolução instalou nos indivíduos” (Goleman, 1995, p. 28).

As emoções podem manifestar-se ao nível de comportamento expressivo, como nas expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal; ao nível de indicadores fisiológicos, como na respiração, frequência cardíaca, pressão sanguínea ou tensão muscular; ou ainda neurológicos (Arriaga & Almeida, 2010). As emoções são uma componente essencial nos mecanismos de regulação vital, pois são parte integrante do mecanismo através do qual o corpo humano regula a sua sobrevivência (Espinoza, 2004). Desta forma, as emoções são fundamentais na

adaptação às circunstâncias quotidianas, uma vez que criam respostas comportamentais a situações diversas, seja reações a situações de injustiça ou de perigo.

Os circuitos neurofisiológicos centrais da emoção são constituídos pelos centros emocionais ligados ao sistema límbico, nomeadamente a amígdala, e pelos centros emocionais neocorticais, os lóbulos pré-frontais (Branco, 2004). É a amígdala que avalia a importância emocional de um determinado estímulo, verificando a sua relevância junto do hipocampo, estrutura que permite armazenar recordações conscientes. As interações entre a amígdala com o neocórtex estão na base da Inteligência Emocional. Quando a amígdala desencadeia uma reação impulsiva, os lóbulos pré-frontais, localizados no neocórtex, abrandam e moderam essa resposta. Quando os circuitos neurofisiológicos e os centros emocionais neocorticais se complementam, verifica-se um aumento da Inteligência Emocional (Almeida, 2010).

A Inteligência Emocional, conceito que surgiu na literatura científica no início da década de 90, implica a mobilização de várias competências que permitem lidar de forma funcional com situações críticas. Essas competências facilitam uma resposta ajustada às circunstâncias, para que ocorra uma adequada adaptação à realidade. Por outro lado, melhoram o auto-conceito e a autoestima, fazendo com que o indivíduo se torne mais empático, mais otimista, assuma responsabilidades e seja socialmente mais equilibrado (Silva, 2011).

A capacidade de gerir as emoções remete-nos para o domínio da competência emocional, entendida como a capacidade de regular, redirecionar e transformar os impulsos comportamentais em conformidade com as exigências sociais. A forma como as emoções são comunicadas influencia igualmente a qualidade das relações interpessoais (Moreira, 2004). Ser emocionalmente competente depende da história social de cada um, das suas crenças, atitudes e suposições, da cultura, dos papéis sociais ocupados, da observação de outras pessoas e dos padrões de reforço daqueles com quem se está significativamente envolvido (Sousa, 2013).

O desenvolvimento de competências emocionais promove uma melhoria de competências sociais e a capacidade de relacionamento interpessoal. Competências sociais são comportamentos utilizados para a manutenção da comunicação interpessoal e implicam ter uma série de competências e comportamentos que permitem que um indivíduo inicie e mantenha relações interações sociais. De facto, quem desenvolve estas competências aceita mais facilmente os desafios, empenhando-se, persistindo e envolvendo-se de forma a superá-los (Faria, 2008). O reconhecimento das emoções próprias e nos outros, potencia a compreensão e o desenvolvimento da empatia pelo outro.

Para além de ter competências sociais adequadas ao contexto em que se encontra inserido, um indivíduo socialmente competente evita exibir características comportamentais negativas que dificultem a aceitação por parte dos outros, como por exemplo elevados níveis de irritabilidade, reações impulsivas e imprevisíveis ou linguagem abusiva (Westwood, 2008).

As emoções estão presentes no dia a dia e são indispensáveis à sobrevivência. Se observarmos as emoções mais básicas, verificamos que a função de sobrevivência está presente: o medo possibilita uma reação perante situações perigosas; a raiva permite reagir a situações de injustiça; a tristeza desencadeia uma reflexão sobre problemas que necessitam de ajustamento e a alegria estimula a ação (Moreira, 2004). A aquisição de capacidade para gerir as emoções consiste numa tarefa desenvolvimental importante, sendo a infância e a adolescência consideradas os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Reverendo, 2011).

Ainda que seja mediante experiências em contexto social que a aquisição e desenvolvimento destas competências ocorre, e ainda que este desenvolvimento seja realizado de uma forma gradual ao longo da vida, a compreensão das emoções em si e nos outros deve começar a ser feita durante a infância.

Se as emoções forem excessivamente intensas e se se verificarem durante um período de tempo muito longo, podem desequilibrar a estabilidade do indivíduo. Tem sido reconhecido o papel da regulação, tanto da experiência como da expressão emocional, para um bom ajustamento e bem-estar dos indivíduos. Para se agir nas diferentes situações de forma adaptativa é essencial aprender a regular as emoções e os comportamentos que estas desencadeiam (Vaz, 2009).

Os processos da regulação emocional podem ser considerados como sendo comportamentos, habilidades e estratégias que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por esforço, e que servem para modelar, inibir ou fomentar a experiência e a expressão emocional (Gross & Thompson, 2007).

Os transtornos emocionais e comportamentais na infância podem refletir-se em forma de agressão ou em forma de ansiedade e depressão. As crianças que apresentam problemas emocionais e comportamentais experienciam piores resultados académicos e vocacionais (Kern, 2009). Por outro lado, quando saem da escola aumenta o risco de comportamento antissocial e delinquência (Webber; Plotts 2008).

Daniel Goleman (1995) descreveu um modelo de Inteligência Emocional, integrado no CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, que defende o desenvolvimento de competências emocionais e sociais em contexto escolar, do nível pré-escolar até ao secundário. De acordo com este autor, compreender as emoções,

expressi-las de forma adequada, saber compreender os outros ou dar provas de empatia, são competências que se adquirem através da prática e que devem ser adquiridas através do desenvolvimento de cinco áreas:

A primeira consiste na auto-consciência emocional. Reconhecer emoções é um dos pilares da inteligência emocional, no qual se fundamentam a maioria das outras capacidades emocionais. Só quem sabe como se sente e por que se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las. Quando as crianças desenvolvem a auto-consciência emocional, elas identificam e reconhecem as suas emoções, possuem uma maior capacidade para entender as causas das emoções e aprendem a fazer a distinção entre emoções e atitudes;

A segunda área consiste no auto-controlo, no qual se fundamenta a capacidade de gerir as emoções e formas de estar em diferentes situações. À medida que as crianças desenvolvem o auto-controlo, desenvolvem também uma maior tolerância à frustração e controle da ira, fazem menos ofensas verbais, envolvem-se em menos brigas e perturbam menos as aulas. Apresentam, desta forma, uma maior capacidade de expressar adequadamente a raiva, mantendo a calma, menor grau de comportamento agressivo ou auto-destrutivo, desenvolvem mais sentimentos positivos sobre si mesmas, sobre a escola e a família e tendem a sentir menos solidão e ansiedade social;

A terceira área, a consciência social, consiste em desenvolver a capacidade de compreender e respeitar a perspectiva dos outros, sentir empatia por pessoas de diferentes origens e culturas e aplicar este conhecimento na interação com os outros. Ao desenvolver a consciência social, as crianças desenvolvem a capacidade de adotar a perspectiva do outro, sentem mais empatia e sensibilidade com os sentimentos alheios e tornam-se melhor a escutar ativamente os outros;

Criar relações sociais, reconhecer conflitos e solucioná-los, encontrar o tom adequado e perceber o estado de espírito do interlocutor traduz-se na aquisição/desenvolvimento de competências relacionais. Ao desenvolver competências relacionais, a criança torna-se mais hábil na análise e compreensão dos relacionamentos, em solucionar conflitos e negociar acordos, torna-se mais assertiva ao comunicar, mais amistosa e envolvida com os colegas e mais democrática ao lidar com os outros;

Por último, a tomada de decisões responsáveis, que pressupõe saber reconhecer o efeito que as escolhas têm na vida de cada um e dos outros. A criança que desenvolve competências associadas à tomada de decisão responsável, sabe avaliar as suas ações e conhecer as consequências delas, sabe que na base de uma decisão se encontra um pensamento ou um sentimento e saberá aplicar esse conhecimento em decisões que envolvam questões como sexo e drogas.

Estudos realizados junto de alunos com diferentes níveis de Quociente de Inteligência comprovaram que o sucesso académico não depende de um Quociente de Inteligência elevado. O desenvolvimento de competências emocionais e sociais relacionadas com a Inteligência Emocional (capacidade de gerir a frustração ou de estabelecer relações sociais) tende a refletir-se num maior rendimento académico, em remunerações mais elevadas ou num maior estatuto profissional (Goleman, 1995). A aprendizagem formal deverá, desta forma, incluir no seu currículo o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

A aprendizagem emocional e social das crianças em contexto escolar

Em Portugal o plano de atividades ao nível do ensino pré-escolar contempla aspetos da educação para as emoções. Mas a partir dos 6 anos, altura em que a criança ingressa no 1.º ciclo, o centro das preocupações quer dos pais ou cuidadores e dos professores, sofre uma alteração no seu foco e os conteúdos curriculares passam a estar no centro. De acordo com Gallimard (1997, p. 42), até essa transição formal,

“a criança era um pouco como um estrangeiro entre nós, alguém diferente que não falava a mesma língua e a quem facilmente se perdoava por não nos compreender. Mas eis que, agora, é como se se tornasse capaz de entrar no nosso jogo, de colocar-se na nossa escola, de abrir-se às nossas formas de pensar. Ela começa a tornar-se «como nós».”

A partir do ingresso no 1.º ano do primeiro ciclo, não é clara a existência de uma definição formal do que deve ser aprendido em contexto da sala de aula no que respeita o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. A ausência de tempo e espaço curricular para esta aprendizagem e a ideia de que esta deva ser realizada de uma forma transversal, dificulta o desenvolvimento de uma estratégia que enquadre a Educação Emocional como uma forma de atuar preventivamente. Desta forma, é comum assistirmos a professores a agir como se a aprendizagem da gestão das emoções, a sua descrição, interpretação e relação com os comportamentos desencadeados (de acordo com atitudes e valores que a criança interioriza), deva ser feita de uma forma informal e subjacente à aprendizagem dos conteúdos formais das disciplinas (Morissette, 1999). Segundo Daniel Goleman (1995, p. 306),

“numa altura em que falta a tantas crianças a capacidade de lidar com os seus problemas, de ouvir e dar atenção, de controlar os impulsos, de se sentirem responsáveis pelos seus trabalhos e interessarem-se por aprender, tudo o que

venha a fortalecer estas aptidões constitui uma ajuda para a educação.”

Os problemas escolares ocupam uma grande parte da vida da criança. Por um lado, a criança empreende esforços ao nível do trabalho e por outro, tenta adaptar-se da melhor forma a uma vida de grupo. A autor-regulação é um aspeto importante para que atinja a autonomia. O termo refere-se não apenas ao controlo do próprio comportamento em si, mas também à forma como executa as tarefas do dia a dia de uma forma eficiente, estabelecendo metas para si própria e usando o tempo de uma forma eficaz (Westwood, 2008).

Muitos professores demonstram um interesse crescente em desenvolver competências emocionais e sociais nos seus alunos e reconhecem as suas vantagens. Atualmente, mais do que transmitir conhecimentos, ao professor cabe-lhe o papel de mediar as aprendizagens: comunicar, colaborar, facilitar e intervir para promover alterações no comportamento. Mas como podem os professores ensinar aos alunos as regras básicas que regem as emoções?

Antes de refletir acerca das estratégias que poderá usar para promover o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, será importante que o professor reflita acerca do seu comportamento e acerca da forma como educa os seus alunos, ainda que indiretamente. O respeito pelos alunos, a capacidade de controlar o comportamento associado à sua própria indignação, a capacidade de se colocar no lugar dos seus alunos e compreender os seus motivos ou um sentimento de amor-próprio estável que lhe permita evitar entender cada provocação dos alunos como um ataque pessoal, são aspetos que irão influenciar o ambiente vivido em sala de aula. Se o objetivo do professor for “realmente preparar as crianças para a vida, deverá contribuir de forma definitiva e positiva para a o desenvolvimento da personalidade dos alunos” (Martin & Boeck, 2002, p.34).

Os avanços na área da Neurociência permitem-nos saber atualmente que a primeira infância é um período intenso no desenvolvimento do Sistema Nervoso. Mais sensíveis às mudanças, as redes neurais preparam o cérebro para aprendizagens gradualmente mais complexas. A capacidade de estimular novas conexões entre os neurónios deve ser, por isso, constantemente alimentada. No contexto escolar, apenas o uso de estratégias adequadas, inseridas num processo de ensino dinâmico e criativo, poderá provocar alterações significativas nas conexões sinápticas.

Se observarmos a anatomia do cérebro, facilmente compreendemos por que se torna tão importante estimular o uso de todas as funções cognitivas que o compõem. Embora todas as partes trabalhem juntas e

colaborem umas com as outras, cada parte tem propriedades especiais: o lobo frontal tem as funções de memória, atenção e concentração, conhecimento, motivação, julgamento, movimento voluntário, linguagem expressiva, controlo emocional, controlo de impulso, associação de palavras, tomada de decisão, personalidade, conceitos de palavras; o lobo parietal tem as funções de atenção visual, toque, reconhecimento de caras, manipulação de objetos e integração de diferentes sentidos que permitem analisar conceitos; o lobo occipital tem as funções de percepção visual, leitura e movimento dos olhos; por último, o lobo temporal tem funções ligadas à audição, linguagem recetiva, compreensão da linguagem, aquisição de memória, memória não-verbal e categorização de objetos (Garnett, 2005).

No desenvolvimento de competências emocionais e sociais devem ser usadas múltiplas estratégias, que impliquem o uso de diversas funções do cérebro, para que se criem estímulos atrativos para todos os alunos, tarefa mais difícil quanto maior o número de alunos por turma, uma vez que maior é o grau das suas especificidades. Como todos os alunos têm pontos fortes e pontos fracos, a chave é a diversidade.

De facto, esta diversidade de estratégias vai ao encontro da Teoria da Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994), que considera a existência de mais tipos de inteligência para além das que são consideradas nos testes que medem o Quociente de Inteligência, ou seja, as inteligências verbal e lógica/matemática. Gardner (1994) defende que todos os indivíduos possuem certas habilidades básicas em todas as inteligências, mas para além do determinismo genético e neurobiológico, o desenvolvimento de cada inteligência é também influenciado por condições ambientais. Desta forma, os professores devem aplicar estratégias que vão ao encontro das especificidades das inteligências interpessoal e intrapessoal e que permitam o seu desenvolvimento:

- A inteligência interpessoal envolve compreender como comunicar de uma forma eficaz. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade de perceber as emoções, humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas. Inúmeras atividades podem ser realizadas em contexto de sala aula, e de uma forma transversal, nesse sentido: trabalhar em equipa ou desenvolver trabalhos de projeto, realização de debates em que é necessário explicar pontos de vista ou ensinar algo se tenha aprendido a alunos mais novos;
- A inteligência intrapessoal compreende o auto-conhecimento e a capacidade de agir adaptativamente face a esse conhecimento. Implica compreender o mundo interior das emoções e pensamentos e desenvolver a capacidade de controlar. Com o intuito de promover esta inteligência, o professor pode incentivar os alunos a manterem um registo diário de aprendizagem, em que reflitam acerca do seu

dia na escola, promover encontros de mentoria ou escrever a sua autobiografia (Garnett, 2005).

Ainda que as inteligências interpessoal e intrapessoal possam ser estimuladas nas crianças de uma forma transversal, quanto mais concreta a situação de aprendizagem for, mais provável se torna que os alunos aprendam e se lembrem. A aprendizagem emocional e social funciona num nível de cognição operacional, pelo que é aconselhável que as crianças se encontrem ativamente envolvidas no processo. Um ensino “direcionado, baseado em princípios de estabelecimento de objetivos, análise, modelação, reforço e repetição é mais eficaz para o ensino de competências” (Drew & Handman, 2007).

Um ambiente favorável às aprendizagens deverá ter em conta o ambiente físico em que ocorrem essas aprendizagens. Desta forma, na preparação do espaço físico da sala de aula deverão ser considerados alguns aspetos favoráveis à promoção da motivação por parte das crianças: uma das formas de motivar os alunos e de promover a sua autoestima consiste em dispor os seus trabalhos na sala, ao nível dos seus olhos. Esses trabalhos poderão ser subordinados ao tema das emoções ou consistir em pensamentos inspiradores que promovam a autoestima ou um relacionamento interpessoal saudável. Também a disposição das mesas e cadeiras deverá ser considerada. Alterar a sua disposição regularmente é particularmente útil uma vez que o cérebro recorda melhor uma situação nova (Garnett, 2005). Desta forma, sempre que introduza um novo tópico, é importante que o professor reorganize a disposição da sala, para que o cérebro associe ambas as novidades.

As estratégias utilizadas em contexto de sala de aula deverão integrar uma planificação contínua e uma intervenção sistemática. A Associação Sociedade do Bem (www.sociedadodobem.org) implementa programas de literacia emocional em contexto escolar aos níveis pré-escolar e 1.º ciclo. Integradas em programas amplos, onde as atividades são desenvolvidas com o apoio do professor titular, a avaliação contempla os domínios da empatia, da assertividade, do autocontrolo, da cidadania e da expressão do sentimento positivo. Entre as estratégias utilizadas encontra-se a exploração de livros infantis, o recurso ao diário de emoções, a música e a vídeos acerca de diversas temáticas, bem como a dinamização de jogos e criação de cenários.

Últimas considerações

É o cérebro o mecanismo onde todas as aprendizagens operam. Da confluência entre a Neurociência e as Ciências da Educação, nasceu a Neuroeducação, que pode auxiliar educadores e professores a definir

estratégias úteis que apoiem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças.

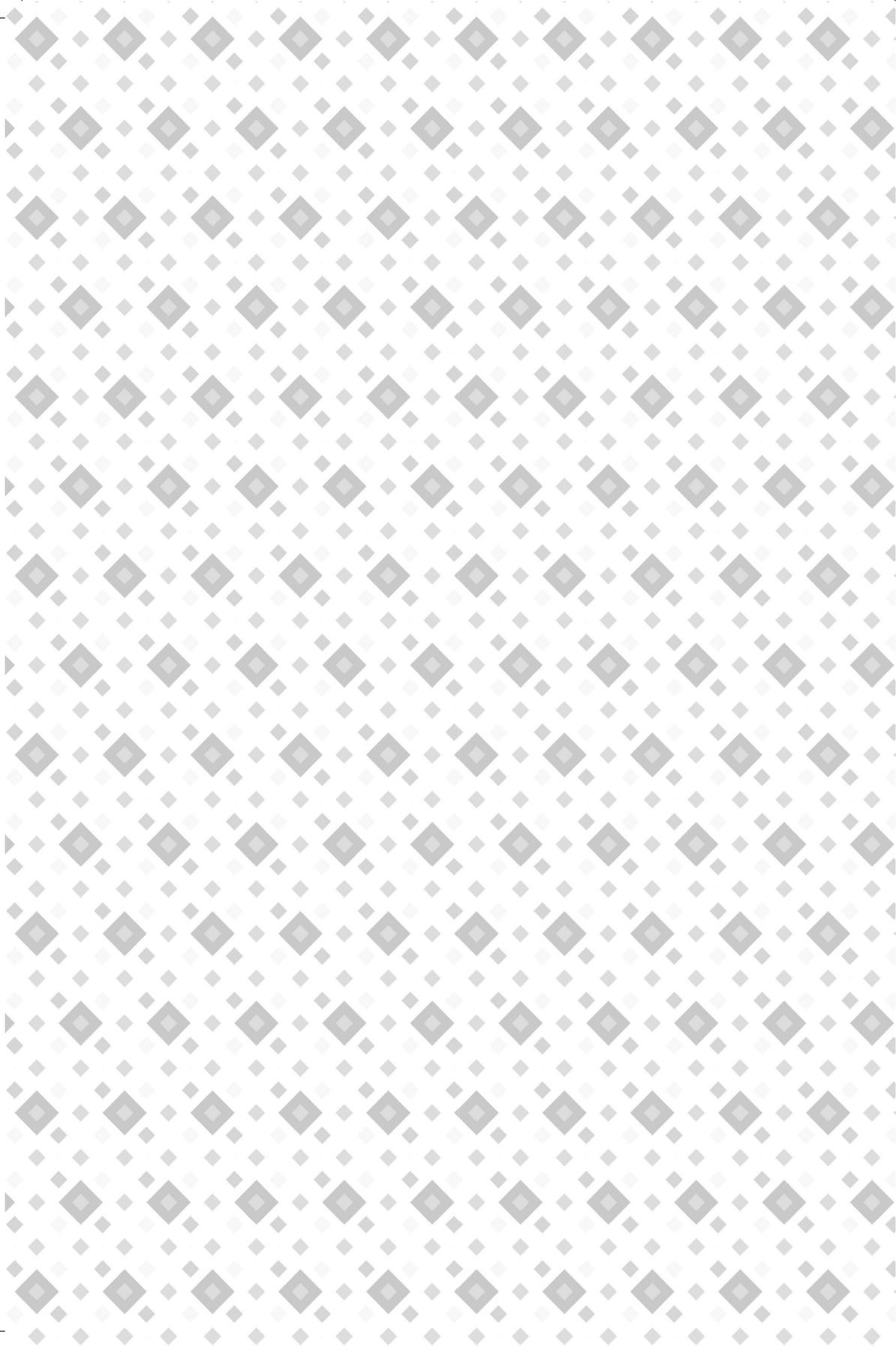
Mais do que adquirir conhecimentos, a aprendizagem escolar deve constituir-se como um processo de desenvolvimento de competências emocionais e para estimular as potencialidades das crianças ao nível pessoal e social. A infância é a etapa ideal para começar a proteger atitudes e valores, bem como competências emocionais como gerir a frustração ou controlar o medo ou a ira. São as competências emocionais e sociais que estarão na base de todas as aprendizagens posteriores.

Para além dos conteúdos curriculares, os educadores e os professores deverão apoiar o desenvolvimento da auto-confiança, da motivação, da capacidade de comunicação, da empatia, de capacidades de escuta ativa, no aprender a pensar e a refletir, entre outras, que constituem o alicerce de todas as aprendizagens.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2010). O emocional nos desvios comportamentais. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Arriaga, P. & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8 (1), 63-80
- Branco, A. (2004). Competência emocional. Coimbra: Quarteto.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In Gross J. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press
- Darwin. C., (2009). A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais. Relógio d'Água.
- Drew, C. & Handman, M. (2007). Intellectual disabilities across the lifespan. Upper Saddle River. NJ: Pearson – Merrill _ Practice Hall.
- Espinoza, F. (2004). O impacto de experiências emocionais na atitude e intenção de comportamento do consumidor. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre.
- Faria, L., Costa, A. & Costa, M. (2008). Validação do Questionário de Competência Emocional (QCE): Estudo em contexto hospitalar com enfermeiros. *Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 923-930). Braga: Psiquilíbrios.
- Gallimard, P. (1997). A criança dos 6 aos 11 – vida familiar, ambiente escolar e atividades sociais. Edições Cetop. Mem Martins.
- Gardner, H. (1994). Estruturas da Mente – A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garnett, Steve. (2005). Using brainpower in the classroom. London and New York.
- Goleman, D. (1995). Inteligência emocional. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say? Teachers Collenge Press.

- Guerra, M. (2015). Aprender a conviver na escola. A educação como tarefa humanizadora. A diversidade cultural e os seus conflitos. Dos sentimentos à ética. A educação para a Paz. Coleção em Foco. Porto Asa Editores SA.
- Kern, L., Hilt-Panahon, A., & Sokol, N. G. (2009). Further examining the triangle tip: Investigating support for students with emotional and behavioral needs. *Psychology in the Schools*, 46(1), 18–32.
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Martin, D. & Boeck, K. (2002). *QE – O que é a inteligência emocional*. Pergaminho.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora
- Morissete, D. & Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes*, Coleção Práticas Pedagógicas, Edições ASA, Porto.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do emotions regulation index for children and adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Sousa, M. (2013). *Estudo diferencial da competência emocional de formadores*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Webber, J., & Plotts, C. A. (2008). *Emotional and behavioural disorders: Theory and practice* (5th ed.). Boston: Pearson-Allyn & Bacon.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about students with disabilities*. Acer Press. Australia.



ESCOLA INCLUSIVA – APRENDER POR PROJETOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Maria da Graça Viegas, Maria Cristina Troncho & Susana Ramos Martins

CICS. Nova. UÉvora /EPRAL – Escola Profissional da Região Alentejo
mgpviegas@gmail.com//_mariamata.troncho@gmail.com// su.evora@gmail.com

Resumo

O facto de trabalharmos, nos últimos vinte anos, no Ensino Profissional permitiu-nos comprovar que muitos alunos não encontram sucesso na escola por diversos motivos, que não apenas aqueles que se prendem com a falta interesse e/ou dificuldades na aprendizagem. O contexto socioeconómico/emocional é determinante. Outros fatores prendem-se com questões relacionadas com políticas e práticas de avaliação que excluem e afastam os alunos da Escola Regular.

Tradicionalmente, o nosso tipo de ensino está pensado, essencialmente, num único tipo de inteligência, baseada em cálculos e resultados e, conseqüentemente, um único tipo de alunos. No entanto, a experiência diz-nos que é impossível alcançar todos os alunos usando uma única abordagem. Muitas pessoas só conseguem aprender quando a informação é apresentada de uma maneira diferente ou quando têm opções diferentes para se expressarem. Todos somos diferentes e é essa diferença que nos faz ser únicos. Assim acontece com a forma como aprendemos.

Howard Gardner, em 1983, com a teoria das inteligências múltiplas revolucionou a forma como entendemos a inteligência. Baseia-se no facto de que uma abordagem única para a educação deixará, sempre, alguns alunos para trás.

Não basta incluir, é necessário criar as condições de aprendizagem que permitam a inclusão. Uma Escola onde todos os alunos são valorizados, que tenha por base a igualdade de oportunidades na aprendizagem, a equidade, a solidariedade e uma prática de avaliação formativa é uma Escola Inclusiva.

As bases do Projeto Educativo da Escola, onde nos inserimos, são a Diferenciação Pedagógica e o Trabalho por Projeto. Estas metodologias não são novas e fazem parte do nosso contexto escolar desde sempre. Acreditamos que esta forma de trabalhar é facilitadora da aplicação das Medidas Universais, como estão pensadas para uma Escola Inclusiva e vai ao encontro do perfil (ambicioso) do aluno do século XXI.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino; Profissional; Inteligências; Projeto; Formativa; Diferenciação; Cidadania.

Introdução

Aos professores, atualmente no desempenho das suas funções, chegam solicitações várias, alinhadas com as diversas orientações e políticas educativas, com as exigências laborais diferenciadas, com os contextos socioeducativos e territoriais distintos e a multiplicidade

de características que os jovens/crianças possuem. Paralelamente às exigências de sucesso perante estas realidades, o papel do professor é partilhado por um conjunto de agentes, não formais, que muito o condicionam, tal como o crescente apelo tecnológico que permite a rapidez de acesso às múltiplas informações e dados.

Como professores, a reflexividade é, e deve ser, uma constante da nossa prática. Assim, do exercício de problematização (no contexto atual) sobre os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, as suas diferentes lógicas de ação e racionalidades, assim como, sobre as nossas práticas e estratégias de ação, surge a presente comunicação.

Intitulada “*Escola Inclusiva – Aprender por Projetos Uma abordagem Interdisciplinar*”, pretende constituir um testemunho reflexivo de professores de diferentes áreas disciplinares (Português, Inglês e Espanhol, Sociologia e Matemática) em torno de um modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa simultaneamente a qualificação individual e a cidadania democrática. A ação educativa é entendida na sua componente formativa e as estratégias desenvolvidas são assentes em pilares base, nomeadamente, a ligação ao contexto da região, a especificidade da área de formação dos alunos e a diversificação das estratégias de ensino, adequadas às características distintas do público-alvo.

O Ensino Profissional constitui um modelo diferenciador, no que respeita ao processo de ensino – aprendizagem, gerado por uma pedagogia inclusiva, em que sobressai o respeito pela diversidade dos ritmos de aprendizagem e pela conceção do aluno como agente ativo no processo. Com vista à adequação das necessidades dos alunos, promove-se uma “personalização” das estratégias, para que seja possível responder às várias necessidades educativas.

Alinhando as orientações genéricas como “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o entendimento de uma escola inclusiva, tal como é regulamento pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, cada escola desenha/(re) pensa o seu projeto educativo, onde as equipas pedagógicas procuram orientações para instrumentar a sua prática.

Nesse sentido, surge assim um “motor pedagógico” privilegiado, o *Trabalho de Projeto*, instrumento que, ao identificar e diagnosticar as dificuldades e as suas causas, possibilita aos alunos uma nova atitude perante os erros, pois permite-lhes racionalizar sobre as suas formas de aprendizagem e potenciar as suas competências, reforçando os seus êxitos.

Esta prática vai mais longe, já que centrada no processo de aprendizagem, inclui a recolha de informações, interpretação das mesmas (com base em critérios precisos e claros) e culmina com a adaptação participada de estratégias.

Atendendo a estes aspetos, abordamos aqui a nossa experiência. Numa primeira parte, fazemos a contextualização teórica que enquadra a atuação prática para, posteriormente, apresentarmos uma proposta de guia dos pontos a ter em conta aquando da realização de um Projeto.

Como (Re) Criar A Escola Inclusiva: Princípios e Orientações

“A Inclusão Acontece quando...Se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire)

Ao sistema de ensino, a sociedade atual confere finalidades simultâneas, transmitir conhecimentos, desenvolver competências, formar integralmente indivíduos, numa lógica diversificada. À escola cabe ser inclusiva, ao dar lugar à diversidade de alunos (respeitando as suas características/diferenças), às exigências/diferenças do contexto familiar, emocional, social, económico ou territorial. Partindo do pressuposto orientador de que se pretende formar cidadãos e profissionais, a apropriação dos conteúdos e as estratégias delineadas visam a aquisição de competências com vista ao desenvolvimento integral dos alunos, a nível individual, de relacionamento interpessoal e de relacionamento social.

Como nos diz Resende,

“as escolas defrontam-se com problemáticas que atravessam diversas figuras do justo, perpassando por distintos mundos escolares. Por sua vez estes mundos circundam, de um lado, os modos como os seus frequentadores acedem às escolas, tendo em conta as ofertas dos seus possíveis itinerários, sem esquecer outras actividades extra-escolares. Daí a importância revestida pelos projectos de escola construídos pelos seus órgãos de gestão (...)” (2013, p.153-154)

Esta perspetiva traduz-se, na nossa escola, por um projeto educativo alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que este se constitui como um referencial para o desenvolvimento curricular e para o desenvolvimento de competências do século XXI. Articula-se, igualmente, com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), privilegiando como um dos vetores-chave, a formação integral, uma vez que a área de Cidadania e Desenvolvimento é uma componente curricular, transversal e transdisciplinar, desenvolvida em todas as disciplinas e componentes de formação que integram as matrizes curriculares-base, designadamente de cursos profissionais (Art.º 10.º, n.º 3, do Despacho 5908/2017, de 5 de julho), no quadro do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e com a conceção da Escola Inclusiva, regulamentada pelo Decreto lei n.º 54/2018.

Quando nos socorremos do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, um projeto ambicioso na educação dos jovens do século XXI, este aponta-nos para um conjunto de princípios orientadores que seguidos em articulação com os valores professados permitem às escolas determinar linhas de ação concretas com vista ao desenvolvimento das competências transversais. Desses princípios generalistas, temos desde logo a base humanista, ao conceber a escola como instrumento de transmissão de valores e saberes com vista ao desenvolvimento integral do indivíduo, como pessoa, profissional e cidadão, dotando a supra citada de autonomia para transmitir conhecimentos científicos e simultaneamente desenvolver competências transversais, que permitem aos alunos refletir e argumentar de forma consolidada. Para tal, a intencionalidade da ação educativa deve refletir estas mesmas bases, sendo este o princípio base da aprendizagem.

Outro elemento orientador é o princípio da inclusão, uma vez que a escolaridade obrigatória cumpre o requisito democrático da igualdade de acesso à educação e da educação para todos, correspondendo à diversidade socioeconómica e cultural mas, também, à diversidade motivacional e cognitiva que caracteriza o público escolar. Para tal, há que promover uma aprendizagem que dotada de continuidade, deverá ser adequada a essas diversidades, obedecendo assim ao princípio da flexibilidade na gestão do currículo, o que implica uma autonomia das escolas e dos professores na adequação dos conteúdos à especificidade dos alunos, das turmas e do contexto onde a escola se insere.

Por último, no âmbito do desenvolvimento integral do indivíduo, a educação terá que incluir o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos adaptar-se à realidade atual e vindoura, assim como incentivar a proatividade.

As competências diversas em áreas gerais, ao abranger temáticas tão diversas que vão desde linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio crítico e criativo, saber científico, técnico e tecnológico, até outras que focam relacionamentos e desenvolvimento pessoal, autonomia e bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo, adquiriram uma continuidade, constituindo um conjunto de competências transversais das quais os alunos devem ser dotados, que corroboram a conceção da formação integral. Assim, aponta-se como síntese desse perfil, a formação de um cidadão:

1. dotado de literacia cultural, científica e tecnológica
2. livre, autónomo e responsável
3. consciente de si e do mundo que o rodeia
4. capaz de lidar com a mudança e a incerteza
5. capaz de pensar crítica e autonomamente
6. que seja criativo, com competência de trabalho colaborativo

7. que tenha capacidade de comunicação
8. que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática
9. que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade...

(Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

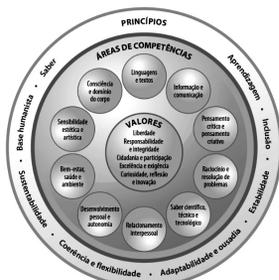
A tabela que se segue sintetiza assim o perfil do aluno do século XXI:

TABELA N.º 1 – EDUCAR PARA O SÉCULO XXI – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS A NÍVEL INDIVIDUAL, DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E DE RELACIONAMENTO SOCIAL

Individual	Relacionamento interpessoal	Relacionamento social
Sujeito dotado de: literacia cultural, científica e tecnológica; capacidade de análise crítica; saber avaliar e seleccionar informação; saber tomar decisões fundamentadas; autonomia e responsabilidade; capaz de lidar com a mudança; capaz de pensar, criativamente; com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação.	Sujeito que: valorize o respeito pela dignidade humana; exerça uma cidadania plena; valorize a solidariedade; respeite diversidade cultural; rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social; incentive o debate.	Sujeito capaz de: reconhecer a importância conjuntamente das Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta.

Fonte: Adaptado de Perfil dos Alunos para o Século XXI (2017)

FIGURA N.º 1 - ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA.



Fonte: Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, p.12

A Educação para a Cidadania, outro dos pilares em que assenta o projeto educativo da nossa escola, traduz uma mais-valia já que todas as escolas, ao fazer a análise da Estratégia Nacional, a operacionalizam de forma livre e autónoma na determinação da sua própria abordagem, definindo as temáticas mais adequadas à sua realidade como organização escolar, ao contexto e tipologia de alunos. Sendo um documento aberto e dinâmico, partindo dos interesses dos alunos, cada escola parte da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, em que os diferentes domínios estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Apresentam-se assim os grandes temas, sistematizados na tabela seguinte.

TABELA N.º 2 – TEMAS GERAIS – ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Primeiro Grupo	Segundo Grupo	Terceiro Grupo
Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade)	Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva)	Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social)
Igualdade de Género	Media	Mundo do Trabalho
Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)	Instituições e participação democrática	Segurança, Defesa e Paz
Desenvolvimento Sustentável	Literacia financeira e educação para o consumo	Bem-estar animal
Educação Ambiental	Segurança rodoviária	Voluntariado
Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico)	Risco	Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola)

Fonte: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Pretende-se, então, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens assentes numa pedagogia diferenciada, respeitante das inteligências múltiplas, tal como já Howard Gardner, em 1983, as concebeu. Baseia-se no facto de que uma abordagem única, para a educação, deixará sempre alguns alunos para trás, pelo que há que atender às diferentes formas de aprendizagem. A diferenciação assenta, assim, em três dimensões na preparação dos alunos: ao ajustar material ou informação em função dos seus interesses; ao inclui-los no currículo, traduzindo em ideias e materiais, com base no perfil de aprendizagem;

ao possibilitar o acesso a material ou informação que corresponda à forma preferida de o aluno aprender. No âmbito da diferenciação pedagógica, inclui-se assim uma diversidade de estratégias de ensino e de atividades, a par de modos flexíveis de organizar os grupos/alunos, além de estratégias variadas de apoio e diversidade de processos de avaliação (Tomlinson, 2008).

De acordo com o Despacho n.º 8476-A/2018 “As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas a uma cultura de escola, de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.”

Os princípios orientadores da educação inclusiva são a educabilidade universal, equidade, cooperação, solidariedade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima do professor, que assume o papel de orientador/conciliador.

Assim, a Escola Inclusiva considera as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade. Esta perspectiva exige, claramente, uma rotura das práticas educativas tradicionais e uma profunda revolução do sistema educativo, nomeadamente, das práticas pedagógicas e de avaliação.

Trabalhar através de projetos integradores constitui um instrumento pedagógico privilegiado, quer em termos de pressupostos orientadores, pois segue os princípios da Escola Inclusiva (DL 54/2018), contribuindo para formar crianças/jovens com o Perfil dos alunos do séc. XXI, promovendo a Educação para a cidadania; quer enquanto estratégia de aprendizagem que tenta responder às necessidades educativas, ao incluir uma diversidade de atividades, de elementos e instrumentos de avaliação, assim como uma adaptação participada de estratégias.

O trabalho de Projeto como instrumento de Educação para a Inclusão: Uma Proposta de Intervenção

“Toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação ao desenvolvimento didáctico e à avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica.” (Roldão, 2009, p. 56)

Segundo Vieira, o trabalho de projeto deve ser planificado e conduzido por formandos e formador num contexto real e verdadeiro. Pretende-se envolver os alunos, levando-os a pensar, assim como, auxiliar na aprendizagem de vivências em sociedade, colaborando com os outros.

A realização de projetos permite atribuir um significado/sentido às aprendizagens, motivando e envolvendo os formandos, facilitando o desenvolvimento de competências através dessas mesmas aprendizagens.

Facilita, de igual forma, a realização de aprendizagens sociais, cognitivas e metacognitivas, guiando e organizando aprendizagens, através da pluridisciplinaridade, do ensino integrado e da interdisciplinaridade, demonstra aos formandos o planeamento e desenvolvimento do processo, apresentando uma alternativa às práticas educativas habituais, sendo o formando o sujeito da sua própria aprendizagem. (Vieira, n/d)

A aprendizagem por projetos constitui, assim, uma metodologia que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo técnicas diferenciadas, desde trabalho de pesquisa, planificação e intervenção, com a finalidade de encontrar respostas a problemas encontrados, envolvendo o grupo/turma/comunidade, atendendo ao atual contexto, aos diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e suas diferentes lógicas de ação e racionalidades, assim como sobre as nossas atuações e estratégias de ação.

Se, desde sempre, no ensino profissional, impera o pressuposto que o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, possuindo características únicas e diversificadas, a prática pedagógica no âmbito do trabalho por projectos tem implícita, numa primeira fase, o conhecimento do aluno.

Mas, como conhecer cada aluno? É realmente através do diagnóstico inicial acerca da sua conceção de aprendizagem, dificuldades, estratégias de aprendizagem e principais competências, que é possível direcionar o processo de aprendizagem para as suas motivações, recorrendo a estratégias diversificadas e atendendo à tipologia das inteligências múltiplas.

De igual forma, a avaliação formativa é outras das práticas desenvolvidas, com vista à monitorização constante do processo de ensino-aprendizagem, regulando a aprendizagem do aluno, dando “feedback” contínuo da recolha de informação sobre o “como” e o “que” aprendem os alunos. Técnicas de questionamento como o pensar a pares/partilhar, questionar a pares, o pedir a alunos para criar questões, solicitar a cada um individualmente que construa questões sobre as temáticas, “eu pensava que... agora eu sei” e “aprendi através de ...”, são algumas das técnicas utilizadas, adaptando-as à especificidade de cada formando/grupo/turma.

Por fim, a consciencialização do facto de que cada aluno possui diferentes capacidades e lógicas de ação e cognição, combinando e reorganizando-as na resolução de problemas e de criação de produtos de modo distinto, levando a atender às multiplicidades de inteligências, valorizando diversas soluções.

Apresentamos, agora, uma tabela síntese dos pontos a considerar na proposta de realização de um trabalho de projeto.

TABELA N.º 3 – PONTOS CHAVE NA REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE PROJETO

Aprendizagem por PROJETO	
Quem escolhe o tema?	Os formandos, a partir da identificação de um “problema” que tenha significado para os próprios. Aqui, o formador tem unicamente o papel de “guia/orientador”
Contexto	Realidade da vida e experiências do formando, em contexto social, escolar e/ou profissional. Por exemplo, “Elaboração de um Manual de boas práticas do Técnico Auxiliar de Saúde”
Satisfação	Enquadrado nos interesses de um futuro Técnico de Auxiliar de Saúde; fundamental aquando a FCT (Formação em Contexto de Trabalho).
Decisões	Heterárquicas (favorece o conjunto mais do que a parte)
Definições de Regras e Atividades	Definidas pelo conjunto de formandos e formadores, reforçando os princípios da “Educação para a cidadania”.
Finalidade	Construção e reflexão do conhecimento.
Papel do Formador	Orientador/Conciliador da Aprendizagem
Papel do Formando	Agente/sujeito da Aprendizagem

Adaptado de Santos M., Fonseca, T. e Matos, F.(n/d). p.:29)

Esta síntese poderá ser operacionalizada de diferentes formas, pelo que a súmula apresentada em seguida constitui apenas um exemplo prático dessa operacionalização.

TABELA N.º 4 – EXEMPLO PRÁTICO DE TRABALHO DE PROJETO – ENQUADRAMENTO GERAL

Curso	Profissional de Técnico de Auxiliar de Saúde ¹		
Anos curriculares	1.º	Ano letivo	Ciclo de formação
Perfil de Saída do Curso /Desempenho			
O técnico auxiliar de saúde é o profissional que, sob a orientação de profissionais de saúde com formação superior, auxilia na prestação de cuidados de saúde aos utentes, na recolha e transporte de amostras biológicas, na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos, na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde. (Portaria n.º 1041/2010, de 7 de Outubro)			
Principais atividades do TAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na prestação de cuidados de saúde, de acordo com orientações do enfermeiro: nas necessidades de eliminação e cuidados de higiene e conforto, realização de tratamentos a feridas e úlceras, preparação de refeições ligeiras ou suplementos alimentares e acompanhamento durante as refeições; • Auxiliar na transferência, posicionamento e transporte do utente; • Assegurar a limpeza, higienização e transporte de roupas, espaços, materiais e equipamentos; • Assegurar o armazenamento e conservação adequada de material hoteleiro, material de apoio clínico e clínico; • Assegurar a recolha, triagem, transporte e acondicionamento de resíduos hospitalares; • Auxiliar o profissional de saúde na recolha de amostras biológicas e transporte para o serviço adequado. (...)			

Objetivos Gerais do Projeto
<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar as principais atividades do perfil profissional do/a Técnico/a Auxiliar de Saúde. • Compreender os direitos e deveres do/a Técnico/a Auxiliar de Saúde. • Conhecer quais as implicações éticas que um/a Técnico/a Auxiliar de Saúde deve ter em conta no seu desempenho profissional. • Identificar as tarefas que têm de ser executadas sob supervisão direta do profissional de saúde e aquelas que podem ser executadas sozinho. • Compreender a importância de respeitar os princípios de ética no desempenho das suas funções de Técnico/a Auxiliar de Saúde • Compreender a importância da sua atividade para o trabalho de equipa multidisciplinar. • Conhecer as normas de segurança, higiene e saúde no trabalho • Compreender a importância de preservar a sua apresentação pessoal. • Agir de acordo com normas e/ou procedimentos definidos no âmbito das suas atividades. • Adequar a sua ação profissional a diferentes públicos e culturas.

Situação/ Contextualização

Ética é uma palavra de origem grega, que vem no termo *ethos*, que por sua vez significa: “costume superior”, “bom costume” e aquilo que “pertence ao caráter”. É a área da filosofia que se ocupa em estudar a moral do homem, ou seja, as suas condutas em todos os contextos. Um profissional de caráter superior é aquele que tem sempre comportamentos corretos e que conduz suas ações baseado em bons princípios. No desempenho da sua função o Técnico Auxiliar de Saúde tem acesso à informação e confidencialidade, deve respeitar os direitos humanos e humanização na saúde, deve proteger intimidade e privacidade dos utentes, respeita o segredo profissional, conhece os princípios e normas de conduta: distinguir atos lícitos e não lícitos no âmbito da atividade profissional.(...)

TABELA N.º 5 – EXEMPLO PRÁTICO DE TRABALHO DE PROJETO – CONTRIBUTO DE UMA DISCIPLINA

Disciplina	Comunicação e relações interpessoais	Horas
Módulo	Módulo: “A comunicação na interação com o utente, cuidador e/ou família”	15 h (de 50h)
Conteúdos Fundamentais	- A comunicação na interação com indivíduos em situações de vulnerabilidade (comunicação na interação com indivíduos e /ou cuidadores de doentes com alterações de comportamento; perturbações mentais, alterações sensoriais, diferentes culturas e religiões)	
Objetivos de aprendizagem/ Competências (conhecimentos, aptidões e atitudes)	<p>O/a formando/a deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer a determinação da vida humana (pessoal e social) por valores, - Identificar a diversidade cultural como indutora de valores - Revelar atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças, numa perspectiva de cidadania ativa; - Desenvolver atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social, particularizando a temática da sustentabilidade; - Relacionar as diferentes formas de intervenção com familiares, cuidadores e utentes e a ideia de ética; - Mobilizar o conhecimento teórico na construção de atividades destinadas ao público-alvo da sua atividade profissional - Expressar de forma clara e rigorosa as competências de um técnico de Auxiliar de Saúde; - Demonstrar espírito criativo, crítico e abertura à mudança; - Apresentar comunicações, recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação; - Propor planos de trabalho, definindo metodologias e recursos, concretizá-los e avaliá-los (a nível dos processos e dos produtos). 	

Considerações Finais

Se o saber está em ação, todos os princípios pedagógicos e pressupostos metodológicos têm que ser problematizados no atual contexto, em que as condições socio-económicas dos alunos, assim como os contextos

familiares, se alteraram nos últimos anos, em que as expectativas face ao ensino são mais diversificadas, transversais, tecnológicas e exigentes, em que os grupos-turma são numerosos, em que a inclusão é uma realidade, em que há alunos com uma auto-imagem face ao sucesso escolar fragilizada e em que as práticas avaliativas, ainda, constituem barreiras no percurso escolar das crianças/jovens e centram-se na “categorização”. É nesta nova realidade que o professor reflexivo tem que atuar e (re) configurar toda a sua atuação.

É consensual que a inclusão é o “caminho”, que é urgente formar jovens competentes, com valores bem definidos, resilientes, críticos, justos e autónomos e que os princípios da cidadania devem ser transversais a todas as áreas disciplinares. Enquanto profissionais da Educação, concordamos e defendemos estes princípios.

A questão é: como?

Considerando todos estes pressupostos e acrescentando a realidade das sociedades atuais, as dinâmicas familiares diversificadas, os extensos programas, as questões logísticas, as equipas pedagógicas inconstantes, as mudanças das políticas educativas, etc, a missão atual do professor, que outrora se limitava à transmissão de conhecimentos e saberes, é difícil e, por vezes, resulta numa forte frustração.

A Diferenciação Pedagógica o Trabalho de Projeto são metodologias facilitadoras da Educação Inclusiva. Diferenciar com base na preparação dos alunos, nos seus interesses e no seu perfil de aprendizagem, possibilitando o acesso a material ou informação que corresponda à maneira preferida do aluno aprender.

Isto exige uma maior diversidade de estratégias de ensino e de atividades, modos flexíveis de organizar os grupos/alunos e diversidade de processos de avaliação. (Tomlinson, 2008)

Refletir sobre a abordagem do trabalho de projeto numa vertente interdisciplinar passa, desde logo, por mencionar um dos principais pressupostos orientadores de qualquer reflexão: a problematização.

Refletir sobre a veicidade da estrutura modular, (re) observar os seus pressupostos base, pedagogia diferenciada, diferentes ritmos de aprendizagem, avaliação formativa e formadora, trabalho de projetos, questionando o que fazemos e como fazemos, o que podemos fazer melhor, dá-nos um primeiro contributo: a consciência da problematização e reflexão constante inerente ao papel do professor.

Outra das mais-valias fundamentais do trabalho interdisciplinar na metodologia de projeto, foi igualmente a problematização e reflexão partilhada, ao sistematizar as trocas e partilhas, desde o balizar *timings*, identificar dificuldades e constrangimentos, assim como inventariar os recursos, mobilizá-los para a sua concretização e diversificar estratégias, levando-nos a cumprir muitas das metas estabelecidas.

Este é o nosso contributo, fundamentado em experiência profissional. Não constitui a solução mas é, decididamente, facilitador da aprendizagem autónoma, cumpre os princípios da inclusão, contribui para formar jovens com o Perfil dos alunos do séc. XXI e promove a Educação para a Cidadania e a Flexibilidade Curricular.

Referências bibliográficas

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens. Uma Agenda, Muitos Desafios*. Porto: Texto Editora.
- Ferreira, C. (2006) “Avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 3. p. 071-094 disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1170/618>
- (2007 a) *Do conceito à Prática da Avaliação Formativa em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- (2007 b). *A avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1998) “A Multiplicity of Intelligences”. *Scientific American*. 9, p.19-23.
- Milagre, C.& Gonçalves, L., & Neves, M. J. & Santos, S. A. (2018). *Dinâmicas de trabalho numa abordagem em Whole School Approach e em parceria com stakeholders*. *Massive Open Online Course – Autonomia e Flexibilidade Curricular*.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- (2012a). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Resende, J. (2013). “A escola como territórios de envolvimentos políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos”. In M. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão & J. Lopes, (org.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo actual* (p. 133-159). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Roldão, M. C. (2010) *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos M.& Fonseca, T. & Matos, F.(n/d) “O que se ganha com o trabalho de projeto” in *Dossier Trabalho de Projeto*. p.26-29.
- Sousa, F. & Zilli, G. (2014). “Currículo e aprendizagem por projeto”. in *Xandep Sul*. p. 1-15.
- Tomlinson, C.A (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Documentos Orientadores:*
 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)
 Escola Inclusiva Decreto-Lei n.º 54/2018

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM GABINETE DE APOIO E MEDIAÇÃO NA ESCOLA – GAME

Luzia Barroso¹

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

luzia.barroso@sapo.pt

Resumo

A mediação existe e é necessária porque existe conflito. “Vivemos numa sociedade cada vez mais diversa e, perante tal, o conflito surge como algo inerente ao acto de viver/conviver” (Marques, 2001, p. 17). Entendemos o conflito como um processo natural, que surge entre partes, porque os pontos de vista, os interesses e as perspetivas são diferentes. No entanto, defendemos que o conflito pode não ser negativo, no sentido que através da mediação, as partes poderão gerir o conflito e amadurecer e desenvolverem-se enquanto seres pensantes e emocionais.

Em Portugal, a democratização do ensino, pós 25 de abril, incrementou a diversidade e multiculturalidade nas escolas, aumentando a heterogeneidade social, pois os alunos “vêm para o sistema de ensino a partir de agregados familiares muito diversos (...), com várias origens sociais e experiências culturais” (Sampaio, 1996, p. 10).

A mediação em contexto escolar surge, naturalmente, porque existem variados atores educativos, com interesses e pontos de vista diferentes. Assim, defendemos que em cada escola se deve promover a criação de um gabinete de mediação, constituído por uma equipa multidisciplinar, articulando a mediação escolar com a mediação familiar. A criação de Gabinetes de Apoio e Mediação nas Escolas irá contribuir para promover uma cultura de cidadania e de paz, com a gestão e diminuição de conflitos na escola, na família e na comunidade.

Palavra chaves: Conflito, mediação, mediação escolar, mediação familiar, gabinete de apoio e mediação escolar.

O que é o Conflito?

Da interação entre pessoas surgem as relações que nem sempre são pacíficas. O conflito existe “sempre que surgem actividades incompatíveis [e] (...) uma acção incompatível com outra vem obstruir, interferir e danificar ou, de alguma forma, fazer com que esta tenha menos possibilidades de se efectuar” (Deutsch, 1973, p. 10).

Segundo D’Ambrósio (2008), “o conflito é o estado provocado por reacções distintas, pois os indivíduos são diferentes, e reagem diferentemente a estímulos da mesma realidade” (p. 48). Definição que Jares (2002) completa ao afirmar que o “conflito [é] um fenómeno dinâmico,

dialéctico e, (...) um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade” (p. 43).

Os conflitos surgem, como defende Torrego (2003) quando “duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal” (p. 29), em situações diversas. Como nos diz Ortega (2007), conflito “é uma situação de confronto entre dois ou mais protagonistas, entre os quais existe um antagonismo motivado por uma confrontação de interesses” (p. 20).

Visam corroborada por Neves e Ferreira (2011)

para poder haver conflito é necessário que cada uma das partes percepcione a situação como tal e dela tenha consciência, depois é necessário que exista alguma forma de oposição ou de incompatibilidade e por fim que ocorra alguma forma de interação ou de interdependência entre as partes. (p. 582)

O conflito é visto “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Neves & Ferreira, 2011 p.583).

Para Crawford e Bodine (1996) e Torrego (2003) a origem do conflito reside na escassez de recursos (tempo, dinheiro e propriedade), diferentes valores (crenças, prioridades e princípios) e nas necessidades psicológicas básicas.

Em relação às causas dos conflitos, Redorta (2004) enumera as seguintes: recursos escassos; poder; autoestima; valores; estruturais; identidade; normativas; expectativas; inadaptação; informação; interesses; atributivos; relações pessoais; inibição; e legitimação.

Os protagonistas são muito importantes, por e com eles se percebe a dimensão do conflito, porque “ não basta compreender o conflito em si, nem o motivo que o originou, nem o modo como se manifesta, é imprescindível conhecer as relações anteriores, as expectativas das partes e as suas posições” (Martínez de Murguía citado por Gaspar, 2007, p. 31).

Por último, o contexto diz respeito ao clima onde decorre o conflito, perceber como apareceu e como evoluiu, com o intuito de se encontrarem formas de regulação.

Defendemos a visão de Vinha (1999) quando afirma que os conflitos são ótimas oportunidades para se trabalharem os valores e as regras. Devem ser compreendidos e integrados no quotidiano da sala de aula ou escola e que nos “dão pistas” sobre o que os alunos precisam aprender. Assim,

os conflitos, apesar de desgastantes, poderão ser potencializadores de aprendizagens e competências.

O que é a Mediação?

Segundo Torrego (2003), “a mediação é uma forma de resolver os conflitos, em que as duas partes em confronto recorrem a uma terceira pessoa imparcial, que neste caso é o mediador (p.5). Na senda de Vinyamata Camp (2003) para quem a mediação é um

processo de comunicação entre as partes em conflito com a ajuda de um mediador imparcial, que procurará que as pessoas envolvidas em uma disputa possam obter, por si mesma, um acordo que permita restaurar o bom relacionamento e dar por acabado, ou pelo menos atenuado, o conflito, que atue preventivamente ou de modo a melhorar as relações entre as pessoas. (p.17)

A mediação deverá ser entendida simultaneamente como “ uma técnica e uma arte, sobretudo [como] uma arte, mas uma arte exige muita paciência e muita técnica. Requer uma formação apropriada” (sic, citado por Torremorell, 2008, p. 34). Caracteriza-se por ser uma estratégia de resolução positiva de problemas que surgem entre as partes em confronto.

O conceito de mediação pode assim ser entendido como “um processo formal pelo qual um terceiro imparcial, o mediador, tenta através da organização de troca de opiniões entre as partes, permitir-lhes confrontar os seus pontos de vista e procurar com a sua ajuda a solução para o litígio que os opõe. O mediador procura assistir as partes na procura de o ponto forte da mediação “não está na eliminação do conflito mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta. Trata-se de utilizar os meios adequados, enfatizando as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47).

As características de um processo de mediação são: a confidencialidade – antes de se iniciar o processo de mediação é estabelecido um acordo entre as partes, no qual nenhum dos depoimentos proferidos durante o processo pode ser relevado pelo mediador; o voluntariado – As partes em conflito iniciam o processo por decisão própria; Flexibilidade – o processo de mediação aplica-se a todo o tipo de conflitos; a criatividade – produz acordos criativos e soluções para oportunidades futuras; e o custo reduzido – tenta-se que este processo seja o mais rápido possível e com o mínimo de custos.

Segundo Torremorell (2008) o processo de mediação organiza-se em três etapas, a saber: entrada; conta-me; e acordo.

Assim, “o processo de mediação começaria com alguns movimentos iniciais (entrada), que dariam lugar a uma interação (conta-me, situa-se, concertar) para finalizar com um último passo (acordo)” (Torremorell, 2008, p. 54).

O momento de entrada caracteriza-se pela voluntariedade e interesse dos protagonistas em participar no processo com a intervenção de um mediador.

Realiza-se os contactos iniciais com cada uma das partes para averiguar a pertinência ou não do conflito, explicar a estruturação do processo, preparar os protagonistas para a cooperação e participação ativa de forma a fomentar autoconfiança e confiança na mediação.

Ao ser estabelecido o consentimento e compromisso de todos os intervenientes, o mediador agenda uma reunião conjunta onde “felicitas as partes pela sua presença, legitima as suas próprias funções, cria confiança, define o contexto como partilhado e define algumas normas que os participantes deverão conhecer, aceitar e respeitar durante o encontro” (Torremorell, 2008, p. 55).

No momento conta-me o mediador dedica-se a ouvir ativamente a história de cada parte, estes expressam os seus sentimentos e pontos de vista sem limitações de tempo, passando a conhecer a história através do “olhar” da outra pessoa. Como existe um terceiro elemento a agressividade expressa é menor. “A expressão emocional nessas situações é mais destinada a mostrar que eles têm razão do que a dominar o outro”. (Muldoon, 1998, p. 164).

Schrumpf *et al.* (1997) refere que a mediação não pode ser feita apenas com a descrição sincera do problema por uma das partes, pois assim não é possível haver negociação. Ambas as partes devem demonstrar interesse em discutir o problema e desejarem encontrar uma solução.

No momento acordo, é o momento do consenso e de unanimidade, significa que o acordo é o melhor para as partes envolvidas. Segundo Schrumpf *et al.* (1997), no plano de ação desenhado, pelas partes, deve ficar estabelecido o que vão fazer, como vão fazer, com quem vão fazer, onde e quando vão pôr o plano em ação. No final, o mediador deve perguntar aos intervenientes se o problema está resolvido; caso esteja, e estes concordem, deverá promover um aperto de mão, que simbolicamente selará o acordo.

Segundo Kressel (1989) os mediadores identificam como vantagens de um processo de mediação o envolvimento direto e ativo dos mediados. Assim, torna-se mais célere gerir de forma eficaz o conflito. Por outro lado, os acordos finais a que chegam duram mais tempo, já que os conflitantes tiveram uma participação mais intensa na resolução do problema e a solução reflete as suas necessidades e interesses.

Entende-se então que o ponto forte da mediação “não está na eliminação do conflito mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta. Trata-se de utilizar os meios adequados, enfatizando as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47).

O mediador “é um terceiro elemento, exterior ao conflito, escolhido para responder à urgência do mesmo, com o intuito de restabelecer a ordem” (Morineau, 2005, p. 124). O seu papel “consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes e a sua intercompreensão” (Silva & Machado, 2009, p. 4).

Como sintetiza Jares (2002), “a sua única missão é facilitar o diálogo” (p. 154).

O mesmo autor refere que é importante “sinalar que lá intervención do mediador/a debe ser aceptada por ambas partes e esta é una das condicións que todo mediador/a debe reunir”. (Jares, 2001, p. 95).

Defende também que o “mediador deve orientar a sua acção de acordo com uma série de princípios de actuação que se agrupam em dois tipos básicos: de carácter geral e de procedimento” (Jares, 2002, p. 158).

Os princípios de carácter são: valentia e capacidade de resistência; dinamismo e preocupação pelos outros; prudência e descrição; confidencialidade; independência e imparcialidade; boa preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupos; e voluntariedade.

Para Torrego (2003) as funções do mediador passam por: não assumir a responsabilidade de modificar o conflito, visto ser da competência dos intervenientes; ajudar os intervenientes a identificar e satisfazer as suas necessidades e interesses; apoiar os intervenientes a compreenderem e a ponderar os seus pontos de vista; cooperar no sentido de promover a confiança entre as partes; sugerir procedimentos para a procura conjunta de soluções; e não julgar as partes envolvidas.

Burguet (1999) destaca no entanto que “em nenhum momento o mediador deve pretender resolver o conflito entre as partes” (p. 56), deve “mostrar-se activo, neutro e imparcial, avaliar o peso das suas intervenções, diferenciar entre mediação, terapia e conselho legal, conferir força a uma das partes em prol de um acordo justo e duradouro” (Moore, citado por Torremorell, 2008, p.67).

A Mediação de Conflitos em Contexto Escolar visa lidar com o conflito no ambiente escolar, possibilitando que todos os intervenientes possam desempenhar um papel responsável e ativo na resolução dos seus problemas.

Torrego (2001) identifica três modelos de gestão de conflitos em meio escolar: o normativo, o relacional e o integrador.

O modelo normativo também designado de punitivo tem sido o mais utilizado em contexto escolar por ser o mais fácil de aplicar. Este modelo defende que através da punição se resolve o problema e que serve de

exemplo para os demais. Pela nossa experiência é ainda demasiadas vezes quando os alunos revelam comportamentos de indisciplina. É um modelo regulador, visto quem não seguir as regras instituídas é punido.

O segundo modelo, o relacional, tem como grande finalidade a prevenção do conflito. Como tal, atua-se a montante no sentido de não se chegar ao ponto de conflito. É de mais difícil aplicabilidade, mais moroso mas mais eficaz, porque evita o conflito.

O modelo integrador, como o nome indica engloba o modelo normativo e o modelo relacional. Neste caso o processo de mediação é ativo na participação e gestão dos conflitos, tendo em consideração os direitos e deveres de cada um.

Como defende Estrela (2002), a escola reflete a complexidade da sociedade circundante.

Assim, nas escolas os conflitos existem e a mediação é um processo fundamental, “ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas” (Freire, citado por Marques, 2011, p. 1).

A escola é uma organização geradora de conflitos, já que é uma organização com diversos atores, por vezes com visões diferentes do processo ensino-aprendizagem. Coexistem na mesma organização diferentes atores e por vezes surgem conflitos a nível vertical e horizontal. Os atores educativos são os elementos da direção, professores, pais e encarregados de educação e alunos.

Deste modo, torna-se necessário que os professores promovam a inteligência emocional nas escolas, pois tal como refere Goleman (1995) é importante “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, gerir conflitos, entre outros.

A inteligência emocional deverá ser promovida, já que poderá contribuir para uma diminuição do conflito. Sendo a inteligência emocional uma habilidade individual, que se desenvolve para compreender as emoções, permitindo clarificar, perceber e gerir as nossas emoções e as dos outros, de modo a promover o crescimento pessoal e intelectual do indivíduo, ou seja “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (Goleman, 1999, p. 323).

O que não pode ser visto como uma ideia negativa, pois por vezes estes conflitos podem até ser benéficos no desenvolvimento de uma mudança organizacional.

Em síntese, a educação emocional pretende desenvolver nos educandos o sentido de saber controlar, gerir e exprimir as emoções, usando-as

da melhor forma, assim como promover um bom relacionamento interpessoal.

O diretor de turma poderá assumir-se como mediador por excelência, visto ter um conhecimento específico dos alunos da turma e dos respetivos docentes do conselho de turma. Segundo Favinha (2010) o diretor de turma deverá ter “qualidades pessoais, desenvolvidas com o treino e a experiência a partir de bases educacionais e de formação, capacidades técnicas desenvolvidas por aprendizagem específica, capacidades de autoanálise e um conhecimento e interiorização dos aspectos potenciais da mediação” (p. 186), no sentido de deter as competências para auxiliar, de forma eficaz, na gestão conflitos.

Sendo o conflito inevitável e parte integrante da vida escolar, torna-se pertinente desenvolver competências e estratégias de resolução de conflitos que permitam melhorar a comunicação, trabalhar a confiança e prevenir futuros conflitos, com o finalidade de promover a qualidade de vida de todos os agentes educativos.

A relação escola-família, ao longo dos tempos, tem sofrido alterações. Se em tempos se promoveu, e havia efetivamente, uma separação entre a escola e a família, atualmente a situação mudou. Presentemente a legislação aponta para a inter-relação, cada vez maior, entre as famílias e as escolas.

Para Barroso (1995) “de um modo geral, parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma correcta escolarização dos alunos” (p. 23).

Visão corroborada por Montandon e Perrenoud (citados por Silva, 2003, p.33) quando afirmam que “hoje em dia há o reconhecimento de que uma maior proximidade e cooperação entre famílias e escolas poderá traduzir-se num melhor desempenho escolar dos alunos”. A relação entre as partes deveria basear-se na cumplicidade, na parceria e o “diálogo deveria ser permanente, aberto e construtivo” (Montandon & Perrenoud, 2001, p. 2).

Para Avelino (citado por Santos, 2009, p. 73) “a escola é feita de, por e para pessoas: Alunos, os Educadores da Escola (Professores e não só) e os Pais.” Todos beneficiam quando existe uma franca aproximação entre as famílias e as escolas e entre estas e as famílias. Como relembra Marques (2001) “os pais são os primeiros educadores das crianças” (p. 12).

Corroboramos a visão de Guerra (2002) quando defende que participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente,

a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta. (pp. 78-79)

Acresce a tudo o referido anteriormente que, quando os pais e encarregados de educação participam ativamente da vida escolar dos educandos, estes ficam mais motivados o que contribui positivamente para o sucesso escolar.

Entendemos a mediação familiar um processo

no qual duas ou mais partes em litígio são ajudadas por uma ou mais terceiras partes imparciais (mediadores) com o fim de comunicarem entre elas e de chegarem à sua própria solução, mutuamente aceite, acerca da forma como irão resolver os problemas em disputa. (Parkinson, 2008, p. 16)

A função da mediação será “ajudar as famílias em conflito a darem um passo atrás, olharem atentamente para as suas circunstâncias e a arranjam as suas próprias soluções” (Ricci, 2004, p. 318).

Proposta criação de um gabinete de mediação – GAME

Fundamentação

Defendemos que a mediação nas escolas é um dos métodos mais eficazes e construtivos para a solução de conflitos em meio escolar.

Segundo Uranda (1998), a mediação escolar aponta os seguintes aspetos positivos: um ambiente mais descontraído e produtivo; contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesses e respeito pelo outro; ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros; estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, uma vez que as pessoas procuram em conjunto soluções satisfatórias para ambas as partes; aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta; contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta; e contribui para a melhoria das relações interpessoais.

Acresce que promove a autorregulação, visto potencializar a procura de soluções autónomas e negociadas; reduz o número de conflitos, assim como a duração na resolução dos mesmos; auxilia a gestão de conflitos de forma mais célere e sem custos; diminui o número de sanções e expulsões; e ocorre uma diminuição da intervenção dos adultos, visto que os alunos desenvolvem capacidades e competências de mediação.

Corroboramos da visão de Torreño (2003) quando este defende que “a mediação é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que

pode contribuir para a melhoria das relações e para a procura satisfatória de acordos em situação de conflito” (p.9). Assim, podemos afirmar que mediação é um processo enriquecedor, pois contribui para a melhoria das relações na escola, contribui para a diminuição de conflitos e para o crescimento e amadurecimento dos alunos envolvidos.

Tendo por base o enquadramento teórico exposto, apresentamos de seguida a proposta de criação de um Gabinete de Apoio e Mediação na Escola – GAME.

Finalidades: contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social; e constituir-se como um observatório da vida na escola, detetando as problemáticas que afetam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se refletir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada.

Objetivos: Diminuir situações de abandono escolar, de absentismo escolar, de violência escolar que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem, de consumo de substâncias psicoativas; contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança; contribuir para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares; promover a relação escola/família; articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola; promover a inter-relação entre os alunos, professores e funcionários; e criar e dinamizar a Rede de Apoio Social (RAS).

Metodologia: abordagem e acompanhamento à criança/ jovem, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma; abordagem e acompanhamento à família, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança com a mesma; sessões de grupo/turma; articulação direta e permanente com professores e elementos da comunidade escolar; e trabalho em parceria com entidades da comunidade educativa.

Atividades: atendimentos a alunos – numa perspetiva de aprofundar as causas e definir atuações, juntamente com o próprio aluno, de modo a ultrapassar os constrangimentos sentidos e/ou minimizar os danos para este; atendimento a familiares – procura garantir a participação dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, procurando o seu envolvimento no processo de intervenção, para resolução dos problemas identificados no seu educando; visitas domiciliárias – realizadas em situações de falta de comparência dos encarregados de educação à Escola ou para efeitos de consolidar as informações sobre o contexto familiar; acompanhamento em contexto

informal – estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança com os alunos, pelo que seria estabelecida uma abordagem individual e informal com o objetivo de trocar e obter informações e prestar apoio nos problemas transmitidos pelos próprios ou sinalizados por agentes de intervenção; apoios psicossociopedagógicos/tutorias – Intervenção que compreende uma abordagem mais individualizada ao aluno, num contexto dedicado a este, onde se realizam reflexões sobre o seu comportamento, assiduidade, pontualidade, dificuldades sentidas e repercussões para o percurso escolar e aprofundam estratégias de resolução, a aplicar pelo próprio, de forma a ultrapassar os constrangimentos identificados; e reuniões de parceria com entidades de apoio psicossocial – Compreendem uma troca de informação e a concretização de um trabalho articulado entre diferentes serviços que prestam apoio à população no decorrer das suas competências.

Equipa Multidisciplinar, constituída por: mediador escolar; mediador familiar; psicólogo educacional; técnico de serviço social; e professores e alunos.

Ações de intervenção: junto dos alunos – acompanhamento individualizado e em grupo no pátio; atendimento ao aluno; apoio psicossociopedagógico; e encaminhamento; junto das famílias – atendimento ao encarregado de educação/ família; encaminhamento para outras entidades; e visitas domiciliárias; na escola – trabalho com diretores de turma e professores; trabalho articulado com serviços internos; reuniões com delegados e subdelegados de turma; apoio e acompanhamento a grupos/turma; e reuniões de equipa técnica e de coordenação; e na Comunidade – trabalho em parceria com os recursos da comunidade; e reuniões com redes de apoio existentes na comunidade.

Considerações finais

O processo de Mediação é, sem dúvida alguma, um verdadeiro desafio para a transformação e construção social, “sendo muito mais do que uma técnica alternativa para a resolver conflitos, enquadrando-se numa cultura de cidadania ativa e de paz” (Caetano, 2005, p. 44).

Corroboramos da visão de Amado e Freire (2009) quando afirmam que “para além das preocupações que qualquer escola tem com a prevenção da agressividade e da violência e das medidas de ação, desenvolvendo práticas no seu quotidiano que contribuam para a formação de cidadãos que partilhem os valores da democracia, da paz e da não-violência, torna-se igualmente relevante um investimento em medidas que visem a resolução de conflitos e que envolvam a escola na sua globalidade” (Amado & Freire, 2002, p. 154).

Urge criar em cada escola um Gabinete de Apoio e Mediação na Escola – GAME, acreditamos que será uma mais-valia, na medida em que a mediação de conflitos em contexto educacional é um verdadeiro processo educativo que “modela e ensina, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 43).

Bibliografia

- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: ASA.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado dos professores e dos pais. Em M. d. Educação, *Inovação*, n.º 12 (p. vol.3). Lisboa: Ministério da Educação.
- Burquet, M. (1999). *El Educador como Gestor de Conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Caetano, A. P. (2005). Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 3, Número 1, 41-63.
- D’Ambrósio, U. (2008). *Cultura de Paz e Pedagogia da Sobrevivência*. Em *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. São Paulo: Associação Palas Athena.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven CT: Yale University Press.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma”. *Ensino em . Revista, Uberlândia*, V.17, n.1, , 117-201.
- Gaspar, J. (2007). *Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos: um estudo de investigação-ação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. n. a.: Circulo de Leitores.
- Guerra, I. C. (2002). *Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Jares, X. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Ed. Xerais.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, M. (2011). *A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2 e 3.º ciclo do Bairro Padre Cruz*. Relatório de Estágio. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. C. (2001). *Montandon, C., & Perrenoud, P. (Eds) (2001). Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta.

- Morgado, C., & Oliveira, I. (20 de 04 de 2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, N.º 1, 43-56. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/>
- Morineau, J. (2005). *L' esprit de la mediation*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidó.
- Neves, J. G., Caetano, A., & Ferreira, J. M. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ortega, R. (2007). *Violencia, Agresión y disciplina. Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Parkinson, L. (2008). *Mediação familiar*. Lisboa: Agora Comunicação.
- Ricci, I. (2004). *Casa da mãe, casa do pai – Construir dois lares para os seus filhos. Um guia para pais separados, divorciados ou que voltaram a casar*. Lisboa: Sílabo.
- Sampaio, D. (1996). *Cadernos de Organização e Gestão Escolar – Indisciplina: Um Signo Geracional? N.º 6*. Lisboa: INE.
- Silva, A., & Machado, C. (. (2009). Espaços Sócio Pedagógicos dos Mediadores Sócio Educativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. p. 274-287, ISBN – 978-972-8746-71-1.). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Asa.
- Torremorell, C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vinyamata Camp, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós. Barcelona: Paidós.

EDUCAÇÃO, FLEXIBILIDADE CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – O TERRITÓRIO COMO ORGANIZADOR DE POLÍTICAS

Manuel Cabeça¹

Agrupamento de Escolas de Arraiolos

manuelcabeça@gmail.com

Resumo

Educação, flexibilidade curricular e práticas pedagógicas, uma triangulação que tem como elemento de união, o território. Este é aqui considerado na sua dimensão política, porque dotado de uma história e de uma cultura que o identifica e demarca. O território é problema e oportunidade – estrutura a dinâmica escolar (pelo currículo), condiciona estratégias pedagógicas (de sala de aula); A construção local de políticas de educação (inclusão, sucesso, cidadania) têm de levar esta relação em consideração.

Palavras-chave: território, educação, flexibilidade curricular, políticas de educação.

Enquadramento

Tenho trabalhado, de há uns anos a esta parte, o contributo da escola (entenda-se professores) na transformação do aluno em cidadão social. Cidadão social considerado na esteira de Rose (2007) enquanto indivíduo dotado de autonomia e capacidade individual mas enquadrado na estrutura social. Isto é, um sujeito obediente às regras e determinações do devir social, porque enquadrado num contexto social, mas que, simultaneamente, participa na sua (re)configuração, atua sobre o seu presente (mediante re interpretação) e, desse modo, na construção do futuro (individual e coletivo).

Neste processo de construção, entre o passado que nos marca, o presente que somos e o futuro que se ambiciona, a relação estabelecida entre a escola e o sujeito assume uma ação reguladora de si e do coletivo. Regulação que entendo, com base em Barroso (2006; p. 12), “para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

Para esse efeito, tenho perspectivado a ação educativa, por intermédio dos comportamentos, ora considerando as situações designadas de indisciplina (Cabeça, 2012) (associadas o mais das vezes ao desinteresse,

alheamento, indiferença), ora na perspectiva das opções de promoção do sucesso e dos factores de inclusão escolar (participação de parceiros locais, envolvimento da família, reorganização curricular) (Cabeça; 2013).

Neste processo de regulação, entre a escola e a sociedade, o território, tem emergido como elemento estruturante dessas estratégias de sucesso. O território, ao considerar lógicas individuais de ação, define grandemente os modos como as famílias se relacionam com a escola. É por intermédio da história que o território configura (daquilo que ela trás e faz desaguar no presente) que se estruturam as relações entre a educação (na perspetiva das famílias) e o processo de escolarização. Relações essas, assente nos modos como uns e outros são percebidos (o aluno, o trabalho escolar, os professores, o lugar de cada um no território que ocupa). Mas também na consideração do espaço que cada um configura como seu (que ocupa ou que pode ocupar, ou que deve ocupar) em lógicas de conformidade ou mobilidade social.

É nesta consideração que trago à conversa os temas educação, flexibilidade curricular e práticas pedagógicas onde assumo o território como elemento estruturador das ligações e relações que entre esses elementos se podem configurar. O objetivo passa por problematizar as relações instituídas entre os elementos considerados.

Para esta abordagem, adoto uma perspectiva sociopolítica, muito assente na sociologia da ação pública². Por intermédio desta perspectiva considero a “complexidade da vida social”, nomeadamente na articulação e/ou relação entre elementos pretensamente objetivos (indicadores, metas) e outros assumidamente subjetivos, porque simbólicos (ideias, valores, elementos culturais).

Neste texto quero dar destaque a duas ideias. Por um lado, a crescente aposta das políticas educativas de flexibilidade curricular e de inclusão de crianças e jovens (tenho presentes, essencialmente, os dois decretos leis, 54 e 55 de 2018) dão destaque à ligação entre o território e a educação. Ligação essa que vai além da dimensão formal e escolar do processo de ensino e aprendizagem. Implica mobilizar atores, organizações e parceiros que permitam concretizar os princípios definidos nos diplomas em causa. Implicam também alguma ousadia, porventura expressa na criatividade dos actores locais em função da necessidade de (re)organizar espaços e tempos letivos, de (re)configurar funções e objetivos aos espaços educativos (onde a escola é apenas um entre outros). Neste processo, de inclusão e promoção do sucesso, redefine-se o lugar que

² Para contextualização teórica, ainda que sucinta, veja-se Carvalho, (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 314-333. (disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/carvalho.pdf>, consulta efetuada em 10 de abril de 2019).

cada um ocupa (alunos, docentes, família, parceiros), não em função das suas condições iniciais, mas em função do que a escola lhe define como possibilidade. Possibilidades escolares, em primeira medida, mas, não menos importante, na estrutura social, na relação que cada um assume com o território – mediante a sua conformidade, submissão ao “destino” de cada um, ou na autonomia individual, rompendo estruturas e recriando futuros.

Por outro lado, considero que se torna essencial assumir a dimensão política da relação instituída entre o território e a educação. É por intermédio da assunção da sua dimensão política que se justificam processos de adaptação e contextualização das medidas de política ao local. É por seu intermédio que se legitimam processos criativos porque de (re)configuração de opções de flexibilidade curricular e de práticas letivas. Este conjunto de medidas de política, desde que contextualizado, permite assumir opções e orientações que vão ao encontro do sucesso escolar, mas e não menos importante, da consideração que os actores educativos concedem à escola, de qual o papel que lhe configuram na definição do futuro.

Assim, e em face da perspectiva assumida, defino um objetivo, o de realçar a dimensão política entre o território e a educação. Política no sentido das *policy* que as línguas saxónicas distinguem das *politics*, mais destinada às questões partidárias. Política porque implica escolher, desde logo, sentidos pedagógicos, objetivos escolares. Promover o sucesso escolar poderá não ser restrito à dimensão disciplinar, mas valorizar outras dimensões (sociais, culturais, éticas, ambientais,...).

Encarar a dimensão política desta relação implica considerar a história do território, em particular as formas como ela se repercute na escola e nas opções educativas. Estas, as opções educativas, fazem-se sentir por intermédio da relação que as famílias assumem com a escola, do interesse e do envolvimento (como do desinteresse e alheamento), enquanto factor de mobilidade ou apenas de conformidade social. Esta relação traduz-se, de forma direta, nos resultados e no (in)sucesso escolares. Na aceitação, ou na recusa de propostas de ação, na eficácia e eficiência das estratégias adoptadas, no envolvimento face aos projetos implementados.

Por último, dimensão política onde a história e a cultura do território interferem, condicionam (quando não determinam) os processos de (re)interpretação dos diplomas, a (re)configuração de opções locais, as escolhas pedagógicas ou, simplesmente, as regras de funcionamento escolar. É a história que o território “transporta” em si, um dos factores que permite compreender muito do (in)sucesso de medidas de política educativa (e das estratégias do sucesso dos alunos e/ou das famílias). É nestas leituras que se prolongam processos de submissão e obediência, ou se criam elementos de autonomia e ação empreendedora.

O território

A relação da educação (ou da escola) com o território de há muito que faz parte do discurso educativo³. Independentemente da terminologia utilizada (local, comunidade ou território) o conceito, de há muito, que é comum no discurso educativo. Contudo, o conceito de território anda, o mais das vezes, associado a territórios complexos, porque de intervenção educativa prioritária. Certamente que não serão apenas estes a merecer atenção fruto das relações educativas entre o território e a escola.

Deste modo, torna-se essencial por um lado, politizar a ideia de território. Politizar o território implica historicizar a relação que as pessoas definiram nesse território, isto é, implica considerar a sua história (o seu devir histórico) as formas como deságua no presente, nomeadamente ao nível da organização social e económica, mas também política e cultural.

Implica, de igual modo, considerar a dimensão simbólica do território. Isto, por exemplo, por intermédio das suas formas de organização (individual ou coletiva, estrutura da propriedade), da exploração da terra (atividades desenvolvidas e priorizadas), as relações instituídas, o planeamento urbano.

Entre uma e outra das dimensões destaco o território enquanto “espaço socialmente construído”. Nessa construção influem diferentes elementos que com ele se relacionam. Desde logo o tempo. Tempo essencial na escola e no trabalho dos professores. Tempo longo que permita ver e perceber (re)configurações, trocas e (re)posicionamentos, o que fica daquilo que muda. Tal como os atores e as relações que entre eles tecem. Por intermédio do tempo e das relações que se estabelecem com os actores, assim se (re)define uma geografia do território, as zonas de influência e protagonismo. Neste campo o que destaco diz respeito às formas de poder.

Poder aqui encarado enquanto conjunto de relações que se instituem num dado território, entre grupos, entre interesses, entre pessoas. Poder que implica equilíbrios (sempre precários), negociações (entre atores dotados de diferentes capacidades, competências, objetivos, interesses) quando não mesmo disputas (de afirmação, domínio ou gestão de influências).

O território é não apenas palco como é fonte de poderes, de relações de poder. Relações onde se institui o lugar, a função e ordem de cada elemento que ocupa e constrói o território.

³ Enquanto resumo do conjunto de medidas vejam-se dois artigos, por um lado, Barroso, (2013), a emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas, *Educação Temas e Problemas*, n.º s 12 e 13, pp. 13/26, CIEP, Universidade de Évora; e Formosinho, J. e Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia, *Educação Temas e Problemas*, n.º s 12 e 13, pp. 27/40; CIEP, Universidade de Évora

Os modos como o território condiciona o conjunto de relações que aí se assumem, implicam, por sua vez, diferentes modos de relacionamento com a educação e, em particular, no olhar a escola – o seu papel, as suas funções, os seus objetivos. A educação passa então a ser considerada como espaço de oportunidades, por um lado, ou de consolidação, por outro. Oportunidades de consolidar posições, ideias, imagens e estruturas. Tanto podem ser sociais como simbólicas, Mas a educação determina também a possibilidade de fuga ao “destino”. Nesta perspetiva, “a escola é tributária da marcação e socialização familiares que se fazem antes e fora e apesar dela” (Almeida, 2005; p. 583).

Assim considerado, o conceito de território tem sido um elemento presente/ausente das políticas educativas. Presente considerando “que o espaço local, constitui, a partir do último quartel do século XX (...) um lugar “mítico” regenerador das políticas públicas de educação” (Barroso, 2013; p. 13). Contudo, ausente porque as designações são diferentes e surge na sua configuração de local ou comunidade. Se considerarmos, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) o conceito de território surge uma única vez na associação que se faz ao “território nacional” enquanto espaço de implementação do diploma.

A flexibilidade curricular

Antes da flexibilidade, o currículo. Afinal, de que falo quando falo de currículo?

Na consideração da triangulação que perspectivamos, entre educação, flexibilidade curricular e práticas pedagógicas, sendo o território o elemento de articulação entre essas diferentes componentes, a definição de currículo tem de ser aberta. Aberta para que possa considerar e integrar esses diferentes elementos. Aberta para que não fique restringida ao programa ou aos conteúdos de uma disciplina (ou mesmo de diferentes). Uma concepção aberta no sentido de integrar, enquanto recurso e estratégia pedagógica, tanto o território, como os espaços onde, nesse território, existam oportunidades de aprendizagem (formais ou não). Mais, o currículo precisa de ter uma concepção aberta também para que, por seu intermédio, se possam articular diferentes dimensões de aprendizagem, mobilizar diferentes recursos, perspectivar múltiplos instrumentos (e momentos) de avaliação, considerar parceiros e oportunidades de aprender.

Assim sendo, socorro-me da ideia de J. Pacheco (2011) quando defende o currículo como “prática cultural plural” (p. 392). Esta concepção permite considerar o currículo como “um projeto construído na diversidade e na pluralidade” não apenas de cada território mas de cada um dos elementos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido,

o currículo passa a ter duas condições determinantes para que faça a articulação entre os três elementos da equação considerada (educação, flexibilidade curricular e educação). Por um lado, “no desvendamento de (...) processos e práticas de poder e de padronização cultural (...)”. Por outro na centralidade do indivíduo e nos seus processos de subjetivação.

Entender o currículo de forma plural, permite considerar as suas diferentes dimensões e acepções. Se é certo que a dimensão escolar assume a sua centralidade, muito por via da preservação da memória do coletivo, têm e devem-se também considerar outras dimensões. como seja a cultural, a social, ou a política. Tal consideração implica que as disciplinas ou mesmo as áreas disciplinares não sejam consideradas de forma compartimentada e/ou estanque. Tal como a vida, os problemas não se nos apresentam segmentados mas como um todo para os quais mobilizamos, a um só tempo, diferentes conhecimentos, recursos ou competências.

Será neste processo de integração, articulação e complementaridade que entendo que deve entrar a flexibilidade curricular.

Em face da publicação do diploma referente à gestão flexível do currículo, não faltaram autores e editoras a apresentarem as suas propostas de flexibilidade curricular⁴. Tal como numa receita em que juntar ovos, açúcar, farinha e algo mais permite a produção de um bolo, também as soluções de flexibilidade curricular foram apresentadas como receitas.

Perante essa oferta há que reconhecer a sua mais valia. Facilita o trabalho aos professores, apresenta soluções à medida. Mas que, todas elas, terão de ser devida e adequadamente contextualizadas a essa triangulação de conceitos que aqui considero – a educação, o currículo, e as práticas onde o território é elemento agregador.

Práticas pedagógicas

Propositadamente não considere, no contexto desta escrita, as práticas pedagógicas delimitadas à sala de aula. Se assim o considerasse, teria agora que dizer que é na sala de aula que confluem e se cruzam, sob diferentes perspectivas e diferentes dimensões, tudo o que para trás tive oportunidade de escrever.

Ou seja, nas práticas pedagógicas cruzam-se perspectivas sobre o território (a sua organização, enquanto recurso de apoio ao currículo,

⁴ Só como referência a indicação de alguns dos títulos disponíveis:

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora. Porto.

Cohen, A. e Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raíz editora. Lisboa.

Trindade, R. (coord.). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular, relato de práticas*. Leya Educação. Porto.

enquanto elemento que influencia interesses e dinâmicas), a flexibilidade curricular pois a gestão dos interesses dos alunos e dos grupos implica a diversificação curricular, a mobilização de conhecimentos endógenos ao território. Implica, ainda, que em contexto de flexibilidade curricular os programas sejam adaptados e contextualizados às dimensões mais próximas do aluno, mediante aquilo que o território faculta e promove em função dos hábitos, usos, costumes, tradições. De igual modo condiciona as estratégias de sucesso, mediante os processos de envolvimento e implicação do aluno no trabalho escolar e disciplinar.

É no conjunto das práticas pedagógicas que se podem perspectivar as dimensões com que é considerado o professor (entre o reflexivo e o implicado, ou enquanto funcionário cumpridor), o papel da escola (na mobilidade social, no entendimento e na transformação do mundo), ou o papel e/ou funções do aluno (se massa inerte sobre a qual se trabalha, ou se sujeito activo no processo de ensino e de aprendizagem).

Entre o território onde acontece a educação, a flexibilidade curricular e as práticas pedagógicas evidencia-se uma relação que promove a autonomia ou a obediência do aluno, constrói o cidadão empreendedor e promotor ou acentua dependências. As práticas pedagógicas, as opções locais de política educativa permitem encarar a relação entre a tradição, o que se deve e como se deve preservar e a inovação e a mudança, sabendo mobilizar a tradição e a história do território para promover o seu avanço. E só com avanço existe dinâmica, só mediante a articulação entre o que temos, aquilo que a história nos legou e a vontade de ir em frente, de descobrir novos caminhos, outros rumos, há futuro.

Da metodologia

Objetivamente é um trabalho em processo, em desenvolvimento. fruto de ocupações profissionais O trabalho avança ao ritmo das possibilidades e disponibilidades.

A disponibilidade de trabalho tem permitido, ainda que com excessiva lentidão de processos, reconheço, pensar e equacionar formas de organização e coleta de dados. Assim e para já a estrutura do trabalho passa por considerar alguns elementos que são suporte da organização e desenvolvimento do trabalho.

Primeira referência para dar conta de uma opção assumidamente qualitativa, ainda que não exclusiva, mas predominante. Considero ideias, sensibilidades, opiniões. Tal como recorro à minha observação, ao meu quotidiano para poder criar e construir processos de interpretação. Contudo, não deixo de recorrer a elementos de pendor estatístico. Um não invalida o outro. Mas predomina, assumidamente, uma dimensão qualitativa de abordagem.

Agregado a uma opção qualitativa de abordagem está, de igual modo, a opção por uma dimensão etnográfica porque o estudo decorre(u) em locais onde estou(estive). É um trabalho que desenvolvo enquanto observador ativo, participativo, envolvido, implicado. Foi o contacto com as pessoas de um território e das formas como variam entre contextos locais, que despertaram a curiosidade de interrogar as relações entre a história do território, as gentes que o habita e a escola, o processo de escolarização. Assumo, desse modo, uma dimensão etnográfica do trabalho, que me orienta enquanto interrogo, que reformulo há medida que desenvolvo processos de (re)interpretação.

Um outro destaque vai para os territórios considerados. São três concelhos do distrito de Évora, aqueles em que tenho trabalhado enquanto docente dos ensinos básico e secundário. Essa proximidade permite-me considerar não apenas um conjunto de dados pretensamente objetivos porque quantitativos (que já indicarei) mas sentir o território e a relação que as pessoas estabelecem com ele. Sentir e, a partir daí, criar elementos de interpretação ao local. Sentir, perceber e compreender as formas como as pessoas se relacionam com a escola, como a valorizam, como referem e de que formas se referem ao trabalho escolar, como o perspetivam tanto num presente como em termos futuros. Que grupos sociais predominam, como “evoluíram”, como se articulam entre si nos interesses, nos objetivos, na implementação de estratégias de protagonismo ou de afirmação de preponderâncias.

Os territórios, ainda que tenham em comum serem locais onde exerci funções, apresentam algumas características diferenciadoras. Um é limítrofe ao distrito, marcado por uma industrialização recente tem ganho estatuto de semi urbanidade, dadas as suas características sócio demográficas. Os outros dois apresentam a preponderância de estruturas fundiárias que marcaram (e marcam) o conjunto de relações sociais e culturais. Ainda que em processos (algo diferenciados) de adequação a ritmos urbanos, predominam ainda, lógicas agrárias e estruturas sociais verticalizadas, porque diferenciadoras de estatuto.

Neste processo considerei importante estabelecer alguns marcos, alguns pontos que, de base cronológica, permitam perceber os saltos como as continuidades, as quebras, quanto aquilo que, aparentemente muda, mas que, de forma efetiva, permanece e se prolonga no tempo (mais não seja nas suas dimensões simbólicas). Para esse efeito considerei três momentos, todos definidos pela realização de censos. Um antes de abril de 1974, em 1971, um segundo em 1991 e um último em 2011. A distância entre o primeiro e o segundo, permite considerar diferentes dimensões, ainda que o intervalo cronológico não seja por aí e além. Considerar, desde logo, aquilo que mudou ou que parece ter mudado entre o antigo regime e a democracia, num período marcado

pela democratização e massificação da escola. O que teve de bom, relativamente às expectativas criadas, quando o que defraudou ou falhou na promoção do sucesso de todos e não de alguns. Entre expectativas e sucesso, torna-se possível identificar as estratégias familiares e sociais na utilização da escola – como elemento de diferenciação ou de promoção (individual e social), de conformidade ou de construção das autonomias, de “apego” ao território como forma de libertação dele.

Perante os territórios tenho procurado informação das suas formas de “evolução”. Desde a análise dos planos diretores municipais, que permitam considerar a estrutura de ocupação, as valorizações consideradas, as diferenças entre o que se apregoa e defende e aquilo que, na prática é considerado.

Perante a variação da ocupação do território, tornou-se evidente considerar elementos de base demográfica ou, melhor dito, sócio demográfica. Variação da população, taxas de alfabetização, variação das habilitações escolares, entre outros indicadores tornaram-se, direi, evidentes na sua pertinência.

Um outro elemento passou por considerar os resultados eleitorais. O princípio consiste em criar relações entre a escolarização da população e a flutuação eleitoral. Flutuação que permite criar elementos interpretativos às formas de encarar o contexto social, como variam entre uma dimensão europeia, nacional e local.

Ainda que não se tenham realizado eleições em 1971 a proximidade, quanto a descoberta, do processo eleitoral decorrido em 1975 permite considerar esses elementos com um dos pontos de partida. Por mera casualidade, ou talvez não, os outros dois pontos cronológicos considerados no trabalho, 1991 e 2011 foram anos de eleições. Mas não pretendo ficar circunscrito a um ato eleitoral, no caso as eleições legislativas. As relações com o território pretensamente terão maior expressividade nas eleições locais, as autárquicas. Entre umas e outras talvez seja possível criar elementos interpretativos de sensibilidades, da alteração de comportamentos e valores.

Linhas de orientação

O trabalho está em processo, já antes o referi. Avança ao ritmo de possibilidades e disponibilidades. Tal circunstância fez com que inicialmente definisse um conjunto de linhas orientadoras, algumas questões que orienta(ram) o trabalho na sua fase de arranque. Contudo e porque se assume um processo dinâmico, algumas questões foram reformulados e outras simplesmente deixadas cair, esquecidas.

Destaco, nesta fase, três conjuntos de questões, uma por cada área de trabalho, educação (que inclui a escola e as práticas pedagógicas), o

território (cultura, história, organização) e uma referente às hipóteses interpretativas entre aquelas duas.

No contexto da escola a ideia que orienta o processo de trabalho diz respeito, por um lado, ao papel que, pelos diferentes actores, lhe é considerado. Por outro, como é considerada pelo próprio aluno, fruto do seu contexto social e familiar. Um e outro relacionam-se com um mesmo princípio, o papel da escola como elemento de mobilidade ou como elemento de conformidade social.

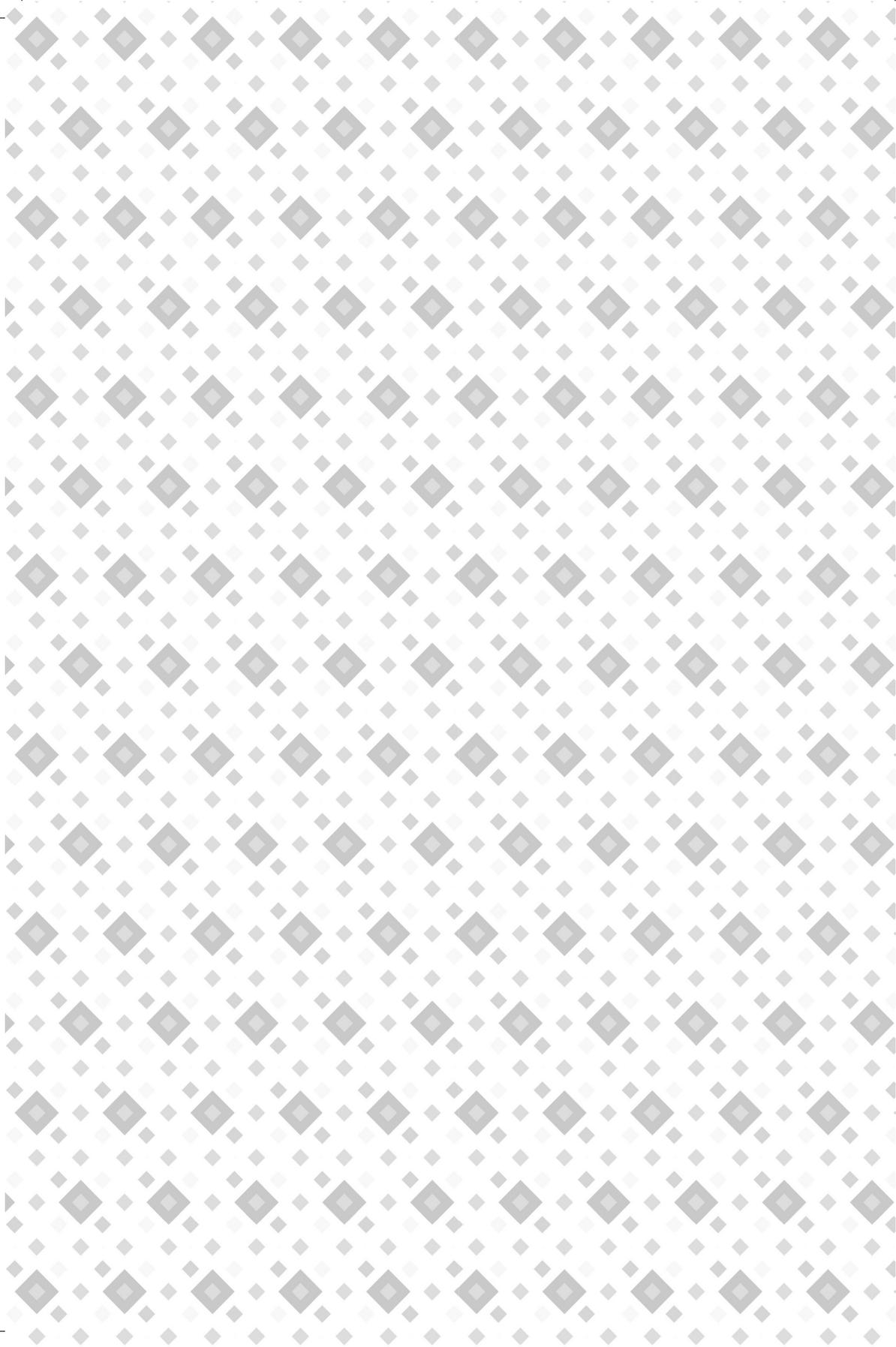
No âmbito do território e considerados os diferentes contextos, em que a posse da terra é sinónimo de poder e riqueza, a ideia vai no sentido de considerar a perpetuação dos poderes e das relações. Relações de desigualdade social, de assimetria de poderes que, se a escola não intervir, tenderão a manter-se.

Uma terceira ideia relaciona escola e território e diz respeito tanto às práticas pedagógicas como, essencialmente, aos resultados escolares (de in/sucesso). Diz respeito à perpetuação dos lugares sociais que, simbólica e subjetivamente, são (auto) considerados. Lugares que definem tanto a posição de cada um na estrutura social como, em particular, o poder que cada um pode assumir no e perante o seu devir social.

Referências bibliográficas

- Antunes, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(176), 579-593.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 43-75.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação – temas e problemas*(12 e 13), 13-26.
- Boix, B., Champollion, P. e., & Duarte, A. (2015). Teaching and learning in rural contexts. *SISYPHUS, journal of education*, 3(2), 28/47.
- Cabeça, M. (2013). *O PCA como instrumento de vinculação do aluno ao trabalho escolar*. Paper presented at the I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Instituto de Educação, Lisboa.
- Cabeça, M. (2014). De aluno a cidadão social: a (re)configuração normativa e cognitiva de aluno e de cidadão. In B. N. e. L. P. Nico (Ed.), *Educações no Alentejo* (pp. 75-82). Évora.
- Champollion, P. (2015). Education and Territory: a conceptual framework. *SISYPHUS – journal of education*, 3(2), 12-27.
- Correia, J. A. (2012). Relações entre a escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*(22), 129-134.
- Iturra, R. (2001). O caos da criança – ensaios de antropologia da educação. Livros Horizonte, Lisboa.

- Justino, D., Pasqueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação – Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso PORTUGAL, 1991-2012*. Lisboa: CESNOVA.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo: entre teoria e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.
- Raffestin, C. (1993 [1980]). *Por uma geografia do poder*. S. Paulo: Ática.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself – biomedicine, power and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Verdasca, J. (2015). Território, Educação e Desenvolvimento Local: Dilemas educacionais em territórios do interior. In C. P. Joaquim Machado (coord.), Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão (Ed.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.



AUTOAVALIAÇÃO ESCOLAR: LÓGICAS DE AÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO

Carla Chainho* & José Saragoça**

*Doutoranda em Sociologia na Universidade de Évora. cchainho@gmail.com

**Departamento de Sociologia e CICS.NOVA.UÉVORA. jsaragoça@uevora.pt

Resumo

A autoavaliação de escolas, enquanto modalidade de avaliação interna, é um processo social comum à generalidade dos estabelecimentos escolares, não raras vezes com reflexos na melhoria efetiva do funcionamento das organizações escolares, mas nem sempre amplamente participado pelos atores escolares. Na presente comunicação discutiremos os principais resultados de uma investigação realizada num agrupamento escolar do Alentejo, através de metodologia qualitativa suportada em entrevistas a diversos atores, que teve como um dos objetivos compreender as lógicas de ação dos atores no quadro dos processos de autoavaliação. Os principais resultados mostram que a ação coletiva dos atores face à autoavaliação não é fruto de um fenómeno natural e espontâneo, antes advém das ordens emanadas pela tutela, e que as lógicas de ação identificadas são diversas e plurais, predominando as de tipo cívica estatal, cívica cidadã, doméstica comunitária e de ação estratégica (coligação).

Palavras-chave: Autoavaliação, Lógicas de Ação, Regulação.

1. Enquadramento conceptual:

A avaliação interna e a autoavaliação são temas comuns e atuais nas organizações escolares. Pressionadas pela necessidade de prestarem contas aos organismos da tutela e à sociedade sobre a qualidade do trabalho que desenvolvem e pela necessidade de melhorarem continuamente os processos e os resultados, as escolas e os agrupamentos desenham modelos e implementam práticas de autoavaliação. No entanto, a sua participação não é efetuada num sentido amplo. São poucos os atores que se envolvem nas questões relacionadas com a autoavaliação, sobretudo, por vários motivos, tais como: a falta de interesse, desconhecimento devido à pouca divulgação e indução à participação dos pares envolvidos e até mesmo da rejeição dos pares envolvidos que não se interessam pela integração de novos elementos.

A autoavaliação não se funda apenas na prestação de contas ou na produção de conhecimento. Tem como principal objetivo a melhoria institucional. Além de ser legalmente obrigatória, a autoavaliação passou a ser considerada como instrumento central de definição de políticas

educativas. Como tal, importa que a escola construa e desenvolva uma cultura de avaliação e melhoria contínua (Reis, 2010, p. 65).

Caso a autoavaliação seja aceite pelos restantes membros da comunidade educativa terá grandes probabilidades de se desenvolver com sucesso no Agrupamento de Escolas, pois, trata-se de um processo conjunto, que se irá desenvolver e haverá apropriação se o procedimento for clarificado a todos os atores.

Barros (2006, p. 11) afirma a necessidade de apoiar as instituições escolares:

“No sentido de promover alterações à cultura de escola, formação em modelos de autoavaliação, formar redes de escolas para a dinamização deste processo, pois praticada de forma singular existe maior probabilidade para a desmotivação e para o respectivo abandono do processo.”

A autoavaliação faz parte da avaliação institucional, devendo ser confrontada com a avaliação externa, ou por equipas interdisciplinares que possam ser uma mais-valia, com valências de conhecimentos sólidos, bem estruturados a nível metodológico, pedagógico e científico. O que se pretende é “a prática de uma autoavaliação que seja motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares às escolas” (Afonso, 2010b, p. 351).

A autoavaliação permite aos atores internos e externos um olhar acerca da organização escolar. Os atores da comunidade escolar (internos) devem desenvolver as suas prioridades e planos de melhoria, nunca deixando de lado a aprendizagem e ensino dos alunos. Gomes refere a falta de sistematicidade da autoavaliação por parte das organizações escolares e a falta de existência de um modelo concreto de autoavaliação (Gomes, 2014).

A autoavaliação pode ser assumida como um processo social em que todos os atores de uma escola ou agrupamento de escolas são passíveis de envolvimento. Este pode ser causador de ganhos a nível individual, tendo em conta as competências que cada ator desenvolve, mas, também, proporcionar um ganho a nível institucional. A capacidade de iniciativa será maior e as decisões serão planeadas, fundamentadas com a consciência de qual o caminho a percorrer para atingir os objetivos pretendidos.

Crozier & Freidberg (1997) referem que os atores constituem uma ação coletiva tendo em conta diversos objetivos, com a finalidade de conseguirem alcançar os seus interesses específicos. Nesta linha, um agrupamento de escolas é uma organização micropolítica onde confluem diversos conceitos chave, tais como: conflito, interesse, estratégia, poder, compromisso negociação e lógicas de ação. Nas organizações

escolares existem duas grandes tipologias de lógicas de ação: lógicas de «ação interna», relacionadas com a tentativa da direção em controlar o ambiente externo das escolas e lidar com os fenómenos de segregação e desigualdade de oportunidades passando pelas seguintes intervenções: Controlo dos professores sobre os órgãos de gestão; relações escola-família; Projetos e atividades extracurriculares; Organização das turmas; e as lógicas de «ação externas», que consistem nas relações que a escola estabelece com o exterior: Escolas, Câmaras Municipais, Organizações Locais e Promoção da Escola.

As lógicas de ações definem-se a partir existência de racionalidades próprias, individuais, às quais os atores dão sentido (subjetivo e objetivo) e encontram-se espelhadas nas escolhas que os atores fazem, nas suas práticas, tendo em consideração a circunstância da ação individual e coletiva. Através da interação social que ocorre nos contextos educativos “os atores ajudam a organizar e a ordenar a realidade escolar, não deixando de criar uma ordem, por vezes incerta e temporária” (Chainho & Saragoça, 2016, p. 169).

A partir da nossa investigação elencámos diversas lógicas de ação, que apresentamos no quadro resumo abaixo mencionado:

QUADRO 1 – TIPOS DE LÓGICAS DE AÇÃO E A SUA CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA, POR AUTOR

AUTOR	LÓGICA DE AÇÃO	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
FRANÇOIS DUBET	Lógica de Integração	O ator estabelece os seus domínios que estão relacionados com as suas pertenças, que serão mantidas no contexto da sociedade tida como um regime de inclusão.
	Lógica Estratégica	O ator visiona a sociedade como um mercado tendo em conta os seus interesses.
	Lógica de Subjetivação	Permite ao ator ter um papel crítico, face à sociedade envolvente.
MANUEL SARMENTO	Lógica Cognitiva	Existente nas organizações complexas. Une os objetivos e os meios da organização, por vezes é impossível os indivíduos tomarem decisões puramente racionais. Os objetivos por vezes são difíceis de selecionar.
	Lógica do Serviço Público	Parte do princípio de que a escola tem uma finalidade geral que vai para além dos atores concretos. A sua finalidade é definida pelo Estado e coincide, de um modo geral, com interesse de toda a sociedade. Parte do pressuposto da uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, tornada possível pelo desempenho normativo da administração centralizada da educação. De carácter burocrático e administrativo.

AUTOR	LÓGICA DE AÇÃO	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
	Lógica Profissional	Está relacionada com a orientação das escolas segundo os princípios que elucidam a profissionalidade dos professores. Define-se pelo conjunto de valores e saberes e os respetivos princípios e modos operativos (ação educativa), o conjunto de elementos participantes na definição dos critérios de competência, sujeitos a debates de natureza política e ideológica.
	Lógica do Desenvolvimento Local	Centra as suas orientações intencionalizadas da ação escolar no desenvolvimento dos valores e dos interesses das comunidades envolventes. Contrapõe-se simetricamente à lógica de serviço público.
	Lógica de Mercado	O começo do mercado como agente de institucionalização de políticas educativas nos países ocidentais. Apontamos como principais linhas expressão: a privatização da oferta pública educativa; a criação do mercado educacional; substituição dos ideais democráticos por valores assentes na racionalidade; a promoção da competição e concorrência; adoção de medidas orientadas para os direitos dos consumidores; auditorias, avaliações e marketing promocional.
	Lógica dos Direitos da Criança	Esta lógica constitui uma questão fundamental nos direitos dos alunos (discentes): o direito à preservação, aquisição e construção dos saberes por parte de cada aluno; o reconhecimento e respeito pela diferença individual; o direito à participação e tomada de decisão direta em atividades educativas que permita a autoconstrução dos alunos como indivíduos (cidadãos).
RUI DO BEM (cita Sarmiento)	Lógica do Serviço Público	Na qual a escola exerce uma finalidade geral, que transcende os próprios atores envolvidos, ligada a fatores afetivos e operacionais.
	Lógica de Mercado	Relacionada com a concorrência entre escolas tendo em conta a qualidade da oferta, a eficácia, eficiência e sobretudo os resultados educativos.
DANIELA SILVA	Coligações	Constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os atores partilham determinado interesse, pode ser vista como favorável para ambas as partes envolvidas. Dão azo a negociações e à tomada de decisões.

AUTOR	LÓGICA DE AÇÃO	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
	Cívica Estatal	A lógica cívica estatal está relacionada com o bem comum geral, é burocrática e está interligada ao projeto nacional.
	Cívica Cidadã	É caracterizada como um bem comum dialético (universal e particular), preza a solidariedade e a igualdade real de oportunidades. Distingue-se pela proximidade e confiança. Reprodução e produção de normas. Crítica e incita à reflexão.
	Doméstica Comunitária	Representa o bem comum local, está relacionada com a autonomia local, proximidade e confiança. Comunidade familiar. Reprodução e produção de normas.
	Económica Mercantil	Prima pela competição entre escolas, assim como a título individual.
	Económica Empresarial	Tem como instrumento a gestão estratégica, a eficácia, eficiência, qualidade e meritocracia.
JOÃO BARROSO	Lógica de Mercado/ Económica	Baseada no modelo neoliberal de “gestão centrada na escola”, com o intuito de criar um “quasi-mercado” de educação, onde se encontra patente a lógica económica.
	Lógicas de Ação Externas	Relações que as escolas estabelecem com o ambiente exterior para influenciar a sua posição face ao território de pertença: Relações com outras escolas, Câmaras Municipais e Promoção da escola.
	Lógicas de Ação Internas	Tentativa da direção em controlar o ambiente externo das escolas e lidar com os fenómenos de segregação e desigualdade de oportunidades passando pelas seguintes intervenções: Controlo dos professores sobre os órgãos de gestão; Relações escola-família; Projetos e atividades extracurriculares; Organização das turmas.

Quadro: Elaboração de autor

O grande objetivo deste texto passa por compreender as lógicas de ação dos atores escolares de modo a conhecer o seu grau de apropriação relativamente aos processos de autoavaliação da organização escolar.

2. Estratégia de investigação e métodos

Considerando que se pretende conhecer de modo aprofundado um fenómeno social na sua complexidade e totalidade, com dinâmica natural, levando em conta todos os pontos de vista de todos os componentes,

recorremos a uma metodologia qualitativa, baseada numa perspetiva interpretativista que tem em conta o contexto concreto e as interpretações efetuadas a partir dos acontecimentos e comportamentos dos atores participantes na investigação.

Em conformidade, aplicámos entrevistas semiestruturadas conduzidas a partir de um guião especificamente elaborado e construído em função das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005). A partir do *corpus* constituído pelas entrevistas efetuámos uma análise ao seu conteúdo, que permitiu uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa acerca dos discursos dos atores, tendo em vista a sua interpretação – objetiva, porque nos permite selecionar os aspetos a analisar, as categorias a estabelecer, a utilizar e a definir a operacionalização de cada uma das categorias; sistemática, por permitir sistematizar a totalidade do conteúdo que é ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos pretendidos; quantitativa, uma vez que é tida em consideração a frequências dos elementos considerados significativos.

Não sendo possível inquirir todos os atores do agrupamento com relevo nos processos de autoavaliação todas as pessoas, optámos por uma amostragem de conveniência e de carácter aleatório simples (Carmo & Ferreira, 2008), tendo em consideração o grupo que pretendíamos entrevistar. Partimos do pressuposto de que neste tipo de amostras o indivíduo é selecionado ao acaso pela população, sendo a amostra de conveniência formada por indivíduos que voluntariamente se disponibilizam para integrar a mesma. Acaba por se tratar de uma parte disponível da população no contexto estudado, que voluntariamente integra a investigação (Sarmiento, 2013).

No total foram inquiridas 38 pessoas, entre dezembro de 2016 e março de 2017: 36 em entrevistas sob a modalidade de grupo focal, 2 sob a forma de entrevista individual. Participaram atores educativos com a seguinte tipologia: assistentes operacionais (AO); assistentes técnicos (AT); presidente do conselho geral (PCG); alunos; equipa de autoavaliação (EA); diretores de turma (DT); coordenadores de departamento e os de diretores de turma (CD/CDT); entidades locais com assento no conselho geral (RCG), encarregados de educação (EE); e o diretor (Dir.). Tal como já foi referido, as entrevistas foram elaboradas em grupos focais, exceto a entrevista efetuada ao diretor e presidente do conselho geral.

3. Lógicas de ação identificadas no Agrupamento de Escolas

A partir do nosso estudo conseguimos elencar as várias lógicas de ação que os atores escolares desenvolvem relativamente à questão da autoavaliação. Uma primeira grande conclusão, já esperada, é a de que os

atores escolares que fazem parte do Agrupamento de Escolas do Alentejo têm lógicas de ação diferentes, em função dos seus interesses e (des) conhecimento da realidade. As lógicas de ação dos atores que constituem o Agrupamento de Escolas foram identificadas considerando, na sua maioria, o modelo apresentado por Daniela Silva (2010, p. 15). Vejamos.

Encontramos uma lógica da exclusão, sobretudo nos discursos dos atores menos integrados nas dinâmicas do processo de autoavaliação, como é o caso os assistentes técnicos e operacionais, os representantes dos encarregados de educação, os diretores de turma e alunos, sendo estes os que se encontram mais alheados de todo o processo. Os assistentes técnicos e os assistentes operacionais referem o seguinte:

“[E_AO] Eu não lhe posso responder porque não tenho essa informação [riso], [D_AO] eu o que vamos sabendo é pela escola, agora se foram fazer nós ficamos sem... Não sabemos a razão do seu aparecimento: [E_AO] agora se foi a escola se foi imposição externa à escola, isso não lhe sei dizer... Eu não sei!”

“[A_AT] A professora SS andava envolvida nisso, antes de se ir embora, de resto não sei mais nada, aqui, de antes não sei mais nada. [E_AT] A professora MM acho que também. [D_AT] Exato...não sei, acho que essas duas sim.”

Os representantes dos encarregados de educação desconhecem mesmo a data de início do processo e quem são os participantes diretos no processo, não escondendo indignação pelo facto de não terem sido informados adequadamente. Salientam que não são convidados a participar:

[REE] [Os encarregados de educação não são convidados a participar nas Atividades Escolares]

Também os diretores de turma não têm conhecimento do processo de autoavaliação concretizado no agrupamento:

“[DT_D] Eu não sei porque este é o meu segundo ano aqui portanto não faço a mínima ideia, [DT_E] e eu também, [DT_D] eu não tenho mesmo essa noção. [DT_B] Sim há mais de 5 anos p’lo menos, pronto a básica conhecemos pronto é a mais de 5 anos, aqui...o que era o antigo agrupamento.”

Os alunos também não têm noção quando iniciou o processo de autoavaliação.

As etapas do processo de autoavaliação são igualmente desconhecidas por outros atores escolares (salientamos os representantes dos Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores

de Departamento e Coordenadores de Diretores de Turma e a presidente do Conselho Geral). A presidente do Conselho Geral não acompanhou de perto nem o trabalho realizado pela equipa de autoavaliação (apenas teve conhecimento dos documentos finais, tais como o relatório de diagnóstico de autoavaliação e plano de ações de melhoria) nem o desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação, ainda que tivesse conhecimento da existência e de algum trabalho realizado pela equipa de autoavaliação.

A equipa de autoavaliação esclarece que sistematicamente e de forma organizada só começaram a realizar o seu trabalho sobre a autoavaliação acerca de quatro/três anos, desde que se tornaram Agrupamento de Escolas. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma encontram-se em consonância com a equipa de autoavaliação quando referem que, de modo sistematizado, bem fundamentado e bem organizado, o processo de autoavaliação só se realiza acerca de quatro/três anos.

Para além da lógica da exclusão detetámos no nosso estudo outras lógicas de ação: Subjetivação, Económica-Empresarial, Lógica de ação estratégica (coligação), Cívica Cidadã, Doméstica Comunitária, Cívica Estatal.

Quando nos referimos à lógica da subjetivação identificamos a presidente do conselho geral e os alunos. A presidente do conselho geral refere o seguinte:

“[PCG] O que se pretende com o processo de autoavaliação é refletir sobre, é uma reflexão sobre as nossas práticas, ahh sobre aquilo queee a nossa escola, o nosso agrupamento faz, os resultados que tem, etc. Para tentar ahh ultrapassar, digamos assim, tentar traçar os caminhos do futuro em termos do agrupamento e da escola [...]”

Por sua vez, os alunos salientam que:

“[D_ALUNOS] É bom ter uma opinião externa da escola que fundamente críticas[...]” [amigo crítico].

A lógica da subjetivação incita-nos à reflexão. Segundo Dubet (1996), permite aos atores ter um papel crítico por parte dos atores face à sociedade envolvente.

Verificámos também a existência de uma lógica económica empresarial quando são abordados os resultados escolares, a necessidade de atingir num futuro próximo um ensino cada vez melhor, dando primazia à melhoria contínua. Os atores que se coadunam com esta lógica são sobretudo os diretores de turma, o diretor e a presidente do conselho geral.

A presidente do conselho geral refere o seguinte:

“[PCG] [...] Ahh sei que por exemplo neste momento se esta a trabalhar de uma forma muito mais direta, por exemplo, ahh com os alunos do 2.º ano, ahh em que havia uma taxa de insucesso muito grande, os do 2.º ano de escolaridade [...] ahh se está a ter muito bons resultados daquele plano de melhoria que foi traçado ahh no sentido de resolver um pouco essa situação.” “[PCG] Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar.”

O diretor refere também a importância da oferta formativa e a sua diversidade de modo a ir ao encontro das aspirações e interesses dos alunos e encarregados de educação:

“[Dir.] Não podemos esquecer que os resultados escolares apesar da, da reduzida taxa ahh de desistências e abandonos ahh e mas em termos de, do aproveitamento dos alunos [...] achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos”. “[Dir.] Ir ao encontro ahh das aspirações dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito à sua formação [...] eu acho que nunca tivemos ahh uma oferta formativa tão diversificada quanto a que temos hoje”

Os diretores de turma referem que os resultados escolares nem sempre são consensuais:

“[DT_B] Divergências há, sobretudo resultados escolares, ahh sobre o sucesso dos alunos, há sempre... há sempre divergências de opinião [...]

Tal como refere João Barroso (2005) é necessário ter em consideração a gestão estratégica, a eficácia, a eficiência e a qualidade. Alguns dos atores entrevistados consideram que é possível mobilizar a maioria dos atores escolares no que se refere à autoavaliação e até mesmo mobilizar os atores que por ventura se encontrem mais desmotivados.

A coligação é um modo de lógica de ação estratégica que possibilita a tomada de decisões e negociações entre as partes envolvidas, sobretudo quando os atores partilham de interesses em comum, prevalecendo o que é percebido como favorável para ambas as partes envolvidas. Os discursos dos atores que enquadrámos neste tipo de lógica de ação

pertencem aos alunos, à presidente do conselho geral, aos coordenadores de departamento, aos de diretores de turma e ao diretor do Agrupamento de Escolas.

Os alunos acreditam na possibilidade de mobilizar os atores escolares em torno da autoavaliação, uma vez que se trata de uma temática de interesse geral:

“[D_ALUNOS] Acho que é possível mobilizá-los, e possível mobilizá-los, todos fazemos parte desta escola todos queremos o melhor para esta escola, digo eu...Uns porque trabalham cá outros porque estudam cá [...] por exemplo, um desses atores pode com mais vontade pode fazer ações de campanha para tentar mobilizar os outros atores que estejam mais desmotivados, isto é um exemplo..”

A presidente do conselho geral sublinha que para haver coligação é necessário que se verifiquem as seguintes condições:

“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento. “ [Necessidade de horas de trabalho comuns].

Para os coordenadores de departamento e dos diretores de turma e, também, para o diretor, a coligação será uma realidade se os atores estiverem dispostos a trabalhar e demonstrarem interesse em participar:

“[CD/CDT_B] Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante.”

“[Dir.] Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahm tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.” [Plano de Ações de Melhoria].

Quando estamos perante modelos micropolíticos, como é o caso de um Agrupamento de Escolas, a ordem é negociada politicamente e de modo sistemático. Nessa negociação temos presente uma lógica interna implícita que se traduz nos pontos de convergência entre os atores (Strauss citado por Sarmento, 1999). Silva (2010) salienta que as coligações constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações. Os atores são parte constituinte da micropolítica vivida na organização e possuem determinados interesses, metas e lógicas de ação.

No caso desta organização escolar, as convergências dos atores face à autoavaliação passam sobretudo pela melhoria contínua, a procura pela

excelência do Agrupamento de Escolas. A melhoria é, assumidamente, algo que é contínuo: há que continuar a melhorar, as notas, ultrapassar as dificuldades que são, sobretudo, essencialmente nas disciplinas de português e de matemática (português do 3.º Ciclo e a matemática, tanto no 3.º Ciclo como no Ensino Secundário). Os diretores de turma também são unânimes em considerar que o foco de melhoria deverá estar direcionado para os resultados e nas práticas pedagógicas.

Verificámos que as lógicas de alguns atores, sobretudo do Diretor, também passam pelo desenvolvimento local. Este dá ênfase aos valores e interesses locais, da preservação da sua cultura e identidade local, tal como a preservação da construção e toque da viola, o gosto em manter a rádio local, assim como a continuidade de festivais. Os atores têm é que demonstrar interesse em trabalhar em conjunto tendo em consideração os seus interesses/objetivos, isto é, perante aquilo que os move e já foi mencionado anteriormente.

Também a lógica cívica cidadã foi referenciada. Na verdade, constatámos que a equipa de autoavaliação, os representantes do conselho geral, o diretor, os diretores de turma e a presidente do conselho geral percebem o plano de ações de melhoria como um bem comum para o agrupamento de escolas. A partir da implementação deste plano consegue-se colocar em prática ações no terreno que visam a melhoria do AE, tais como a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, a rentabilização das salas de estudo, a colocação na prática do trabalho colaborativo, sendo este fundamental para o desenvolvimento e a sua melhoria contínua. Foram referenciados pelos atores os seguintes aspetos:

“[EA_B] Os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súmula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente.”

“[RCG_B] definia pelo menos 11 medidas, se não estou em erro 11 medidas ahh para a melhoria daqui da ação do Agrupamento a vários níveis, ahh e algumas delas ahh estão aí no terreno, por exemplo esta preocupação com a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, melhor funcionamento das salas de estudo, de criar alguns projetos que atuem sobre públicos específicos.”

“[Dir.] Em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido...”

“[DT_B] Não é por acaso que este ano estamos em ahhh com aquele documento, aquela participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”

“[PCG] Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados e eu penso que não houve ainda oportunidade de pôr todos em prática, ah mas aqueles que estão a ser implementados estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo.”

A lógica doméstica comunitária está presente na produção e reprodução de normas – a própria elaboração do plano de ações de melhoria (concebido a partir do que foi apontado pela avaliação externa e o relatório de diagnóstico de autoavaliação) representa o bem comum local a partir das ações que pretende colocar na prática e envolve, sobretudo, a equipa de autoavaliação e os coordenadores de departamento e de diretores de turma.

“[EA_B] implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna [autoavaliação].”

“[CD/CDT_B] Não é propriamente em departamento que nós estamos a trabalhar, mas sim como no plano de melhoria, que nós estamos a trabalhar como coordenadores, estamos a trabalhar em conjunto, para fazer documentos, estamos a trabalhar ahhhmm em grupo para aqui em pedagógico, para fazer alguma coisa para chegar, para depois levarmos a departamento.” [unificação da construção de documentos].

O tipo de envolvimento do Diretor do Agrupamento de Escolas nos processos de autoavaliação, sob o nosso ponto de vista, traduz uma lógica cívica estatal. Esta lógica de ação encontra-se relacionada com o bem comum geral, é burocrática em que o projeto educativo passa pela aplicação do projeto nacional. De facto, os atores escolares aplicam as diretrizes emanadas pela tutela, quer seja por parte da IGEC (através das recomendações efetuadas pela avaliação externa de escolas), quer

seja da parte do Ministério da Educação, sendo que o professor é um funcionário público que representa dos valores nacionais e a estratégia de ação consiste na reprodução das normas estatais. Esta lógica de ação está presente nos discursos do diretor, representantes do conselho geral e a respetiva presidente, coordenadores de departamento e de diretores de turma, diretores de turma e assistentes operacionais.

“[CD/CDT_B] a partir dessa avaliação externa que nós tivemos é que se começou a falar dessa, ahhh dessa, portanto, dessa avaliação externa é que se começou depois a se fazer um documento, é que se começou a falar de [CD/CDT_D, CD/CDT_B] autoavaliação [CD/CDT_B] às vezes muita burocracia.”

“[RCG_B] mas independentemente da questão ser, podia ser só uma questão de tempo, o imperativo legal se calhar acelerou por de ter contribuído para acelerar o processo.”

“[PCG] A avaliação externa de certa forma ahh encaminha-nos nesse sentido, da autoavaliação”

“[DT_B] Já tivemos essa situação de avaliação externa, sim na altura, acho que começou por aí [avaliação externa].”

“[AO_B] eu penso que deve ter sido externa, [AO_E] eu também! Duvido que tenha sido pela própria escola.”

“[Dir] Eu entendo isto como uma necessidade mesmo que não fosse imposta pronto, ahh por lei ahh nós temos que encarar a escola também de certa forma como os gestores encaram um pouco as empresas também. “

Os atores que fazem parte do AE creem que estão a dar os primeiros passos para a formação da sua identidade necessitando de reforçar as suas relações internas e externas sob uma perspetiva de entreajuda e de colaboração, de modo a que se possam verificar ações e intervenções que visem a melhoria e a qualidade constante dos serviços.

Na organização existem atores que são empreendedores, esforçados. No entanto, há uma grande necessidade de partilhar o trabalho com o próximo, de modo a que haja uma apropriação da autoavaliação por parte da maioria. O trabalho colaborativo que se pretende, permite a realização de um trabalho mais próximo, rentabilizar esforços e alcançar os resultados pretendidos. A autoavaliação ganha em ser desenvolvida de modo contínuo e sistemático, deve estar ajustada à realidade de modo a que os atores lhe reconheçam importância.

4. Considerações Finais

Os principais resultados obtidos no estudo mostram que os atores (re) criam lógicas de ação para adaptarem a autoavaliação ao referencial da avaliação externa de escolas e que a diversidade de lógicas fundadoras da ação obstaculiza o surgimento de uma cultura de autoavaliação, o que acentua a dificuldade de um futuro promissor, no curto prazo, para a autoavaliação no agrupamento de escolas.

Os dados recolhidos junto dos entrevistados mostram que estes defendem que os diversos atores escolares devem ter um papel mais interventivo e participativo na autoavaliação do Agrupamento de Escolas. Daí a necessidade da existência de tempos comuns de trabalho entre os docentes e, como vimos, uma das sugestões efetuadas pelos atores entrevistados passa pela contemplação desses tempos comuns de trabalho no horário dos docentes.

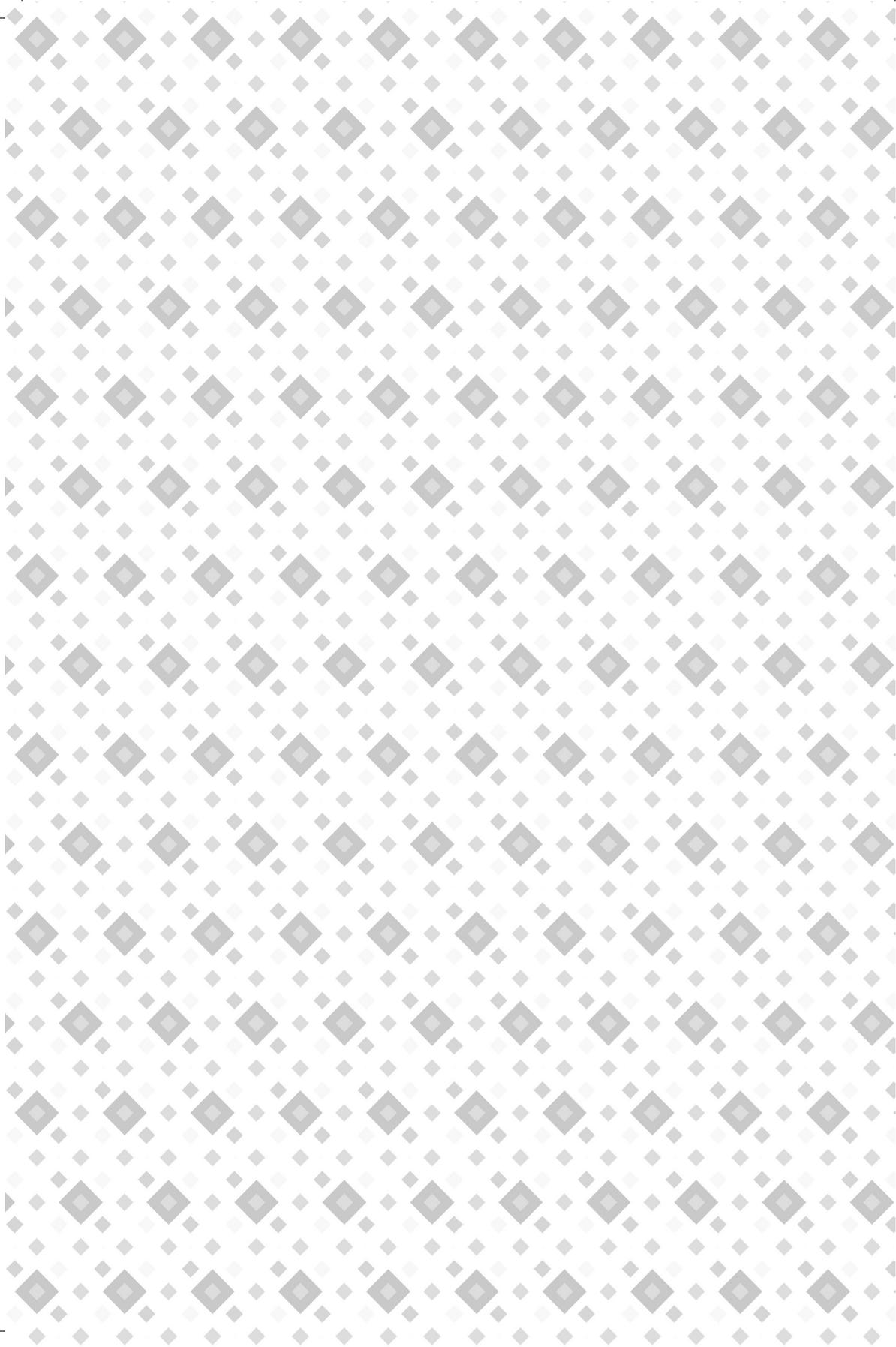
A autoavaliação também passa pela possibilidade de colmatar os problemas contextuais do AE de um modo transparente. É referida a importância de um amigo crítico que poderá indicar alguns aspetos não detetados pelos atores que pertencem à comunidade educativa. A busca contínua da excelência é, para o diretor, o grande objetivo da avaliação escolar (quer seja a autoavaliação ou a avaliação externa de escolas), sobretudo, no que se refere aos resultados. Quer o diretor, quer a presidente do conselho pedagógico referem que a grande preocupação da avaliação externa de escolas recai sobre os resultados. Para estes atores, a avaliação externa de escolas gira em torno deste grande domínio (resultados escolares).

Constatámos, também, que os atores entrevistados consideram a autoavaliação como mecanismo fundamental para a identificação dos pontos fracos e dos aspetos a aperfeiçoar, tendendo à melhoria contínua da escola.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Barros, A. M. R. P. (2006). *Avaliação das escolas: Análise Crítica da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92 (26), 725-751.
- Carmo, H & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: guia para a auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Chainho, C. & Saragoça, J. (2016). Avaliação de escolas em Portugal: o que dizem os estudos da última década. In B. Nico & L. P. Nico (Orgs). *Didáticas do Alentejo*. (167-179). Évora: Edições Pedagogo.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1996). *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, S. C. da S. D. (2014). *Autoavaliação em escolas do Alentejo: constrangimentos e oportunidades*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora, Évora.
- Guerra, I. C. (2006). *Participação e acção colectiva: Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia editora.
- Reis, M. A das D. (2010). *Papel da Assessoria na Autoavaliação das Escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sarmento, M. J. (1999). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, D. V. e (2010). Escola, estratégias e convenções: um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, 17, (2), 5-28.



A FORMAÇÃO PARA A INDÚSTRIA AERONÁUTICA NO IEFP

Joaquim Fialho & António Branquinho

Delegação Regional do Alentejo do IEFP, I.P.

joaquim.fialho@gmail.com

Resumo

Na sequência dos protocolos assinados, entre as empresas, Embraer-Empresa de Aeronáutica SA (2008) e Mecachrome (2014) com a AICEP, responsabilizou-se o IEFP por garantir a qualificação de profissionais no domínio da indústria aeronáutica, através da sua rede de Centros de Formação Profissional de gestão direta. A partir deste período o setor da aeronáutica não mais parou de crescer regionalmente, impondo ao território uma nova morfologia no tecido económico e industrial. Esta comunicação assentará numa relação dicotómica entre a evolução do cluster industrial regional da aeronáutica e a sua articulação com a oferta formativa para o setor, a qual tem beneficiado da ação da rede de Centros do IEFP. Ao longo da comunicação serão, também, traçados alguns desafios regionais para a formação profissional na região, no setor da aeronáutica.

Palavras-chave: aeronáutica, formação profissional, dinâmicas regionais, desafios.

Enquadramento

Em Portugal a indústria ligada ao setor aeronáutico tem nos últimos anos conhecido um crescimento exponencial sendo profícuo em oportunidades de trabalho, investimento, investigação e inovação.

Um dos marcos determinante para este rumo, o mais mediático e também, provavelmente, o mais decisivo e com forte efeito catalisador, foi a instalação de duas fábricas da Embraer (3.º maior fabricante de aviões na hierarquia mundial) em Évora. Hoje, existe em Portugal um verdadeiro *cluster* aeronáutico, com a indústria nacional a ser potenciada pelo crescimento e instalação de empresas multinacionais como por exemplo a LAUAK e a Mecachrome.

O envolvimento do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP) na formação para a indústria aeronáutica surge estrategicamente ao acompanhar a carta de compromisso celebrada em 2008 entre a empresa Embraer – Empresa de Aeronáutica, SA e a Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal, E. P. E. (AICEP). O IEFP comprometeu-se em garantir a qualificação de profissionais no domínio da indústria aeronáutica, através da sua rede de Centros de Formação Profissional.

O desafio

Tratando-se de uma intervenção em áreas formativas novas para o IEFP, e até à data sem grande expressão a nível nacional, mesmo ao nível de empresas e outros operadores económicos, foi necessário, sob o desenho de um planeamento estratégico, um investimento significativo, um considerável trabalho prévio de desenvolvimento de recursos físicos e humanos e um conjunto de ações de forma a garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das ações de formação profissional e capacitação de pessoas para trabalharem neste exigente setor da indústria.

Os Centros de Emprego e Formação Profissional de Évora e de Setúbal, foram então designados como Centros responsáveis por organizar as ações de formação conducentes às qualificações definidas para esta área profissional. Évora pela instalação da EMBRAER e pela perspetiva de crescimento do setor na região e Setúbal, onde já se encontrava a LAUAK, a proximidade à OGMA e o contexto industrial da região.

Com a EMBRAER e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), desenvolveram-se os currículos formativos e procedeu-se á construção de referenciais de formação de nível IV para dar resposta às necessidades emergentes das empresas a operar no contexto da indústria aeronáutica.

Foram quatro as saídas profissionais e os referenciais de formação que, em articulação tripartida, IEFP/EMBRAER/ANQEP, foram criados e publicados no Catálogo Nacional de Qualificações, e que ambos os centros de formação desenvolvem atualmente, nomeadamente:

- Técnico/a de Produção e Transformação de Compósitos;
- Técnico/a de Maquinação CNC;
- Técnico/a de Tratamento de Metais;
- Técnico/a de Produção Aeronáutica: Montagem de Estruturas.

Paralelamente o IEFP, desenvolveu um metucioso e minucioso trabalho, que passou desde a definição de planos de equipamento, definição de *layouts*, adaptação destes aos espaços e condicionalismos existentes e contactos com empresas do sector, determinantes para iniciar em tempo útil um conjunto de ações de formação que permitiu à EMBRAER ter mão-de-obra qualificada em tempo oportuno.

Para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das ações de formação profissional, foram definidas e realizadas um conjunto de ações, das quais se destacam:

- A construção em Évora e a reabilitação em Setúbal dos espaços de formação necessários ao desenvolvimento dos diferentes exercícios

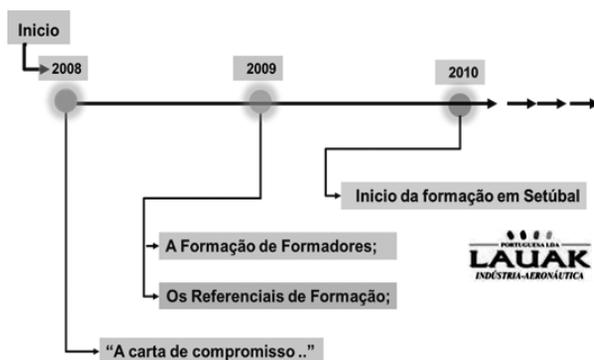


práticos de formação nas diferentes saídas profissionais. Foram criados e equipados laboratórios e oficinas.

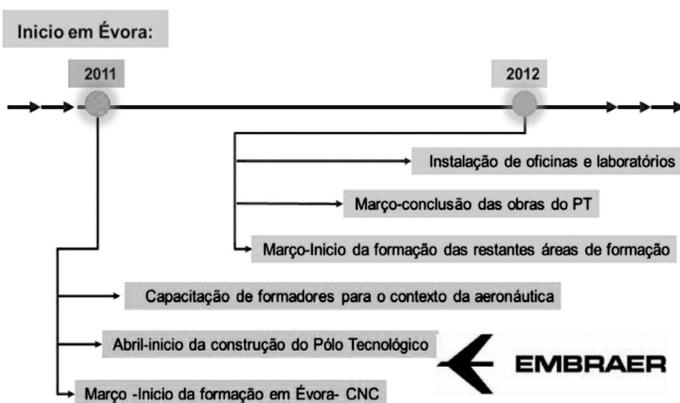
- A aquisição de equipamentos e ferramentas necessárias ao desenvolvimento dos diferentes currículos formativos. Se algumas oficinas e laboratórios são de natureza e estrutura semelhante a outras já existentes na rede de Centros de Gestão Direta do IEFP, outras são pouco comuns, senão mesmo inovadoras no contexto da formação, como por exemplo a autoclave na oficina de produção e transformação de compósitos, a linha de tratamento de metais, o laboratório de metrologia devidamente equipado, etc.

Quer ao nível da construção de raiz em Évora ou reabilitação/adaptação de instalações em Setúbal, relativamente aos espaços de formação, quer ao nível dos equipamentos, houve por parte da equipa do Departamento de Formação Profissional do IEFP, uma manifesta preocupação em garantir a coerência e o ajustamento à realidade do contexto industrial com soluções que permitem enriquecer a formação e majorar as competências adquiridas pelos formandos em plena sintonia com as necessidades das empresas.

Resolvidas as questões dos recursos físicos, foi necessário resolver “o outro lado da formação”, a questão dos recursos humanos, particularmente daqueles que mais contribuem para os resultados da formação, os formadores.

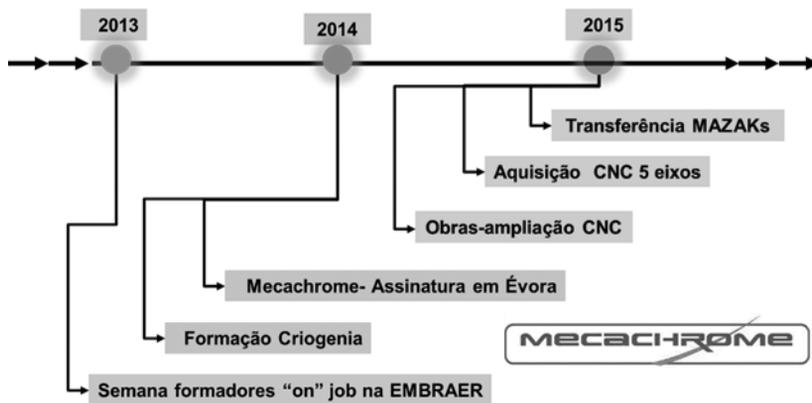


A dimensão, à data, do setor industrial aeronáutico, adivinhava a falta de formadores para estas áreas. Face às dificuldades na contratação de técnicos com competências na área, desenvolveu-se uma estratégia de identificação e preparação de formadores para a área aeronáutica que entre outras, passou por ações de formação para formadores e pela realização de parcerias com outras entidades. Entre estas, foi celebrado um protocolo de colaboração entre o IEFP, Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Setúbal. Desde o início, agilizaram-se ações de formação de índole técnica para capacitar potenciais formadores, em áreas como a produção de peças em material compósito, *assemblagem* de estruturas, processos especiais em aeronáutica, Metrologia, CNC, Cultura Aeronáutica, *Lean*, e Ferramentas da Qualidade. Estas ações decorreram com a colaboração de empresas do setor, entre outras, a LAUAK que foi incedível no apoio prestado. Foram realizadas visitas a empresas com equipas de formadores para uma melhor “incorporação” das práticas utilizadas nesta indústria.



A operacionalização da formação

As ações de formação para este setor da indústria, tiveram início em 2010 no Serviço de Formação Profissional (SFP) de Setúbal, em março de 2011 iniciou-se a primeira ação em Évora de Maquinação CNC e em março de 2012, quando concluídas as obras de construção e instalação das oficinas, iniciaram-se em Évora as ações de formação nas restantes saídas profissionais. No SFP de Évora, desde o início deste projeto, foi definida uma estratégia de organização da formação, que deu corpo ao Pólo Tecnológico, que aproximasse o mais possível as práticas formativas ao contexto em que as empresas operam, utilizando ferramentas inovadoras em contexto de formação, mas de prática corrente em muitas empresas.



Em simultâneo, e na vertente de formação modular, também se têm desenvolvido ações de formação no âmbito da Qualidade Industrial, Desenho Técnico, Ferramentas de CAD/CAM, Logística, Dimensionamento e Tolerânciamento Geométrico e TPM. Entre ambos os Centros já se desenvolveram um considerável número de ações de formação, ultrapassando hoje os 4.000 formandos que concluíram ações com aproveitamento.

O elevado número de formandos em formação modular no SFP de Évora prende-se, essencialmente, com ações de formação para ativos empregados, a maioria já possuidores de uma das formações qualificantes referidas, ou na área da mecatrónica ou manutenção industrial, contratadas pelas empresas do setor aeronáutico, visando o reforço ou alargamento de competências específicas. Estas ações, com duração entre 25 a 100 horas versam essencialmente a capacitação técnica em diversos tipos de *software* de programação CNC, (CATIA, MasterCam, NX, formação) em GD&T, Aplicação de Selantes, Pintura Aeronáutica, e TPM.

Formação na Área Aeronáutica
(Ponto de Situação em Dezembro de 2017)

Numero de Formandos
2010/2017

Designação de Ações	Maquinação CNC	Produção de Compósitos	Montagem de Estruturas	Tratamento de Metais	Qualidade	Modular	Total
Nº de Formandos que concluíram SFP-Évora	312	126	255	109	187	1.474	2.463
Nº de Formandos que concluíram SFP-Setúbal	300	205	417	203	-	184	1309
Total	612	331	672	312	187	1658	3.772

Fatores críticos de sucesso

Passados 10 anos, após a assunção do compromisso que o IIEFP assumiu na qualificação de profissionais para a indústria aeronáutica, é consensual, e unanimemente reconhecido por terceiros, a eficácia e o sucesso de que se revestiu a sua intervenção nesta matéria, garantindo através dos seus Centros de Formação a disponibilidade de mão-de-obra qualificada que permitiria não só o arranque em tempo útil das atividades da EMBRAER, mas também disponibilizar mão-de-obra que contribuiu para ajudar a expansão e crescimento de empresas como a LAUAK e a instalação de novas como a Mecachrome.

São vários os aspetos que podemos considerar relevantes e destacar para o sucesso da intervenção do IIEFP nesta matéria, visão estratégica, planeamento, recursos físicos, trabalho de proximidade com as empresas do setor e capacitação de formadores, sendo os mais importantes:

- **O planeamento e sua execução**, na dotação de condições e recursos dos Centros de Formação, que passaram pela adaptação e construção de espaços de formação e uma dotação de equipamento ajustado à realidade das empresas em que uma das suas mais-valias esteve na aproximação ao contexto real da indústria. Estes recursos, a sua organização, a forma como os Centros de Formação os gerem e utilizam, permite um incremento qualitativo no processo formativo facilitando a aquisição de conhecimento pelos formandos, o que resulta num elevado contributo à sua motivação para a formação e para o trabalho.
- **Os referenciais de formação** desenvolvidos aportaram para a formação, conteúdos e temas, à data pouco comuns, como as questões relacionadas com o *lean*, cultura industrial, metrologia, o que permitiu desenvolver competências nos formandos mais ajustadas ao contexto industrial atual.

- **A atenção, proximidade e envolvimento frequente dos Centros com empresas do setor** permite um ajustamento “*on time*” da formação às reais necessidades do mercado de trabalho desenvolvendo práticas e rotinas na formação que contribuam para a melhor e mais rápida integração dos formandos no posto de trabalho.
- **A capacitação dos formadores** e o seu posterior desempenho foi essencial para consolidar todo o processo e retirar partido das restantes condições criadas. Mais uma vez, se releva a importância do contato próximo com a realidade das empresas, permitindo aos formadores um conhecimento atual das práticas e rotinas das mesmas, contribuindo para a elaboração de exercícios de formação facilitadores da aquisição de competências úteis, atuais e operacionais, de que resulta um trabalho mais motivante para os formandos, bem como o desenvolvimento de uma cultura organizacional próxima da realidade empresarial, que atenua a fronteira entre a passagem da formação ao mundo do trabalho.

Para além das ações de formação desenvolvidas pelos Serviços de Formação, algumas dinamizadas por entidades externas, as visitas a empresas foram determinantes. Entre as demais e a título de exemplo, a semana em que formadores dos dois Centros de Formação estiveram nas fábricas da Embraer em Évora, nas linhas de produção, a acompanhar o processo produtivo ao lado dos operadores, com o objetivo entre outros, de identificarem oportunidades de melhoria a montante, no processo formativo. Situações semelhantes também já se desenvolveram com as empresas LAUAK e Mecachrome.

A proximidade com as empresas e os recursos disponíveis permitem um enquadramento da formação coerente com a realidade empresarial, com um ajustamento entre as competências necessárias no mercado e as desenvolvidas pelos Centros de Formação potenciando o contributo que o IEFP pode dar na qualificação de pessoas, capazes de suprir as necessidades de mão-de-obra qualificada nesta indústria e contribuir para o aumento da sua competitividade num setor particularmente exigente na qualidade dos seus recursos humanos.

Os recursos formativos disponíveis e as práticas desenvolvidas no contexto da formação, têm sido referidos como fatores extremamente positivos e diferenciadores pelas empresas que visitam as instalações de ambos os Centros de Formação e que têm contratado formandos oriundos destas ações. A AICEP, tem dado um excelente contributo essencialmente, como facilitador na ligação com as empresas e na divulgação da capacidade formativa do IEFP para este setor.

O reconhecimento das mais diversas empresas e instituições pelo trabalho que o IEFP tem desenvolvido no âmbito da formação aeronáutica

e o interesse que tem suscitado, em muito se deve ao planeamento e orientação estratégica que marcou o início e traçou o rumo da mesma, promovendo práticas e rotinas pouco habituais e inovadoras, no âmbito da formação e muito ajustadas ao contexto industrial. Muitas destas práticas passaram pela orientação e preparação prévia dos formadores, um *benchmarking* ativo e uma proximidade efetiva junto das empresas desta indústria. A manutenção deste *standard*, é garantida por uma constante atenção e sensibilidade ao meio envolvente de forma a garantir uma resposta formativa em tempo útil, qualitativa e quantitativamente ajustada às necessidades do mercado de trabalho.

O ponto de situação

O efeito “âncora”, desejável e já expetável da instalação da EMBRAER em Évora, levou à instalação de outras empresas como por exemplo a multinacional francesa Mecachrome e a Air Olesa. Esta dinâmica, também já arrasta outros distritos surgindo em Beja, Ponte de Sor e Grândola, empresas de várias áreas ligadas ao setor aeronáutico, que necessitam de mão-de-obra com competências específicas ajustadas aos seus requisitos. Em Grândola, em nova fábrica, a LAUAK inicia a produção já no início de 2019. O surgimento destas novas empresas, associadas ao crescimento da EMBRAER, aporta cenários de empregabilidade pouco comuns no Alentejo, com necessidade de mão-de-obra qualificada em áreas também novas para a região. Situação idêntica na esfera de intervenção do Centro de Formação de Setúbal, onde o crescimento de empresas como LAUAK, Mecachrome, OGMA, garantem empregabilidade total aos formandos oriundos das ações de formação ligadas à indústria aeronáutica.

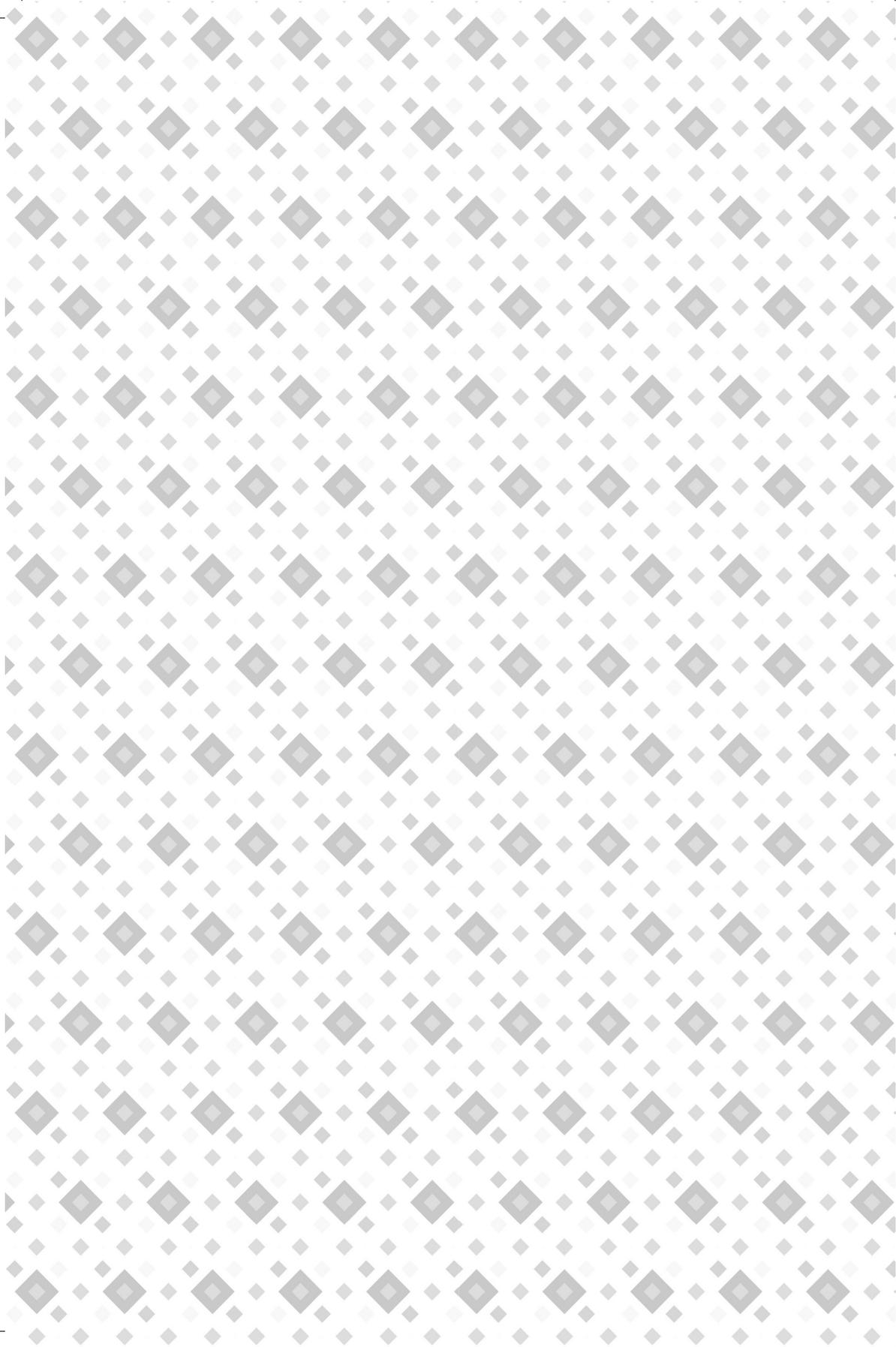
O nível de empregabilidade dos formandos que têm frequentado estas ações de formação é superior a 90%, revelando a dinâmica do setor e a validade do investimento de todos os atores envolvidos nesta formação.

O desenvolvimento e crescimento das empresas neste setor, a evolução permanente dos processos de produção industrial, os desafios colocados pelo contexto da “Indústria 4.0”, obrigam ao desenvolvimento contínuo de novas competências nos seus atores. O dinamismo que o setor industrial em geral tem evidenciado, sugere uma atenção e investimento constante dos operadores de formação, para conseguir o melhor ajustamento entre as competências desenvolvidas no seio das ações de formação e as necessárias no mercado de trabalho.

Formar para as empresas, disponibilizando-lhes a mão-de-obra qualificada que lhes é necessária para a sua competitividade é um dos contributos mais importantes que o IEFP pode dar para o desenvolvimento social e económico do país.

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS E
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL**



A EDUCAÇÃO NOS ESTABELECEMENTOS PRISIONAIS

Nádia Lopes* & Bravo Nico**

*Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora. nadiafclopes@gmail.com; ** Departamento de Pedagogia e Educação da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e CIEP-Centro de Investigação em Educação e Psicologia. jbn@uevora.pt

Resumo

Apesar de todos querermos viver num mundo sem qualquer tipo de criminalidade, é extremamente utópico pensar que tal seja possível. Isto, porque é improvável que todos os indivíduos consigam viver e conviver sem incumprir alguma das normas que visam a salutar convivência na sociedade. Este incumprimento poderá levar os infratores a ficarem sujeitos a penas e/ou medidas de privação de liberdade.

Dependendo da tipificação do crime, poderão existir alternativas à reclusão, como, por exemplo, a vigilância eletrónica. Contudo, na maioria dos casos, o incumprimento resulta numa privação de liberdade, com espaço e tempo bem definidos. Esta medida é, ainda hoje, compreendida como sendo punitiva, quando, na realidade, pretende-se que ela seja corretiva. Assim, o tempo em que o indivíduo se encontra sujeito a medidas de privação de liberdade não pode ser encarado como ócio, mas sim aproveitado para auxiliá-lo a (re)adquirir competências que permitam a sua reintegração, de forma plena, aquando do regresso à sociedade.

Não se pode esquecer que, quando em situação de reclusão, o indivíduo apenas perde, temporariamente, o direito à liberdade, mantendo todos os outros direitos. Considerando este pressuposto, assim como a importância da educação na integração do Homem na sociedade, foi realizada uma investigação sobre as ofertas educativas, no âmbito da educação (formal, não formal e informal) no interior de três estabelecimentos prisionais, EP, do Sistema Judicial de Évora.

Considerando que a educação resulta de um processo de interação entre o objeto e o sujeito, pretende-se que esta seja capaz de auxiliar o sujeito a desenvolver o espírito crítico, assim como refletir sobre o mundo que o rodeia. Reconhecendo a educação como a “arma” para a construção de um “novo” indivíduo, os EP desenvolvem atividades que auxiliam o recluso a adquirir competências, considerando o seu percurso individual.

Palavras-chave: educação; estabelecimento prisional; reclusão; reintegração.

INTRODUÇÃO

O processo de reclusão pretende afastar da sociedade, temporariamente, o indivíduo que cometeu algum crime sobre a mesma, com o objetivo de protegê-la. Contudo, esta medida é encarada como uma punição, para o indivíduo infrator, quando, na realidade deveria servir para (re)educá-lo. O tempo de privação de liberdade deveria ser usado

para fornecer ao recluso “ferramentas” que o auxiliassem no retorno à sociedade, impedindo-o de retomar a prática do crime.

No entanto, para que o retorno eficaz à sociedade possa ser uma realidade, é necessário garantir que o recluso consiga (re)adquirir algumas competências. Por um lado, pretende-se que o indivíduo consiga ser autónomo, financeira e socialmente, por outro, que seja capaz de ter uma atitude crítica e positiva sobre o meio na qual se encontra inserido.

Contudo, para que as competências de autonomia, espírito crítico, responsabilidade, saber estar, empatia, entre outras, que permitem a salutar convivência em sociedade sejam adquiridas, é necessário que o recluso tenha alguma orientação.

A (re)aprendizagem das competências, anteriormente referidas, realiza-se por meio da educação e, resultando esta de um processo de interação, é fundamental o contributo dos diversos agentes que desempenham funções no interior dos EP. Pretende-se que estes agentes se encontrem “abertos” e sensíveis à necessidade de formação dos reclusos, para que possam auxiliá-los no desenvolvimento destas competências.

No que aos responsáveis pelos EP diz respeito, os mesmos encontram-se consciencializados para a importância de educar/formar o seu público e, por esse motivo, promovem, através dos seus agentes mas também de voluntários, diversas atividades no âmbito da educação, formal e não formal.

Além dos baixos níveis de escolaridade (PORDATA, 2009), os reclusos também possuem níveis reduzidos de qualificação profissional, o que contribui para situações precárias, tanto a nível financeiro como social. Esta precariedade faz com que os reclusos pertençam a uma “franja” da sociedade que é muitas vezes marginalizada, pela mesma. Assim sendo, a educação poderá auxiliar a inverter esta situação.

No âmbito da educação formal, que essencialmente visa a certificação, destacam-se dois aspetos:

- a) a qualificação escolar, de forma a aumentar o nível de escolaridade;
- b) a certificação profissional, para que o recluso seja capaz de adquirir e/ou desenvolver competências que lhe permitam desempenhar uma atividade laboral, aquando do seu regresso à sociedade.

Para além da educação formal e numa perspetiva de desenvolvimento global do indivíduo, recorre-se à educação não formal. Esta atua ao nível sociocultural, com o objetivo de ajudar o recluso a desenvolver o sentido ético e estético, assim como proporcionar bem-estar físico, psíquico e emocional, para que a relação com os outros seja melhorada, mas também para aumentar a sua autoestima.

A conjugação dos diferentes tipos de educação, uma vez que se complementam, deve-se à perspetiva de que a mesma ocorre ao longo da

vida. Assim, o indivíduo é “produto” da interação com os pares, havendo, naturalmente, uma evolução dos seus interesses, assim como da sua forma de estar e pensar. Por outro lado, as dinâmicas sociais, nomeadamente ao nível da evolução tecnológica, fazem com que haja uma necessidade constante de atualização das competências adquiridas, de forma sustentável e inclusiva, tal como referido na estratégia Europa 2020 (Machado, 2016).

Contudo, para o desenvolvimento das atividades, são necessárias entidades, públicas e privadas, que ajudem os EP no processo de transformação do indivíduo, para que não ocorra reincidência na reclusão, aquando do seu regresso à sociedade.

A ideia de realizar uma investigação nesta área surge do trabalho desenvolvido com uma população adulta e desperta para a necessidade de qualificação, tanto a nível escolar como profissional, apesar das suas experiências escolares, até à data, terem sido menos positivas. Acresce ainda o facto de se encontrarem em zonas marginalizadas pela sociedade, adquirindo um “rótulo” social difícil de dissociar e na qual sentem que necessitam de uma melhor educação para poderem sonhar com alguma ascensão social. Por último, alguns dos formandos com os quais se trabalhou, já tinham cumprido medidas privativas de liberdade, encontrando-se outros na iminência de as cumprir, o que despertou o interesse em saber o que se passava, ao nível da educação, para estes indivíduos.

Assim, deu-se início ao estudo em três EP do Sistema Judicial de Évora, no âmbito da educação formal e não formal.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização do trabalho referido, assumiu-se a complementaridade de uma análise qualitativa, complementada com uma abordagem quantitativa. Pretendeu-se analisar o fenómeno social, no seu habitat natural, de forma a compreendê-lo, fazendo uma interpretação do mesmo para que seja possível realizar eventuais sugestões de melhoria.

No que se refere ao design da investigação, optou-se pelo estudo de caso múltiplo, uma vez que, assim, seria possível dar uma maior abrangência e consistência à investigação, caso os resultados obtidos fossem convergentes, permitindo, assim, uma maior robustez da mesma.

No período temporal do estudo, considerou-se o ano letivo de 2016/2017. No que se refere ao espaço, a investigação desenrolou-se em três EP do Sistema Judicial de Évora, a saber: EP de Beja, EP de Évora e EP de Odemira. Estes EP foram selecionados considerando a proximidade à Universidade de Évora, a abrangência territorial (Alto e

Baixo Alentejo), o género dos reclusos (feminino e masculino) e o tipo da população reclusa (civil e forças de segurança).

O trabalho teve início, com uma análise documental, com a finalidade de obter um conhecimento objetivo e atual acerca da oferta de educação em cada EP. Em simultâneo, solicitou-se à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, DGRSP, autorização para realizar a investigação nos EP selecionados. Só, após o aval da DGRSP, foi possível realizar o estudo junto dos estabelecimentos.

Em seguida, foram estabelecidos contactos com os EP, através de correio eletrónico, de forma a solicitar informação sobre o trabalho por eles realizado, sendo assim possível uma confrontação entre a informação enviada pelos EP e a que havia sido recolhida. Deste contacto inicial, os diretores-adjuntos dos EP de Évora e de Odemira mostraram-se disponíveis para uma entrevista exploratória, no sentido de perceber em que consistia o trabalho e qual o apoio que poderiam fornecer para a investigação.

Posteriormente, realizaram-se, novas entrevistas, com os mesmos anfitriões, mas com o objetivo de confirmar a análise prévia. O EP de Beja optou por responder, eletronicamente, às questões colocadas.

RESULTADOS

Dos EP analisados, verificou-se que as características dos mesmos são bastantes particulares, pelo que, apesar de todos terem preocupação em realizar atividades educativas, de âmbito formal e não formal, as mesmas são distintas, considerando as características singulares dos seus públicos.

Tal como inicialmente perspectivado, de forma transversal a todos os EP, há uma educação formal mais direcionada para a certificação, permitindo elevar os níveis de qualificação escolar e profissional, e uma abordagem não formal que, apesar de organizada e intencional, desenvolve atividades ao nível sociocultural, contemplando uma programação mais direcionada para o bem-estar físico, psíquico e emocional dos indivíduos.

No que à educação formal diz respeito, a principal modalidade promovida é a Educação e Formação de Adultos/EFA, sendo mais significativo a abordagem escolar do que a profissional, devido ao facto de a maioria dos EP não reunir condições para a realização de estágios profissionais. Ocorre também, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências/RVCC.

Os cursos EFA desenvolvem-se para os níveis B1, B2, B3 e secundário, apesar deste último ser residual. Salienta-se ainda, o facto do EFA B1 apenas se realizar nos estabelecimentos de Beja e Odemira. O nível B1

refere-se à certificação referente ao 1.º ciclo do ensino básico, encontrando-se nestes EP, reclusos sem esta certificação ou a sofrerem de iliteracia funcional.

No que ao ensino superior se refere, apesar da frequência ser menos significativa, esta é maioritariamente ministrada pela Universidade Aberta, uma vez que se trata de uma metodologia de ensino a distância, sendo facilitadora em sujeitos privados de liberdade.

Considerando a educação não formal, esta abrange várias áreas, tais como:

- a) a) tipologia específica dos crimes praticados – referindo-se a ações com o objetivo de auxiliar os indivíduos a refletirem sobre os seus comportamentos, compreendendo os aspetos negativos do mesmo, para que os alterem no seu retorno à sociedade;
- b) b) leitura – desenvolvem-se parcerias com as bibliotecas municipais, de forma a que seja facultado o acesso a obras, por um tempo mais alargado, visando o desenvolvimento da interpretação, assim como, uma “viagem” através das histórias contadas pelos livros e, dessa forma, “saindo” da prisão;
- c) c) sessões de esclarecimento – ações realizadas por voluntários, que visam a alteração de comportamentos de risco, através das explicação das melhores formas de atuação em determinadas situações, nomeadamente a nível da saúde;
- d) d) atividade física – além da vertente pessoal, melhorando a saúde e a autoestima, permite, também, desenvolver o relacionamento com os outros, auxiliando a diminuir situações de tensão, inerentes à situação de reclusão;
- e) e) outras atividades – existem ainda atividades específicas de cada EP, considerando as características da população prisional. Estas são realizadas, através de parcerias e protocolos estabelecidos entre os EP e entidades locais, do território em que se insere.

Há um problema comum aos EP estudados: a falta de recursos técnicos, humanos e financeiros inviabiliza, por vezes, o desenvolvimento de algumas atividades.

Por último, destaca-se, como aspeto central no processo de ressocialização, a atividade laboral. O foco, no campo profissional, deve-se ao facto desta atividade permitir a (re)adquirição de métodos e hábitos de trabalho, assim como normas de higiene e segurança. A aprendizagem destas competências é importante para que, aquando do retorno à sociedade, os indivíduos sejam competentes e profissionais no desempenho das suas funções, de forma a conseguirem uma atividade profissional que lhes permita obter autonomia financeira, o que é algo fundamental para o desenvolvimento da vida no exterior da prisão.

A atividade laboral que os reclusos realizam pode ser exercida, tanto no interior como no exterior do EP, dependendo do regime a que o recluso se encontra sujeito. No entanto, carece sempre de autorização por parte do diretor do EP.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem constatar que os EP apostam na educação, formal e não formal, de forma a ocupar os reclusos, mas também porque compreendem a necessidade de auxiliá-los, na (re) aquisição de competências que poderão ser determinantes no seu processo de ressocialização.

Assim, estes dois tipos de educação convergem no sentido de auxiliar os indivíduos a mudarem comportamentos menos positivos e a tornarem-se mais capacitados para o reingresso na sociedade. Em conjunto, estes dois tipos de educação caminham no sentido de fornecer mais e melhores competências aos reclusos, mas também passa por mantê-los ocupados de forma útil, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, o trabalho desenvolvido no interior dos EP apresenta algumas condicionantes, tais como: tempo, espaço, materiais/equipamentos a usar, condições de frequência, interesse dos reclusos e, por último, indivíduos que tenham a formação adequada para desenvolver as diversas atividades.

No sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas, a nível financeiro, técnico e humano, os EP estabelecem parcerias e “aproveitam” instituições que, através de voluntários, desenvolvem atividades com os reclusos.

Na globalidade, da análise documental e do contacto com os EP, pode concluir-se que a educação nos mesmos assume um lugar de destaque, pela sua importância no processo de ressocialização. Contudo, esta tem de ser diversificada e abrangente, de forma a proporcionar um bem-estar geral ao indivíduo, dentro das limitações inerentes ao sistema de reclusão. No entanto, a educação ainda é considerada como ocupação, visando a diminuição de conflitos inerentes à situação de reclusão e, ainda, não tanto como um direito/necessidade que poderá dotar o recluso de competências que o irão auxiliar, quando em liberdade, a construir o seu caminho de forma autónoma, construtiva e sem recaídas.

Deverá ainda referir-se o facto de os reclusos necessitarem de motivação extra para desempenhar algumas atividades. Há que ter consciência que as recordações referentes à escola, por parte dos reclusos, nem sempre são positivas, sendo necessário que os formadores auxiliem neste processo, de forma a evitar o abandono escolar. Neste sentido, é necessário que os próprios formadores tenham formação específica

para lidar com as particularidades dos reclusos, algo que nem sempre acontece.

Assim, além do trabalho desenvolvido poder contribuir para uma análise da situação atual dos EP, pretende-se também ajudar a refletir sobre novas formas de educação neste meio que possam ser mais atuais e significativas para auxiliar o retorno dos indivíduos na sociedade, nomeadamente no que se refere às novas tecnologias, perspetivando assim uma educação ao longo da vida, tal como referido em Machado (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é fundamental para todos os cidadãos, sendo também um direito consagrado universalmente. Revestindo-se de particular importância na população reclusa, visto que permite a (re)adquirição de regras para a salutar convivência entre todos os cidadãos, além de, no âmbito formal, aumentar o nível de qualificação escolar e profissional, o que irá ajudar a ressocialização destes indivíduos.

Considerando o tempo disponível que os reclusos têm, em privação de liberdade, este deve ser ocupado de forma útil, mas não apenas numa perspetiva de combater o ócio e evitar os conflitos no interior da prisão.

Assim, o tempo de reclusão deverá ser usado para que os reclusos possam refletir nas suas atitudes menos corretas, de forma a alterá-las. Por outro lado, através da participação em processos educativos os reclusos podem melhorar as suas competências de forma a valorizarem a imagem de si próprios, aumentando a sua autoestima, melhorando a relação com os outros e adquirindo saber para desempenhar atividades profissionais.

A educação, assim como as restantes atividades desenvolvidas nos EP, deve ter uma visão ampla, permitindo ao indivíduo desenvolver-se integralmente, de forma a adquirir competências em áreas tão distintas e específicas como, saúde, ambiente, tecnologia. Contudo, ainda há a necessidade de aprofundar o investimento em todas as áreas referidas, destacando as tecnologias de informação e comunicação.

Considerando a atualidade, o uso das tecnologias assume um papel central no desenvolvimento das sociedades. A Era digital implica que todos tenham conhecimento tecnológico, onde aqueles que não o possuem se encontrem menos aptos para enfrentar o mundo. Neste sentido a reclusão, terá de ser capaz de dar uma resposta para colmatar esta lacuna, algo que também já se encontra a ser testado.

Por último, não se pode descuidar o facto de estes indivíduos terem uma “bagagem” pessoal, que tem de ser considerada, para que o processo educativo possa ser bem sucedido. Assim, os seus interesses individuais

têm de ser contemplados, de forma a permitir que o seu conhecimento seja sustentado e sustentável, que a sua atitude seja crítica e que a sua reflexão permita uma visão de futuro, de forma a que consigam ser melhores cidadãos, no futuro. No entanto, para que tudo isto se consiga é necessário a motivação e “abertura” dos reclusos para a aprendizagem e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gomes, I. (2008). *Da Prisão à Liberdade: Reinserção Social de Ex – Reclusos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10071/1366>
- Julião, E., Onofre, E. (2013, janeiro-março). Educação em Prisões. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 11-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100002>
- Machado, A. (2016). *Educação à Distância e E-Learning no Ensino Superior em Contexto de Reclusão. Um Estudo de Caso no Estabelecimento Prisional do Porto* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/6604>
- Meirinhos M., Osório A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER – Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Recuperado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- PORDATA. (2009). Indicadores de Reclusos: total e por nível de instrução completo em Portugal. *PORDATA – Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios*, Portugal e Europa. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Reclusos>
- Rangel, H. (2007, janeiro-abril). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira da Educação*, 81-93. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a07v1234.pdf>

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O CASO DA UNIVERSIDADE SÉNIOR DO CRATO

***Andreia Maurício & **Luísa Carvalho**

*Instituto Politécnico de Portalegre. andreiasofia1995@hotmail.com;

**Instituto Politécnico de Portalegre. luisacarvalho@ippportalegre.pt¹

Resumo

Os dados demográficos dos últimos anos acentuam a tendência para a redução do número de nascimentos, para o aumento da esperança média de vida e, consequentemente, para o envelhecimento geral da população portuguesa. No que concerne ao envelhecimento, constata-se que os indivíduos vivem hoje cada vez mais anos, as mulheres tendencialmente mais do que os homens, fruto, sobretudo, da melhoria considerável das condições de vida e do acesso generalizado aos cuidados de saúde que, por conseguinte, contribuem para a redução da mortalidade e morbilidade.

Os indivíduos vivem, assim, durante mais anos e pretende-se que esse tempo seja vivido da forma mais saudável possível. Apesar das perdas inevitáveis, acentua-se a valorização das práticas associadas ao envelhecimento ativo que tendem a contribuir para o adiamento da perda de capacidades e do aparecimento de doenças de cariz crónico. Manter-se ativo física, mental e socialmente nunca fora, até aos dias de hoje, tão valorizado socialmente. Neste sentido, a reforma deixou de ser vista necessariamente como sinónimo de inatividade e dependência. Neste cenário, são cada vez mais diversificadas as respostas socioeducativas criadas com o intuito de fazerem face às (novas) necessidades dos mais velhos e assim fomentar a vivência de uma velhice ativa e com qualidade. Potenciando o envolvimento dos mais velhos em iniciativas que promovam e apostem no seu desenvolvimento pessoal e social, participando e mantendo-se ativos em todas as aceções da palavra, as universidades seniores possibilitam estender o conceito de aprendizagem ao longo da vida aos mais velhos, fazendo-o de forma inovadora, valorizando os seus conhecimentos e a sua experiência de vida, o que tende a traduzir-se de modo positivo, nomeadamente ao nível da sua saúde. Considerando estes pressupostos, efetuou-se uma investigação, através da qual se pretendeu compreender o modelo de funcionamento de uma universidade sénior, mais concretamente da Universidade Sénior do Crato, refletindo, simultaneamente, acerca do processo de aprendizagem ao longo da vida potenciado nesta universidade.

Evidenciou-se o contributo das atividades desenvolvidas e das disciplinas lecionadas, na vida dos indivíduos, e constatou-se a relevância de se continuar a apostar neste tipo de respostas socioeducativas, nomeadamente no concelho em que se realizou o estudo, na medida em que esta universidade sénior se apresenta como a única resposta a este nível e com estas características.

¹ Instituto Politécnico de Portalegre / CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida, universidade sénior, envelhecimento ativo.

Introdução

Os dados demográficos dos últimos anos acentuam a tendência para a redução do número de nascimentos, para o aumento da esperança média de vida e, conseqüentemente, para o envelhecimento geral da população portuguesa. Consta-se que os indivíduos vivem hoje cada vez mais anos, as mulheres tendencialmente mais do que os homens, fruto, sobretudo, da melhoria considerável das condições de vida e do acesso generalizado aos cuidados de saúde que, por conseguinte, contribuem para a redução da mortalidade e morbilidade.

Os indivíduos vivem, assim, durante mais anos e pretende-se que esse tempo seja vivido da forma mais saudável possível. Apesar das perdas inevitáveis, acentua-se a valorização das práticas associadas ao envelhecimento ativo que tendem a contribuir para o adiamento da perda de capacidades e do aparecimento de doenças de cariz crónico. Manter-se ativo física, mental e socialmente nunca fora, até aos dias de hoje, tão valorizado. Neste sentido, a reforma deixa de ser vista necessariamente como sinónimo de inatividade/dependência e emergem cada vez mais respostas socioeducativas criadas com o intuito de fazerem face às (novas) necessidades dos mais velhos e, por esta via, fomentarem a vivência de uma velhice ativa e com qualidade.

Potenciando o envolvimento dos idosos em iniciativas que promovam e apostem no seu desenvolvimento pessoal e social, participando e mantendo-se ativos, as universidades seniores possibilitam estender o conceito de aprendizagem ao longo da vida aos mais velhos, na verdadeira aceção da palavra, fazendo-o de forma inovadora, valorizando os seus conhecimentos, a sua experiência de vida e traduzindo-se de modo positivo, nomeadamente ao nível da saúde.

Considerando estes pressupostos, efetuou-se uma investigação, através da qual se pretendeu compreender o modelo de funcionamento de uma universidade sénior, mais concretamente da Universidade Sénior do Crato (USC), refletindo, simultaneamente, acerca do processo de aprendizagem ao longo da vida potenciado nesta universidade.

Para o efeito, em 2017, realizaram-se entrevistas semiestruturadas junto do Coordenador da USC, de um professor e de duas alunas desta universidade sénior. Apresentam-se, de seguida, a discussão de alguns dos dados recolhidos, enfatizando-se as dimensões que se considera merecerem especial destaque, dando conta, em simultâneo, de contributos que enquadram, do ponto de vista teórico, o funcionamento e os

pressupostos destas universidades. Antes disso, apresenta-se uma breve caracterização do território e da própria USC.

1. O território e a Universidade Sénior do Crato

O concelho do Crato situa-se no distrito de Portalegre, na sub-região do Alto Alentejo (NUT III), e apresenta-se como um dos concelhos menos povoados desta sub-região, uma vez que, ao longo dos últimos anos, o seu número de residentes sofreu uma redução sistemática e considerável, decaindo a população total de 3660 habitantes, em 2011 para 3185 habitantes, em 2018 (Pordata, 2019).

O índice de envelhecimento do concelho do Crato, quando comparado com o de Portugal, do Alentejo ou do Alto Alentejo, apresenta valores mais elevados: por cada 100 pessoas menores de 15 anos existiam, em 2018, 373,6 idosos (Pordata, 2019). À semelhança deste indicador demográfico, também, em 2018, o índice de dependência de idosos era muito significativo no concelho do Crato (60,9) – (Pordata, 2019).

Atendendo a este contexto específico, e à tendência que se vinha a acentuar nos últimos anos, a USC foi criada em 2012, sob tutela da Manobra Principal (associação cultural e de solidariedade social sem fins lucrativos), pela constatação de que existiam lacunas nas respostas sociais disponíveis para os mais velhos no concelho, no que às atividades de lazer e ocupação diz respeito. Esta universidade integra a Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) e assume, como objetivo principal, criar atividades que permitam aos mais velhos manter-se ativos. Tratando-se da única resposta social no concelho centrada exclusivamente nessas dimensões, a USC contava, inicialmente, com 15 alunos. Em 2017, já frequentavam, a universidade, 55 alunos, ainda que, segundo as informações recolhidas, apenas cerca de 35 participassem ativamente nas disciplinas lecionadas e nas atividades desenvolvidas semanalmente. Os alunos tinham, em média, setenta e dois anos de idade, encontravam-se reformados e eram, na maioria, do sexo feminino, muito embora o número de homens estivesse a aumentar de forma progressiva.

No ano letivo em estudo, encontravam-se em funcionamento, sob horário pré-definido, diversas atividades e disciplinas estabelecidas de acordo das preferências, a motivação e a vontade de cada um dos alunos participantes. A opinião dos mais velhos é extremamente valorizada, levando a USC a adaptar-se anualmente em função dos interesses manifestados pelos seus alunos, nomeadamente no que às disciplinas a oferecer e às atividades a dinamizar concerne. Deste modo, apesar de já terem tido outras em funcionamento, como a Olaria e a Pintura em Cerâmica, à data do estudo, ofereciam-se as seguintes disciplinas/

atividades: Tuna; Tardes Lúdicas; História de Portugal; Informática; Inglês; Português; Francês; Hidroginástica; Turismo; Pintura.

Além das referidas, a universidade dinamizava ainda algumas atividades, procurando o envolvimento da comunidade em geral e/ou de um público alvo em específico, como por exemplo, as leituras conversadas nas quais alguns intervenientes contam e/ou leem uma história ou um conto, sobre o qual se reflete e, posteriormente, é discutido em grupo e os passeios turísticos, abertos na sua maioria a toda a comunidade, promovidos com o apoio da Câmara Municipal do Crato.

Não conferindo certificação habilitacional, na USC, à semelhança do que acontece noutras universidades seniores, as aulas assumem predominantemente um cariz não formal, assentes no princípio da livre escolha e adesão, conforme as preferências e a disponibilidade dos alunos que as integram. Por conseguinte, todas as disciplinas e atividades são adaptadas, ao máximo, aos objetivos dos mais velhos e às suas características, procurando motivá-los para a participação regular, valorizando as suas experiências de vida e os seus conhecimentos, preservando a sua transmissão.

2. Ao encontro dos resultados

2.1. Aprendizagem ao longo da vida

A aprendizagem ao longo da vida tem como finalidades “(...) promover o desenvolvimento pessoal e o sentido de iniciativa das pessoas, a sua integração na vida activa e na sociedade, a sua participação no processo de decisão democrática e a sua aptidão a adaptarem-se às mudanças económicas, tecnológicas e sociais” (Vandenplas-Holper, 2000, cit. por Monteiro & Neto, 2008, p. 41).

Para que tal aconteça, é preponderante que sejam dadas, aos indivíduos, possibilidades de aprendizagens que os capacitem, através de uma lógica de desenvolvimento de competências pessoais de aprendizagem, colocando-os no centro da própria aprendizagem, como responsáveis pela mesma, em função dos recursos que lhes são disponibilizados. Pretende-se, com a aprendizagem ao longo da vida, “Proporcionar às pessoas de todas as idades acesso equitativo e aberto às experiências de aprendizagem de alta qualidade (...)”, preocupando-se com a sua inclusão social (Eurostat, 2009). Procura-se, assim, estabelecer oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente da idade, mas que devem ser adaptadas em função desta (UNESCO, 2016).

A USC enquadra-se nesta linha de atuação, criando oportunidades de aprendizagem junto dos mais velhos, através das atividades e das disciplinas disponíveis, e colocando os indivíduos no centro dessas aprendizagens. Por exemplo, “A criação deste horário tem a ver com

a vontade deles e a opinião deles. Nós não criamos nada, nada do que aqui está sem saber a vontade deles. São eles que são os beneficiados de tudo isto. Portanto, têm uma opinião que conta (...)” (Coordenador da USC). Deste modo, aposta na promoção pessoal e social dos mais velhos. Como refere uma aluna: “(...) obriga-nos a sair de casa, obriga-nos a conviver com outro tipo de pessoas” (Aluna 1), pelo que possibilita a criação de “(...) novas amizades, novos conhecimentos (...)” (Aluna 1) o que, em última instância, se traduz em oportunidades para “(...) se sentirem úteis, conviverem com outras pessoas de idade próxima à sua e não só, trocaram e partilharam conhecimento e experiências de vida (...) todos nós estamos em constante aprendizagem ao longo da nossa vida”, aprendizagens essas que são adaptadas “(...) às pessoas, à idade, ao ritmo (...)” (Professor da USC).

Conforme já referido, na USC predomina a educação não formal, visto que as aprendizagens realizadas pelos alunos não têm em vista a sua certificação, apesar de as disciplinas e atividades serem concebidas com objetivos concretos e, portanto, com estruturação, ainda que com caráter flexível. “Isto aqui é na base (...) do não formal, nós não estamos aqui a dar notas, não estamos a dar nada, não estamos a avaliar ninguém, as pessoas vêm quando querem e quando lhes apetece” (Coordenador da USC).

Existem em todas as atividades e disciplinas “(...) objetivos concretos (...)” (Coordenador da USC) e conteúdos pré-estabelecidos e estruturados pelos professores que lecionam na universidade, no entanto “Tentamos adaptar e tentamos ir ao encontro aos objetivos que eles pretendem (...)” (Coordenador da USC), “(...) aos interesses e às suas necessidades. Por exemplo, tinha em mente abordar mais alguns conteúdos gramaticais mas, tendo em conta a faixa etária com que estava a trabalhar e a opinião dos alunos, optei por direcionar as minhas aulas mais para a exploração e produção de textos (...)” (Professor da USC).

Verifica-se também a preocupação de adotar práticas de *empowerment* com os idosos, vendo-os “(...) não meramente como beneficiários de serviços e como dependentes, mas, antes de mais, como adultos cidadãos (...) pessoas com as mais diversas vivências e especificidades (...)” (Pinto, 2013, p. 59), desconstruindo os estereótipos sociais predominantes e reconhecendo a heterogeneidade dos indivíduos. Para isso, é igualmente preponderante dar aos indivíduos poder sobre a sua própria vida e sobre as suas escolhas, reconhecendo as suas capacidades, mas também, e em grande destaque, o poder para agirem sobre os domínios individual, social e comunitário (Pinto, 2013).

Quando se equaciona a educação/aprendizagem dos mais velhos, é comum utilizar-se o conceito de gerontologia educativa, através do qual se reforça precisamente a ideia de participação plena dos mais velhos

através da criação de oportunidades de participação e responsabilização pela sua própria vida, impedindo, por exemplo, que a melhoria da sua saúde não fique comprometida (Pimentel & Silva, 2012). Tal vai ao encontro dos propósitos de criação da USC que se “(...) constitui [como] uma forma de integração dos seniores da comunidade/sociedade porque permite que estes sejam mais ativos, interajam com outras pessoas e contactem com outras pessoas durante os intervalos entre as aulas que, normalmente são aproveitados para o tratamento de situações da vida quotidiana e, ainda, durante apresentação de algumas atividades organizadas pela universidade. Deste modo, evita-se que os seniores se isolem nas suas casas” (Professor da USC).

Importa dar às pessoas idosas a possibilidade de permanecerem integradas na sociedade, independentemente da sua condição, podendo contribuir para as questões cívicas e políticas através das competências, habilidades e saberes que detém e que podem ser rentabilizados e consolidados com outros através da sua formação (Pimentel & Silva, 2012; Antão, 2012).

A gerontologia educativa tem, portanto, três grandes objetivos principais (Martin, 2007) nos quais se integram os objetivos da USC:

- 1) *prevenir declínios prematuros como consequência do envelhecimento normal e/ou patológico* – existe efetivamente uma relação entre a educação e qualidade de vida e as melhorias em saúde, verificando-se, no caso em análise, algumas situações concretas: “Eu vou dar um exemplo: nós tivemos aqui uma senhora com Parkinson (...) no entanto, ao estar ativa, aliás todas essas pessoas com todos os problemas ao estarem ativas, não se preocupam nem pensam tanto na doença e na forma de combater e da sua evolução. Ao estarem ativos diariamente, acabam por evoluir e a própria doença retardar ou estabilizar, pois abstraem-se de tudo isso e essa parte foi melhorando, pois ao início via-se que tremia muito, mas depois acabou por ir evoluindo cada vez mais. E, portanto, contribui para a redução dos declínios físicos e mentais inerentes ao avançar da idade daqueles que participam” (Coordenador da USC);
- 2) *facilitar papéis significativos aos sujeitos, apostando na reconstrução da sua identidade social* – constata-se que a participação dos indivíduos nas aulas, atividades e, conseqüentemente, no próprio funcionamento e dinâmica da universidade é regular, o que é importante, para que os efeitos se efetivem, apesar da eventual frequência pontual ser melhor do que nenhuma. Importa estimular a sua participação ao longo do tempo, especialmente através do combate ao estigma que ainda conduz muitos dos idosos a não frequentarem a universidade, seja por vergonha ou porque “(...) têm a impressão que são sentir

diminuídas junto as outras (...) isso na verdade não acontece porque nós aqui sentimo-nos todos iguais” (Aluna 2);

- 3) *desenvolver ou potenciar o crescimento pessoal e aumentar a qualidade e a fruição do tempo e da vida* – o exemplo das Tardes Lúdicas é, a este nível, extremamente pertinente, pois permite o desenvolvimento dos dotes criativos dos idosos, estimulando a sua participação e incrementando a valorização das aptidões de cada um, apostando, igualmente, na sua valorização e preservação no tempo.

De entre as aprendizagens realizadas na USC, pela relevância que lhe atribuem, destacar-se-á, de seguida, a apresentação das aprendizagens no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação

“As pesquisas demonstram que as novas tecnologias de informação e comunicação são importantes para a qualidade do processo de envelhecimento das pessoas idosas” (Azevedo, 2016, p. 125). Cada vez mais, na nossa sociedade, estamos rodeados de tecnologia, nomeadamente em situações do dia-a-dia como marcar uma consulta ou fazer o IRS. Os idosos que não consigam nem saibam utilizar o computador e a Internet encontram-se, à partida, em desvantagem em relação aos demais, condicionando-os à ajuda de terceiros para o poder concretizar (Araújo & Melo, 2011; Pinto, 2013).

Conforme sublinha Azevedo (2016),

Sabemos que muitos idosos estão incluídos no maior grupo de pessoas que não utilizam as TIC, mas (...) contrariar essa realidade pode trazer benefícios a essa camada da população ajudando-os a aproximarem-se socialmente, aumentando o número de funções que desempenham na sociedade, aumentando a variedade de papéis que possuem, fortalecendo a intensidade das atividades e relações sociais (pp. 131-132).

Na USC, as TIC constituem-se como uma das disciplinas com mais adesão; existe efetivamente muita curiosidade e desejo em aprender a “mexer” nas TIC por parte dos idosos. Deste modo, foi inclusive necessário criar dois níveis de ensino distintos, a informática A e B, em função do grau no qual os idosos se encontram, um mais avançado e outro mais básico. Assim, no primeiro adquirem-se os conhecimentos básicos para trabalhar com o computador e com as ferramentas de escritório e, no segundo, aposta-se na evolução, aprendendo outras funcionalidades, nomeadamente a navegar na Internet.

Tendo em conta as referências teóricas, mas também, em destaque, a realidade do contexto apresentada, considera-se que, além de lhes permitir a aquisição de conhecimentos necessários à utilização do computador e da Internet contribuem, ainda e através destas ferramentas, para a sua autonomização, ao facilitar o acesso a determinados recursos por essas vias: “(...) penso que estou a ajudar os alunos a chegar a certos recursos e certos meios que antigamente não chegavam. Hoje, um exemplo, para fazer o IRS já tem de ser através da Internet. Lá está, são esses meios de informação que nós damos que pensamos que sejam úteis para eles” (Coordenador da USC). Em simultâneo, alerta-se para os perigos e cuidados a ter com a sua utilização. Assim, segundo o Coordenador da USC, “Tentamos adaptar e tentamos ir ao encontro aos objetivos que eles pretendem. Neste caso eu sei, e falo de mim da parte da Informática, sei perfeitamente que o objetivo deles é a parte da Internet: têm uma curiosidade enorme de ver o que se passa e de ter novos conhecimentos. E nós, lá está, não se pode passar para a Internet sem saber como se trabalha com o computador, mas são todos esses passos, é toda essa evolução que tem de ser aos poucos, não podem querer fazer logo tudo num dia porque não o fazem” (Coordenador da USC); “(...) toda a gente quer Facebook, todos já têm Facebook, mas eu tento sempre mostrar-lhes que têm de ter cuidado na Internet, que há perigos a ter em conta” (Coordenador da USC).

2.3. Relações e interações sociais: redes de sociabilidade e relações de amizade

A interação e a relação com os outros indivíduos são também aspetos preponderantes, bem como a sua participação na sociedade, para o bem-estar dos mais velhos e de qualquer indivíduo, evitando a sua solidão por vida da “(...) aproximação à comunidade, através da participação nas organizações e instituições locais, redes de vizinhança, desmistificando a ideia de uma velhice continuamente associada ao abandono e ao isolamento” (Araújo & Melo, 2011, p. 141).

Conforme referem as mesmas autoras (2011), “As pessoas são, por natureza, seres sociais que vivem em interação com os outros” (p. 141), contribuindo, a convivência entre grupos de pertença, para a autoimagem e valorização, bem como para o sentimento de amparo, compreensão e segurança que os indivíduos poderão desenvolver por via dessas relações. Assim, e ainda de acordo com as autoras supracitadas, as relações e interações sociais refletem-se em benefícios nos seguintes níveis: afetivo; emocional; perceção de si e do meio mais realista; informativo; instrumental; convívio social.

Importa considerar que a entrada na reforma pode ser um fator que propicia a redução das redes de sociabilidade no caso dos mais

velhos, embora a sua necessidade em conviver não diminua. Por isso, é preponderante a sua integração social por força de uma vida ativa, criando “(...) interesse por determinados passatempos ou actividades, participar na vida cívica (...) são algumas opções que ajudam a que os idosos permaneçam perfeitamente integrados na sociedade” (Araújo & Melo, 2011, p. 143). Esta fase envolve uma forte (re)construção identitária que poderá ser facilitada pela aquisição de novos papéis sociais, novas relações de amizade e sociabilidade e novas formas de ocupação de tempos livres, valorizando-o (Pereira, 2012). As relações de amizade são preponderantes uma vez que, desde cedo, se constroem como relevantes na vida de qualquer indivíduo. Refletindo-se numa escolha pessoal, em função da identificação ou não com outros sujeitos, proporcionam companhia e divertimento, uma vez que

(...) as pessoas que mantêm amigos próximos na terceira idade são mais felizes e saudáveis, isto porque os amigos são aqueles em quem podem confiar sentimentos e pensamentos, são os que melhor compreendem as mudanças e crises próprias do envelhecimento e são aqueles com quem podem usufruir momentos de lazer agradáveis (Araújo & Melo, 2011, p. 150).

Face ao exposto, considera-se importante destacar os seguintes aspetos:

- a) a USC ter em vista contribuir para o alargamento das redes sociais dos mais velhos: “criamos os meios para se criar aqui um grupo de amigos, de família (...) para que as pessoas saiam de casa e se sintam ativas cada vez mais, combate ao isolamento (...)” (Coordenador da USC);
- b) as relações sociais são e deverão ser proporcionadas quer entre grupos de pertença e semelhança, quer entre grupos dispersos: “Há sempre esta preocupação também de criar essa parte intergeracional neste projeto que é uma mais valia” (Coordenador da USC);
- c) o apoio informativo e instrumental é predominantemente garantido por parte dos professores aos mais velhos sempre que necessário, quer pelo esclarecimento de situações importantes do seu quotidiano, quer pelo apoio efetivo na sua resolução direta ou indiretamente através da aprendizagem/transmissão das informações necessárias;
- d) a universidade pretende também, através das aprendizagens no domínio da informática e do Facebook, proporcionar aos idosos a capacidade de continuar a comunicar entre si virtualmente, bem como com outros indivíduos que conheçam, inclusive aqueles que se encontram geograficamente distantes;

- e) a integração, na universidade, incentiva os indivíduos a estarem mais ativos e integrados socialmente, inclusive noutros grupos fora da universidade: “(...) havia muitas pessoas aqui que não se conheciam (...) e que criarem este elo de ligação que socialmente são interessantes e uma mais valia para eles” (Coordenador da USC);
- f) a USC impulsiona os indivíduos a sair de casa e “(...) a conviver com outro tipo de pessoas (...)”, possibilitando a criação de “(...) novas amizades (...)”, que num meio rural como é o do concelho, perante a indisponibilidade de outros espaços para conviver, seria menos provável que acontecesse, pois “(...) se não frequentasse a universidade era mais monótona, esta em casa, ficava para lá fechada” (Aluna 1); “(...) estas pessoas eu não tinha qualquer contacto com elas (...)” (Aluna 2);
- g) as relações de amizade alicerçam-se no “Gosto do ambiente, da camaradagem, de uma maneira geral gosto deles todos e tenho-os como amigos e penso que eles também me terão a mim” (Aluna 2);
- h) as relações de sociabilidade criadas advêm principalmente do sentimento de semelhança entres os mais velhos, “(...) identifico-me com os meus colegas (...)” (Aluna 1) os indivíduos poderão constituir-se como uma rede de suporte em apenas algumas dimensões, predominantemente no apoio emocional transmitido pela compreensão, afeto e convívio social, ainda que nem sempre se sintam confortáveis para o fazer, pois “(...) eu conheço as pessoas e tenho contacto com elas diariamente, mas não conheço a fundo a pontos de dizer que se tivesse um grande problema na minha vida poderia pensar que elas mo iriam resolver (...) Sou amiga, mas eu posso expor o problema (...)” (Aluna 2);
- j) a universidade apresenta-se, assim, como “(...) uma forma de integração dos seniores na comunidade/sociedade porque permite que estes sejam mais ativos, interajam com outras pessoas e contactem com outras pessoas durante os intervalos entre as aulas que, normalmente, são aproveitados para o tratamento de situações da vida quotidiana e, ainda, durante apresentação de algumas atividades organizadas pela universidade. Deste modo, evita-se que os seniores se isolem nas suas casas” (Professor da USC).

2.4. Atividades de lazer e ocupação de tempos livres

“Na velhice o tempo de lazer, sem constrangimentos, é aproveitado por algumas pessoas, como sendo uma oportunidade para se manterem ativos” (Monteiro & Neto, 2008, p. 46), sobretudo porque têm mais tempo

disponível para ocupar com coisas que façam sentir-se realizados, atualizando os seus conhecimentos (Monteiro & Neto, 2008).

A participação em atividades de lazer é assim também muito importante pois, além permitir aos indivíduos distraírem-se, promove a sua convivência com outros indivíduos e o aumento do número de relações estabelecidas, quando implicam contacto com grupos (Araújo & Melo, 2011). “Desta forma, melhora a autoestima e, ao adquirir novas aprendizagens, aumenta o seu crescimento pessoal e sente-se mais participativo e integrado na sociedade” (Araújo & Melo, 2011, p. 156).

Neste sentido, a USC centra-se na promoção de “(...) mais atividades para que as pessoas saíssem de casa (...)” (Coordenador da USC), e possam sentir-se ativas, contrariando a conceção de ocupação de tempos livres como estar “(...) sentado no sofá o dia inteiro a ver as tardes de Júlia ou o Goucha, a ver as novelas” (Coordenador da USC).

Constatou-se, através da entrevista realizada às alunas da universidade, que as atividades de lazer e ocupação de tempos livres são extremamente valorizadas, especialmente após a reforma. Ambas as alunas prezam manter-se ativas: “(...) Tento ocupar o meu tempo o mais possível, gosto muito de ler, gosto muito de jardinagem, gosto de animais e venho também aqui à universidade” (Aluna 1); “(...) tenho e tive sempre o tempo muito preenchido (...) tive que resumir o tempo nalgumas coisas para aplicar aqui” (Aluna 2).

As viagens em grupo, promovidas pela USC, são igualmente de grande relevo, no que toca à promoção da convivência entre pares, “(...) podendo ser uma boa forma de aumentar as suas relações sociais”. [Além disso, permitem] “(...) conhecer novos locais, mas também novas pessoas, logo, possibilitam a troca de ideias, sentimentos, conhecimentos e dúvidas entre diferentes indivíduos, na maioria das vezes com características semelhantes (Araújo & Melo, 2011, p. 157). Estas são extremamente valorizadas pelos mais velhos que frequentam a USC e são sempre das atividades com mais adesão, havendo inclusive alunos que apenas frequentam essa atividade, pois permitem-lhes conhecer outros sítios: “Tenho feito muitas excursões, temos ido realmente a muitos sítios que eu não conhecia e outros já conhecia, mas já estava muito esquecida deles. E tenho gostado imenso!” (Aluna 2); “Passeios é comigo. Eu gosto muito de passear. E assim acabo por viver novas experiências e de conviver com mais pessoas” (Aluna 1).

Neste sentido, Azevedo e Teles (2011) afirmam que os mais velhos devem participar em “(...) actividades culturais tais como ir ao cinema, teatro, concertos, de preferência acompanhado com quem possa no final discutir a sua opinião (...)”, bem como “(...) empenhar-se em actividades e aprendizagens novas, realizar aquilo que sempre se desejou mas nunca teve tempo para fazer: pintura, aprender um instrumento, ter aulas de

informática, aprender uma língua estrangeira (...)” (p. 85), sendo que, por tudo o que já foi atrás referido, no contexto da universidade em análise tal é efetivamente possível.

Considerações Finais

A concretização deste estudo permitiu refletir a respeito de diversos aspetos preponderantes associados ao processo de envelhecimento, às universidades seniores em geral e à USC em específico, bem como consolidar conhecimentos quanto ao modo como estas poderão contribuir para a vida dos indivíduos e, em particular, para o processo de aprendizagem ao longo da vida.

Em primeiro lugar, há a destacar, no âmbito da concretização deste estudo, a sua pertinência no contexto sociodemográfico atual e geográfico específico, no qual tendem a aumentar o número de indivíduos mais velhos. Em seguida, dar conta da sua validade no domínio da velhice, visto que as possíveis limitações subsequentes do processo de envelhecimento tendem hoje a surgir cada vez mais tardiamente, levando os indivíduos a desejar manter-se cada vez mais ativos nos domínios físico, mental e social.

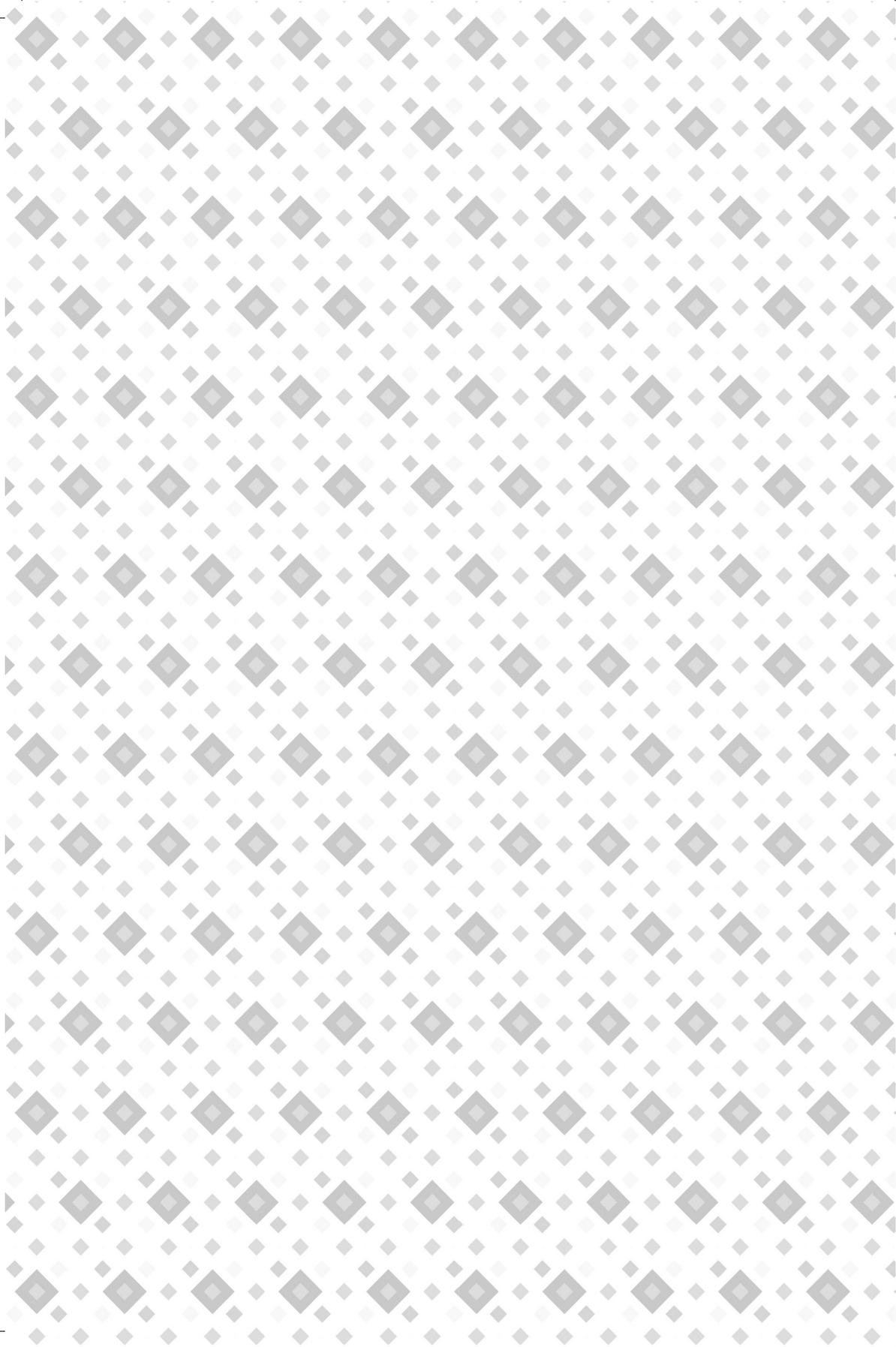
Elencar, ainda, a relevância das universidades seniores nesse seguimento, como respostas sociais que possibilitam, aos idosos, aprender e/ou ensinar relativamente a assuntos que os motivem, bem como criar laços de sociabilidade e apostar no seu desenvolvimento pessoal e social, apoderando-se das ferramentas necessárias para participar ativamente na sociedade e resolver os seus problemas e necessidades quotidianos.

Além de contribuírem fortemente para o bem-estar dos mais velhos, as universidades seniores poderão atenuar os mitos e preconceitos associados ao processo de envelhecimento e à velhice como um estado de decadência e mal-estar. Neste sentido, ressalva-se, uma vez mais, que a USC é a única resposta social disponível em todo o concelho do Crato nestes moldes e que permite, pelas atividades que desenvolve e pelas disciplinas que disponibiliza, enriquecer a vida dos indivíduos mais velhos que nela participam, devendo apostar-se na sua manutenção, bem como na atração de mais idosos para o seu contexto, consciencializando-os dos benefícios que a sua integração poderá trazer-lhes e, conseqüente e simultaneamente, contrariando ideias pré-concebidas.

Bibliografia Referenciada

Antão, C. (2012). Sabedoria popular: um contributo no envelhecimento ativo. In F. Pereira (coord.), *Teoria e Prática da Gerontologia: Um Guia Para Cuidadores de Idosos* (pp. 240-250). Viseu: Psicossoma.

- Araújo, L., & Melo, S. (2011). Relacione-se com os outros. In O. Ribeiro & C. Paúl (coord.), *Manual de Envelhecimento Activo* (pp. 141-170). Lisboa: Lidel Editor.
- Azevedo, C. (2016). TIC e idosos na perspetiva teórico-social ligada ao processo de envelhecimento. *Revista Comunicando*, vol. 5, n.º 1, 125-143. Consultado em <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20160706-artigo7.pdf>, a 12 de agosto de 2019.
- Azevedo, M., & Teles, R. (2011). Rentabilize a sua mente. In O. Ribeiro & C. Paúl (coord.), *Manual de Envelhecimento Activo* (pp. 77-112). Lisboa: Lidel Editora.
- Eurostat (2009). *Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2009*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Martín, A. (2007). Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In F. Pinto & A. Osório (coord.), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp. 47-73). Coleção Horizontes Pedagógicos, 130. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro, H., & Neto, F. (2008). *Universidades da terceira idade: Da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Legis Editora.
- Pereira, F. (2012). A ideia de vida ativa. In F. Pereira (coord.), *Teoria e Prática da Gerontologia: Um Guia Para Cuidadores de Idosos* (pp. 207-214). Viseu: Psicossoma.
- Pimentel, H., & Silva, M. (2012). Inclusão social dos idosos. In F. Pereira (coord.), *Teoria e Prática da Gerontologia: Um Guia Para Cuidadores de Idosos* (pp. 215-226). Viseu: Psicossoma.
- Pinto, C. (2013). Uma prática de *Empowerment* com Adultos Idosos. In M. Carvalho (coord.), *Serviço Social no envelhecimento* (pp. 49-66). Lisboa: Pactor Editora.
- Pordata (2019). *População residente, estimativas a 31 de Dezembro*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Subtema/Municipios/Popula%3%a7%-c3%a3o+Residente-214>, a 12 de agosto de 2019.
- Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). Envelhecimento Activo. In O. Ribeiro & C. Paúl (coord.), *Manual de Envelhecimento Activo* (pp. 1-12). Lisboa: Lidel Editora.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: Unesco.



INSTITUCIONALIZAÇÃO: AO ENCONTRO DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Raquel Solano* & Luísa Carvalho**

*Instituto Politécnico de Portalegre. raquel_solano_65@hotmail.com

**Instituto Politécnico de Portalegre. luisacarvalho@ippportalegre.pt

Introdução

Portugal é, em termos demográficos, um dos países mais envelhecidos da Europa, apresentando-se como o quarto país com maior percentagem de idosos (Euromonitor International, 2019). Na região Alentejo, existiam, em 2001, 161,9 idosos por cada 100 jovens (com menos de 15 anos) e, em 2018, 201,2 idosos, sendo os valores particularmente elevados no Alto Alentejo (194,1 em 2001 e 236,7 em 2018) (Pordata, 2019).

O aumento e proporção do número de idosos na sociedade constitui-se, assim, como uma realidade que importa considerar, a diferentes níveis, equacionando o idoso enquanto sujeito ativo. Implica conhecer as suas preocupações, as suas necessidades, a sua opinião, os seus hábitos, crenças, costumes e valores, nomeadamente em contexto de institucionalização. Para um melhor conhecimento da realidade, no âmbito de uma investigação de mestrado (Solano, 2018), efetuou-se um estudo que incidiu na análise das atividades desenvolvidas, com e para os utentes, que se encontravam institucionalizados.

Neste sentido, e de forma mais concreta, procurou-se compreender a importância do desenvolvimento de atividades, na Santa Casa da Misericórdia de Portalegre, na vida dos utentes. Para o efeito, considerou-se essencial conhecer as atividades desenvolvidas, bem como a perceção dos diferentes intervenientes (idosos e animador sociocultural) acerca do reflexo das atividades, na vida dos indivíduos.

Para a realização da investigação, recorreu-se ao estudo de caso, e como instrumentos de recolha de dados, ao inquérito por entrevista e por questionário. Os resultados apontam para o facto de a maioria dos inquiridos ocupar o seu tempo livre a conviver com os colegas. Respeitante à relevância das atividades socioeducativas desenvolvidas pela instituição, as de música, de dançaterapia, de estimulação cognitiva e as sessões de grupo são as mais referidas pelos utentes. Infere-se da importância, a diferentes níveis, das atividades desenvolvidas, na vida dos indivíduos que nelas participam.

I. Estado da Arte

1. Institucionalização

De acordo com Jacob (2001, cit. por Cunha, 2013), a institucionalização acontece quando a pessoa idosa está entregue aos cuidados de cuidadores formais, e não dos cuidadores informais, durante todo ou parte do dia. Pimentel (2001) sublinha que,

Se nas sociedades tradicionais existia um pacto entre as gerações, segundo o qual os adultos investiam nos seus filhos, na expectativa de que estes os apoiassem quando de tal precisassem, nas sociedades industrializadas esse pacto tácito não desaparece mas passa por um processo de despersonalização. Através do financiamento (indirecto) das instituições e serviços, o pacto mantém-se, pois, os que pagam e os que usufruem de apoio pertencem a gerações diferentes. Poder-se-á dizer que é uma forma de prestação de serviços que não é feita directamente, mas sim, através da delegação de responsabilidades em instituições que são custeadas pelas gerações mais novas (p. 65).

Passa, a instituição, a ser o suporte formal da prestação de cuidados, substituindo a rede de cuidados informais e familiares. As famílias, na conjuntura atual da sociedade, raramente têm condições para cuidar do idoso em situação de incapacidade ou com problema cognitivo-mnésico. Como tal, não se deve responsabilizar a família como se tratasse de “desembaraçar” ou de “abandonar” o idoso (Gineste e Pellissier, 2008).

Como é evidente, a institucionalização do idoso deve constituir-se como o último recurso a ser tomado. Devemos valorizar a permanência do idoso, até ao fim dos seus dias, na sua própria casa, envolvido no seio familiar, de forma a se lhe proporcionar carinho, afeto e amor. Netto (1996) refere que a decisão de ingresso numa instituição deve ser tomada depois de examinadas as alternativas possíveis, procurando soluções no seio familiar, nos vizinhos e na utilização de recursos comunitários. O mesmo autor defende que, não obstante se encontrar institucionalizado, para a vida do idoso, o ambiente familiar é crucial, uma vez que o contacto com a família permite que se mantenha próximo do seu meio natural de vida (a própria família). O contacto permanente com a família preserva o seu autoconhecimento, valores e critérios. Pimentel (2001) sublinha

(...) que os problemas de saúde e a conseqüente perda de autonomia não surgem como os principais fatores apontados pelos idosos para a decisão de internamento; o motivo mais frequente é o isolamento, ou seja, a inexistência de uma

rede de interações que facilite a integração social e familiar do idoso e que garanta um apoio efetivo em caso de maior necessidade (p. 73).

O idoso institucionalizado tende a ver, com nostalgia, a perda de uma vida ativa, onde até certo ponto podia ser o senhor do seu mundo e das suas ações. Recorda ainda, com tristeza, um tempo desenrolado entre os laços familiares e comunitários, agora longínquos (Cardão, 2009). Desde modo, e uma vez que, qualquer que seja o ambiente institucional, a entrada tende a ser angustiante para o idoso, uma adaptação bem-sucedida, à institucionalização, dependerá não só da sua personalidade e da forma como foi envelhecendo, como também de fatores ambientais privilegiados pela cultura e pela rede institucional.

Existe também a necessidade de fortalecer as relações sociais no interior da instituição, com as pessoas da comunidade, e, principalmente, com o exterior. A interação com a família, como as visitas e com os telefonemas, são, sem dúvida, um estímulo positivo para a manutenção de uma vida social mais ativa e de uma maior autonomia.

De referir, ainda assim, que os idosos vivenciam esta realidade de uma forma diversificada. O que para uns pode constituir-se como a rutura com o seu espaço físico e relacional, eventualmente acompanhada por sentimentos de depressão e mesmo de exclusão, para outros, pode representar uma melhoria das condições de vida e da sua estabilidade emocional (Pimentel, 2001).

Uma vez institucionalizado o idoso, deve-se procurar evitar fatores negativos inerentes a todo o processo. Como afirma Fernandes (2000), a despersonalização (pouca privacidade), a desinserção familiar e comunitária, o tratamento massificado, a vida monótona e rotineira que trata todos os idosos de igual forma, sem ter em conta as diferenças de cada idoso, corresponde a um sistema rígido, que pode conduzir a uma autêntica carência de liberdade do idoso.

Costa (1999) refere a necessidade de estas instituições terem uma visão diferente, pois o idoso é retirado do seu mundo social e congregado à volta de uma mesma finalidade e com um tempo previsto para a realização das suas atividades, incapacitando o que ainda de criativo persiste.

Estas instituições devem proporcionar, ao idoso, uma participação ativa na vida quotidiana, evitando assim a monotonia. Não basta mantê-lo limpo, alimentado adequadamente com todos os nutrientes e promover o seu repouso (Netto, 1996). A instituição não deve dar primazia só às necessidades fisiológicas, como alimentação, vestuário, alojamento, cuidados de saúde e higiene, mas também atender à especificidade, à experiência, à vivência de cada indivíduo. Cabe à instituição, acolhedora do idoso, criar meios facilitadores para a sua integração, não atendendo

unicamente ao seu valor social, mas sim, a um conjunto de fatores. Deve ser prestado um acolhimento e encaminhamento personalizados, que passam por uma informação adequada sobre o funcionamento da instituição, os seus direitos e deveres, e, ainda, por uma disponibilidade para ajudar a solucionar os seus problemas. Também as atividades desenvolvidas nas instituições poderão contribuir, de forma significativa, para potenciar a integração do indivíduo.

Pimentel (2001) realça que a maior ou menor facilidade de integração e aceitação da realidade institucional depende, em grande medida, do tipo de normas que regulam o funcionamento da instituição e do grau de abertura que esta tem em relação ao espaço exterior. Netto (1996) menciona, ainda, que cada dia deve ser marcado por atividades estimulantes, o amanhecer diferente do anoitecer, uma semana distinta da outra. O suceder das estações deve ser lembrado com frutas da ocasião, flores, eventos, datas festivas, os dias que se tornam mais longos, as mudanças de temperatura.

A preservação e a potencialização das capacidades individuais tornam-se fundamentais para a continuidade e bem-estar do idoso, por forma a evitar interações insatisfatórias e experiências de frustração intolerável (Cardão, 2009).

2. Atividades de ocupação dos tempos livres – o idoso institucionalizado

Considerando os idosos institucionalizados, Rodrigues (2011) afirma que estes

“(...) precisam de estar ocupados, pois será útil e conveniente para satisfazer certas necessidades, cumprir metas específicas, projetar determinados interesses e corrigir determinadas lacunas. Se tal não acontecer poder-se-á traduzir negativamente, provocando-lhes sentimentos de inutilidade, aborrecimento e até estados depressivos” (p. 8).

A participação em atividades de animação socioeducativa na velhice é entendida como um ato volitivo (sujeito à vontade pessoal), o que implica um processo de reflexão, de curiosidade, de incerteza. Implica também um compromisso individual (o que assume perante ele próprio) e o de grupo que visa atingir determinados objetivos de aprendizagem (Martín, 2007).

A realização de atividades diversificadas é essencial para o idoso institucionalizado, uma vez que este se torna e sente útil, estimula-o a conversar com os outros, permitindo assim um envelhecimento mais

digno e ativo, contribuindo para a prevenção de doenças e para uma maior satisfação com a vida (Martins, 2010, cit. por Rodrigues, 2011).

De considerar, no entanto, que, na terceira idade, começam a surgir alterações nos interesses e também nas preferências associadas às atividades de ocupação de tempos livres. Desta forma, tende a observar-se uma diminuição clara de responsabilidade em tarefas domésticas e, naturalmente, profissionais. O idoso poderá também não demonstrar interesse em atividades proporcionadas pelas instituições/estruturas residenciais, onde se encontra.

Neste sentido, os profissionais que trabalham nas instituições têm a responsabilidade de (tentar) despertar, no idoso, a motivação, dedicação e contributo para ocuparem o seu tempo livre. Importa proporcionar equilíbrio físico e social a cada idoso, evitando o processo de isolamento e da vulnerabilidade a doenças.

Deste modo, as actividades na terceira idade têm como objectivo despertar as potencialidades dos idosos para aspectos criativos e sociais, estimulando a sua socialização, a partilha de experiências, a sensibilidade, as emoções, a comunicação, o aprender coisas novas, permitindo uma vida activa e sem obrigações, com mais satisfação e qualidade, sendo valorizados e respeitados pela sociedade (Sé, s/d, cit. por Rodrigues, 2011, p. 9).

3. As atividades da Santa Casa da Misericórdia de Portalegre

As atividades desenvolvidas na Santa Casa da Misericórdia de Portalegre (SCMP), contexto empírico onde decorreu a investigação, são levadas a cabo por quatro técnicas de diferentes áreas de intervenção: Animadora, Gerontóloga, Psicomotricista e Fisioterapeuta.

As atividades são organizadas de duas formas: semanais que dizem respeito às atividades que são realizadas diariamente e anuais que são comemorações de dias específicos (como por exemplo, o Dia do Sorriso, o Dia da Família, entre outras).

As atividades semanais são organizadas e planeadas de forma a integrar os utentes numa vida diária, tendo, como objetivos, ocupar, estimular, desenvolver/ganhar competências, bem como fazer com que a permanência do utente seja ativa na sociedade e concorrer para o seu próprio desenvolvimento pessoal. As técnicas/profissionais acima mencionadas desenvolvem, semanalmente, as seguintes atividades para e com os idosos: atividade musical; expressão plástica; atividade de informática; estimulação cognitiva; passeios; atividades de alfabetização; sessões de grupo; trabalhos manuais; cuidados de imagens; classe de prevenção de quedas; dançaterapia; treinos de marcha e treino cognitivo-motor.

As atividades anuais integram um plano anual de atividades, elaborado pelas Técnicas de Animação e de Gerontologia, no qual constam as datas comemorativas e respetivas celebrações. Na elaboração do plano, existe sempre a preocupação de inovar, dinamizar e proporcionar, durante o ano, bons momentos, aos idosos, sob a forma de diversas atividades, direcionadas para distintos níveis de autonomia/dependência. Pretende-se, também, um convívio mais alargado, promovendo o envelhecimento ativo e a solidariedade entre gerações.

II. Estudo de Campo

1. Percorso metodológico

Na presente investigação, assumiu-se, como objetivo geral, conhecer a importância, na vida dos utentes, das atividades desenvolvidas pela SCMP, tendo-se, para o efeito, recorrido ao estudo de caso. Yin (2001) realça que os estudos de casos são utilizados quando são propostas questões de pesquisa do tipo «como» e «porquê».

A delimitação da população, neste tipo de trabalhos, é muito importante, na medida em que se está a solicitar opiniões para um certo assunto e/ou tema que não está clarificado para o investigador. Na presente investigação, o estudo realizou-se junto dos idosos institucionalizados na SCMP.

A SCMP possuía, em março de 2016, 115 utentes; 97 idosos encontravam-se em regime de Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (E.R.P.I.), 10 em regime de Lar Residencial e oito em regime de Centro de Dia. Tinham idades compreendidas entre os 55 anos e os 101 anos.

Relativamente aos critérios de constituição da amostra, optou-se por selecionar os utentes que mais participavam nas atividades de animação que a instituição oferecia. Além disso, considerou-se aqueles que se encontravam com mais autonomia e que, a nível cognitivo, estavam orientados no tempo/espaço, segundo a escala aplicada na instituição (Índice de Katz). Atendendo aos critérios apresentados, a amostra contou com um total de 19 indivíduos. Todos eles se encontravam em regime de E.R.P.I. ou Centro de Dia e tinham idades compreendidas entre os 55 e os 95 anos. De referir que, inicialmente, a amostra era constituída por 22 indivíduos, mas, no decurso do estudo, dois faleceram e outro saiu da instituição.

No que concerne ao(s) instrumento(s) de recolha de dados, considerou-se oportuna a aplicação de um inquérito por questionário, aos utentes da SCMP que constituem a amostra, e pela realização de entrevista semiestrutura junto da animadora que dinamiza as atividades com os idosos e junto da Diretora Técnica da instituição. De realçar que, por

questões de disponibilidade da eventual participante no estudo, não foi possível recolher dados junto da Diretora Técnica.

2. Caracterização dos participantes

No que respeita à caracterização sociodemográfica da amostra, dos 19 indivíduos, 84% era viúvo e 16% solteiro; 18 pertenciam ao género feminino (95%) e apenas um (5%) ao masculino, pelo que se verifica que eram as mulheres quem participavam mais ativamente nas atividades. A participação é mais notória por parte das mulheres, possivelmente, por dois motivos: mais mulheres institucionalizadas e, eventualmente, uma maior abertura, por parte das mesmas, em participar nas atividades.

Relativamente à idade, a maioria dos participantes apresentava uma idade igual ou superior aos 85 anos de idade (64%) e vivia, antes da institucionalização, em contexto rural (58%), embora uma percentagem significativa residisse em contexto urbano. De referir que o indivíduo do género masculino que participou no estudo possuía 95 anos.

No que concerne à escolaridade dos indivíduos, a maioria possuía a antiga 4.^a classe (atual 4.^o ano do 1.^o Ciclo do Ensino Básico), ainda que 16% dos inquiridos não soubesse ler, nem escrever e 5% tivesse apenas noções de leitura e escrita, o que correspondia a 21% de indivíduos com incapacidade ou dificuldade de mobilizar estas competências. Realçar ainda que 5% sabia ler e escrever, mas não possuía qualquer nível de escolaridade. Portanto, mais de um quarto dos indivíduos (26%) não frequentou ou não concluiu qualquer ano de escolaridade. Salientar igualmente o facto de apenas 5% possuir escolaridade acima do atual 1.^o Ciclo do Ensino Básico: 2.^o ano do liceu.

Relacionando estas duas variáveis (contexto residencial/escolaridade) constatamos que os idosos que residiam em meio rural apresentavam um maior índice de analfabetismo. Dos 11 inquiridos que residiam em meio rural, três não sabiam ler nem escrever. Os oito indivíduos que residiam em meio urbano possuíam um nível de escolaridade mais elevado, visto que sete tinham a 4.^a classe e um o 2.^o ano de liceu. Em suma, os inquiridos que residiam em meio urbano detinham mais qualificações académicas do que os que residentes em meio rural.

Em relação às profissões que os inquiridos desempenhavam, foram sete as proferidas, sendo a de trabalhador rural a que mais se evidenciou (referenciada por 32% dos inquiridos). Esta profissão foi exercida pelas mulheres com idades compreendidas entre os 80 e os 88 anos e que residiam em meio rural. Destacou-se, igualmente, a profissão de doméstica (26%), exercida apenas por mulheres e com idades entre os 81 e os 95 anos de idade; das 5 mulheres com a profissão de doméstica, só uma vivia em meio urbano. Relativamente aos homens, conforme

já foi referido, apenas um inquirido pertencia ao género masculino e exercia a profissão de trabalhador rural (englobado na percentagem de 32%). De realçar que uma percentagem muito significativa (11%), por possuírem pequenas deficiências, nunca trabalhou, nem mesmo em atividades domésticas.

Apenas cinco, dos 19 inquiridos, indicaram ter ocupações dos tempos livres antes da reforma, sendo todos do género feminino. Destas, três viviam em meio urbano e mencionaram ocupar o seu tempo a bordar e a costurar. As outras duas inquiridas, residentes em meio rural, referiram que ocupavam o tempo a trabalhar na sua própria casa e a fazer renda e a bordar. Os inquiridos que responderam a esta questão tinham idades compreendidas entre os 82 e os 91 anos.

No que respeita à institucionalização, na resposta social de E.R.P.I. encontravam-se 17 dos inquiridos (89%); apenas dois daqueles que foram inquiridos (11%) se enquadravam na resposta social de Centro de Dia.

3. Apresentação e discussão dos resultados

No que às razões sobre a institucionalização diz respeito, a mais apontada foi a “solidão” (37%), embora seja de destacar que uma parte muito significativa (32%) referiu, como motivo, a vontade própria. Relativamente à solidão, há a considerar o facto de todos os indivíduos que o mencionaram serem viúvos ou solteiros, pelo que, eventualmente, passariam (grande) parte do seu tempo sós.

De realçar que todos os inquiridos afirmaram que gostavam de estar na instituição, sendo a principal justificação para tal, a companhia/o convívio (47%), conforme se ilustra nos excertos que se seguem:

“estou acompanhada e faço aquilo que quero” (Q15);

“não estou sozinho” (Q5);

“porque estou acompanhada e gosto de convívio” (Q11);

“sinto-me acompanhada, situações que aparecem comigo são solucionadas” (Q19);

“tenho os cuidados que preciso e não estou sozinha” (Q7).

Como refere Paulos (2006), um dos quatro principais motivos que conduzem à institucionalização é o morar sozinho. Não surpreende, pois, que uma das razões apontadas para gostar de estar na instituição tenha precisamente a ver com a companhia, o convívio. De realçar que foi também apresentado, como um motivo a destacar, o “tratamento por profissionais” (37%).

Relativamente às atividades que os inquiridos desenvolviam, foram nomeadas as seguintes: ver televisão; ouvir rádio; ler (revistas, jornais, livros); conviver com os colegas; bordar; passear a pé; realizar pequenas

tarefas (costura, mecânica, jardinagem); jogar jogos de mesa (dominó, cartas, jogos didáticos); participar nas atividades proporcionadas pela instituição; outras. Podemos constatar, no entanto, que “conviver com os colegas” e as “atividades da instituição” foram os modos de ocupação do tempo que mais se destacaram.

No que concerne, de forma mais particular, às atividades oferecidas pela instituição, semanalmente e no âmbito do plano de atividades, a atividade de estimulação cognitiva foi aquela em que mais inquiridos referiram participar. Segundo Martín (2007), as atividades de animação/educação desenvolvidas junto dos idosos devem assumir, como um dos objetivos, prevenir os declínios prematuros como consequência do envelhecimento normal ou patológico. Os inquiridos podiam encontrar, na atividade em que mais participavam, uma forma, precisamente, de ir ao encontro do referido objetivo.

Evidenciou-se também a elevada participação na dançaterapia, nas sessões de grupo e na atividade musical. A atividade de treino cognitivo-motor foi aquela em que se registou uma menor participação por parte dos inquiridos, talvez pelo facto de os utentes se encontrarem autónomos na marcha, não necessitando ainda de qualquer ajuda técnica. Conforme defende Martín (2007), a participação nas atividades tende a ser condicionada pelas circunstâncias particulares, pelas necessidades e interesses.

De referir que, dos 19 inquiridos, 18 (95%) referiram que a participação nas atividades promovidas pela SCMP trouxe benefícios às suas vidas. Apenas um dos inquiridos não o considerou.

Na perspetiva da Animadora Sociocultural, as atividades de animação apresentavam-se como estimulantes para a memória e ajudavam na ocupação do tempo livre. A entrevistada salientou o facto de “todas as atividades terem um objetivo final”. Realça-se, pois, a pertinência e a importância de as atividades serem desenvolvidas com uma intencionalidade, considerando o público e não de forma aleatória.

Relativamente à possível relação entre a escolha das atividades e o meio onde o indivíduo viveu, a animadora afirmou o seguinte:

aquelas [atividades] que nós temos semanalmente nota-se, por exemplo, as pessoas do meio rural têm tendência a gostarem mais de atividades de mãos, as pessoas da cidade acabam por participar mais (...) nas dinâmicas de grupo, estimulação cognitiva, a leitura, a hora do conto, os jornais, gostam mais da parte cultural. Gostam muito de museus, também talvez por terem tido outro contacto com a cultura (Animadora entrevistada).

Ao nível dos eventuais benefícios que decorriam da frequência das atividades, a maioria dos inquiridos mencionou que os mesmos se prendiam essencialmente com:

- a) a) o convívio/distração (47%)...
 “Distração, não pensar só no mal” (Q15);
 “Maior distracção e convívio” (Q2);
- b) b) o bem-estar (32%)...
 “Bem-estar comigo própria” (Q7);
 “Tem-me ajudado” (Q18);
- c) c) a condição física (16%)...
 “Menos dores” (Q13);
 “Mais agilidade e melhor concentração” (Q19);
 “Perdi o andar, mas agora já consigo andar mais um pouco” (Q17).

Foram ainda identificados outros benefícios, pelos inquiridos, mas sem expressividade. Já a Animadora considerou muito importante a existência das atividades de animação socioeducativa, “pois todos nós precisamos de estar ocupados, e estando ocupados, o tempo passa mais rápido e acabam por se despreocupar com coisas do dia-a-dia (ex: horas da alimentação)”. A Animadora frisou ainda que as atividades desenvolvidas na instituição trazem grandes benefícios aos idosos. Quando um idoso chega à instituição manifesta uma grande alegria, sente-se mais acompanhado, acarinhado e acaba por fazer coisas que ele próprio não pensava vir a fazer ou que não o iria voltar a fazer.

O inquirido que respondeu não ter quaisquer benefícios na participação das atividades, justificou da seguinte forma: “Não tenho notado nada”. Conforme sublinha Martín (2007), o trabalho do gerontólogo consiste em descobrir o modo de ajudar cada um a reconhecer as possibilidades, de modo a proporcionar uma melhor adaptação.

A maioria dos inquiridos mostrou-se bastante satisfeita com as atividades que eram realizadas diariamente e com a forma como ocupavam o seu tempo livre. Quando confrontados com possíveis mudanças ou alterações nas dinâmicas diárias, pareceram apresentar-se algo resistentes.

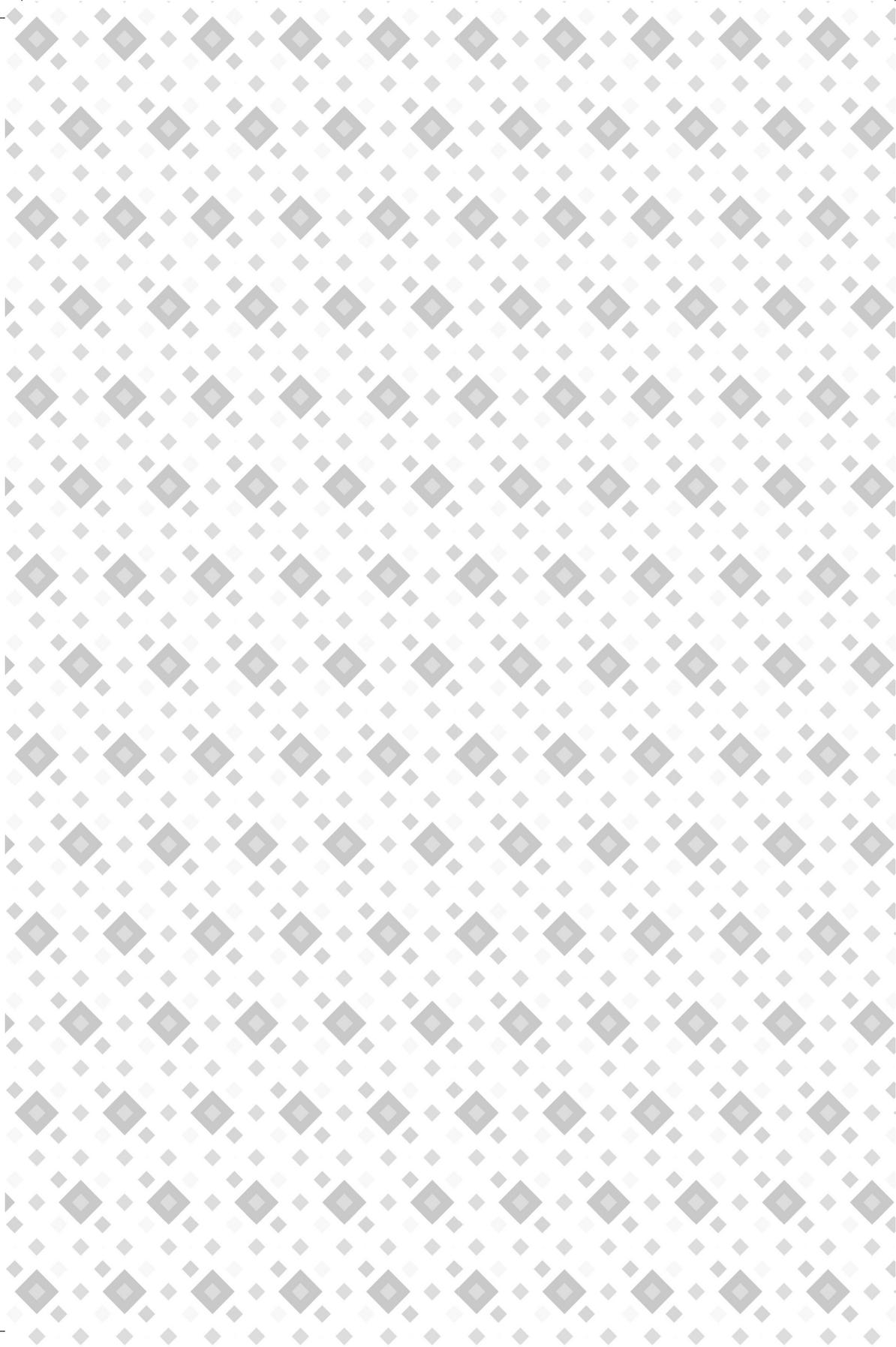
Segundo Costa (1999), as atividades têm de ser necessariamente diversificadas ao longo do dia, consoante as épocas, festividades ou estações do ano, para que, de alguma forma, os utentes não se sintam fatigados com a rotina. Verificámos que, este aspeto, não se registava no plano de atividades existente, muito embora os inquiridos tivessem manifestado satisfação, face às atividades desenvolvidas. Considera-se que o presente estudo, e os instrumentos de pesquisa, permitiram um maior conhecimento acerca das atividades desenvolvidas no contexto

empírico em causa, que, espera-se, contribua para uma intervenção ainda mais concertada.

A gerontologia é, então, uma forma de intervenção social e educativa, que visa permitir ao idoso uma maior independência pessoal; contribuir para prevenir declínios prematuros do envelhecimento e aumentar, conseqüentemente, a sua qualidade de vida (Martín, 2007).

Bibliografia Referenciada

- Cardão, S. (2009). *O Idoso Institucionalizado*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Costa, M. (1999). *O Idoso Problemas e Realidades* (1ª edição). Coimbra: Edições Sinais Vitais.
- Cunha, L. (2013). *Idosos institucionalizados. Testemunhos de vivências e de expectativas*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Fernandes, P. (2000). *A Depressão no Idoso – Estudo da Relação entre Factores Pessoais e Situacionais e Manifestações da Depressão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gineste, Y., & Pellissier, J. (2008). *Humanidade: Cuidar e Compreender a Velhice*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, A. (2007). *Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estatuto e intervenção socioeducativo com idosos – As pessoas idosas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Netto, M. (1996). *A Velhice e o Envelhecimento em Visão Globalizada*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Paulos, C. (2006). *Gestão de Instituições para Idosos. Qualidade, Humanidade e Eficiência em Cuidados Geriátricos*. Lisboa: Verlag Dashqfer.
- Pimentel, L. (2001). *O Lugar do Idoso na Família: Contextos e Trajectórias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pordata (2019). *Índice de envelhecimento*. Consultado em <https://www.pordata.pt/Municipios/%C3%8Dndice+de+envelhecimento-458>, a 16 de dezembro de 2019.
- Rodrigues, S. (2011). *A Satisfação com a Vida de Idosos Institucionalizados*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Solano, R. (2018). *A importância das atividades desenvolvidas na Santa Casa da Misericórdia de Portalegre na vida dos utentes*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman/ Artmed Editora.



A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESDE PAULO FREIRE, DAS ESCOLAS MÓVEIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA, DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM 1952, À UNIVERSIDADE TÚLIO ESPANCA

Alberto Ramos

Professor e Inspetor de Educação Aposentado

aaramos@netvisao.pt

Há cerca de três anos pude assistir, num dos auditórios desta universidade, à apresentação de actividades diversas, relacionadas com a cultura e aprendizagens de adultos, homens e mulheres, dos vários pólos da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.

Tive, então, a oportunidade de dizer e de escrever que, se Paulo Freire estivesse presente, teria aplaudido, de pé, tudo quanto viu e ouviu.

Teria razão de ser a minha afirmação?

Paulo Freire, pedagogo, sociólogo e antropólogo brasileiro, na experiência pedagógica que realizou em Angicos, com adultos, obedecia a alguns objectivos fundamentais:

- Educação popular de que a alfabetização fazia parte;
- A educação como um direito e uma necessidade do homem;
- Formação do adulto como cidadão capaz de intervir na sociedade, tendo em vista a sua emancipação, partindo do saber, da cultura de que cada um era possuidor.

Era, em parte, a obediência à afirmação de Ortega e Gasset, segundo a qual o “homem é ele e o seu meio”. Era uma concepção dinâmica do mundo e da vida. Todas as coisas estão em permanente mudança pelo que a vida é uma aprendizagem do princípio ao fim.

Haverá pontos comuns entre a pedagogia de Paulo Freire (2008) e a pedagogia seguida pela Universidade Popular Túlio Espanca?

Nem num caso nem no outro há programas oficiais, limitativos das aprendizagens, das actividades do educador e dos educandos, não há escola formal. Há, isso sim, aprendizagens através do intercâmbio de experiências, de saberes, há o aproveitamento da cultura de que cada um é portador.

Paulo Freire valorizava a cultura popular, adquirida ao longo da vida, o meio envolvente dos alunos, as suas experiências.

Os estatutos da Universidade são claros ao afirmar: “A Universidade Sénior Túlio Espanca é uma unidade científico-pedagógica que tem como objectivos fundamentais garantir aos cidadãos oportunidades diversificadas de formação ao longo da vida, no âmbito da estratégia de entrosamento da Universidade com a sociedade envolvente”.

A prática pedagógica da Universidade Popular Túlio Espanca, através dos seus pólos nos distritos de Évora e Beja, faz-me lembrar a afirmação de Décroly, segundo a qual a escola não é a preparação para a vida, é a própria vida. Faz-me lembrar a Pedagogia do Bom Senso, Para uma Escola do Povo, de Freinet.

Foi verdadeira e sentida a minha afirmação. O espírito da pedagogia de Paulo Freire paira sobre a Universidade Túlio Espanca.

Sendo elevadas as taxas de analfabetismo, desde Passos Manuel que a educação de adultos estava consagrada nas reformas da educação em Portugal. Apenas durante a primeira república que tinha na educação um dos seus primeiros e grandes objectivos, essa preocupação se transformou em prática real sob a forma de escolas móveis.

No preâmbulo do primeiro decreto da República em 1911, afirmava-se que “o homem vale sobretudo pela educação que possui”. Se nem todas as promessas relativamente à educação foram cumpridas, as escolas móveis foram criadas em 1913, estabelecendo-se: “São criadas escolas móveis para adultos, aos quais será ministrado o ensino de leitura e escrita, contas, rudimentos de geografia, história pátria e educação cívica.”

Por iniciativa de João de Deus, mais conhecido pela publicação da “Cartilha Maternal” (2003), para ensino da leitura das crianças do que pelo seu empenho na formação de adultos, foram criadas 120 escolas móveis. Eram constituídas equipas de professores que se deslocavam a diversas localidades e ali ensinavam os adultos num edifício posto à sua disposição, pois havia falta de edifícios escolares.

Existirá alguma analogia entre as actividades destas escolas e o que se propõe a Universidade Túlio espanca?

Mas as taxas de analfabetismo continuavam elevadas. Em 1930 a taxa de analfabetismo era de 62,3%. Em 1950 era de 49,5%. Portugal estava na cauda dos países europeus, designadamente no domínio da educação.

Pressionado pelas estâncias internacionais como a Unesco, em 1952, sendo o Professor Leite Pinto ministro da educação, e o Dr. Henrique Veiga de Macedo subsecretário de estado da educação, o governo iniciou uma campanha de combate ao analfabetismo, designada Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Foi o Dr. Veiga de Macedo que a concebeu e a pôs em funcionamento. Era o Plano de Educação Popular, obedecendo ao que se estabelecia nos célebres decretos 38968 e 38969, de 27 de Outubro de 1952, que previam a criação de cursos de adultos que podiam ser diurnos ou nocturnos,

com regentes que podiam ser professores ou outros indivíduos com reconhecida idoneidade moral e cívica.

Estes decretos estabeleciam, entre outras medidas a obrigação de ter o exame da 3ª classe para ingressar nos serviços do Estado, para conseguir a carta de condução, para emigrar, para os mancebos das forças armadas passarem à disponibilidade.

Foi uma corrida aos cursos e aos exames de adultos.

Um dos instrumentos de que o governo se serviu nesse combate ao analfabetismo foi o cinema, a imagem, que era novidade, principalmente nas aldeias. As missões culturais, com 25 unidades móveis, percorreram todos os distritos do país, levando filmes como o *Zé Analfabeto*, *O Zé Analfabeto faz Exame*, *O Zé analfabeto nos CTT*, filmes que divertiam e doutrinavam.

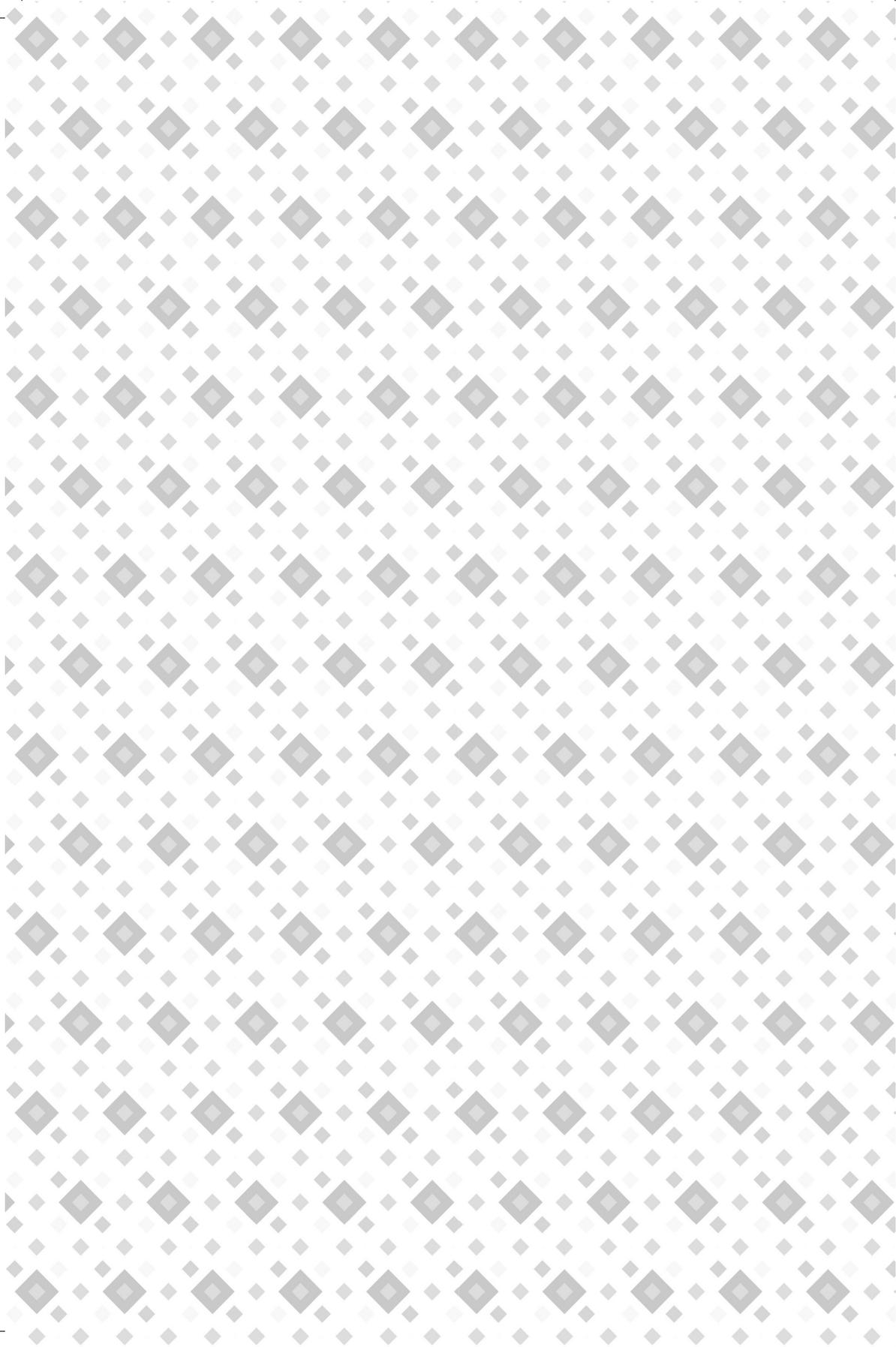
O que é que esta campanha tem a ver com a Universidade Popular Túlio Espanca?

Em 1952, havia cursos organizados oficialmente, com alunos obrigados a prestar provas de exame para obterem um diploma que representava um emprego, com um programa definido, com o objectivo de baixar as taxas de analfabetismo, valorizando o diploma, o exame.

A Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora não obedece a programas oficiais, não tem exames, não obriga homens e mulheres a inscreverem-se por decreto. Há, isso sim, lugar para intercâmbio de saberes e aprendizagens, dando lugar ao que sabe mais e ao que sabe de outro modo. Ali tem lugar o mais novo e o mais idoso, valorizando a cultura, os saberes regionais, o saber erudito e o saber popular, ali tem lugar a educação, a cultura. Ali, tem lugar a aprendizagem não formal, não programada oficialmente, baseando-se nos saberes e nas experiências de que cada cidadão é portador, do meio político e social em que cada um vive, tendo em conta que, como sempre, e hoje mais do que nunca, são diversificadas as fontes do saber e que a cultura e o saber não são propriedade de uns tantos privilegiados mas um direito de todos.

Bibliografia Referenciada

- Deus, João de (2003). *A Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Freire, Paulo (2008). *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



REFORMA: UMA OPORTUNIDADE PARA NOVAS APRENDIZAGENS

Joana Pombo* & Luísa Carvalho**

*Instituto Politécnico de Portalegre; joanafvp@hotmail.com

**Instituto Politécnico de Portalegre; luisacarvalho@ippportalegre.pt

Introdução

A entrada na reforma não só marca o final da atividade profissional, como também a eventual alteração ao nível da forma de estar no dia a dia, pautado por determinados hábitos, constrangimentos, prioridades,... Pode constituir-se ora como um momento de renovação, de novas vivências e relações sociais, ora, em sentido contrário, como um momento de perda, de frustração ou (de sentimento) de ausência de papéis sociais (Fonseca, 2012).

Atendendo à relevância da temática, desenvolveu-se uma investigação (Pombo, 2018), na qual se procurou compreender em que medida a reforma (pode) fomenta(r) a realização de novas aprendizagens. Para tal, procedeu-se à análise do modo de ocupação do tempo de dez indivíduos reformados residentes na vila de Arronches (Alto Alentejo), identificando as aprendizagens presentes no seu quotidiano, sempre numa perspetiva comparativa: cinco inquiridos que não integravam qualquer oferta formativa e cinco inquiridos que frequentavam a Academia Sénior de Arronches (ASA).

Recorreu-se a uma metodologia qualitativa, utilizando-se, como instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada. Os dados revelaram que os reformados que ocupavam o tempo livre através da frequência da ASA manifestaram ter realizado novas aprendizagens. Os reformados que não integravam qualquer oferta formativa consideraram não ter efetuado novas aprendizagens, no período da reforma.

Os resultados da investigação apontam para o facto de a reforma se poder constituir como o final da atividade profissional, mas não como o fim do processo de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos, podendo ser uma fase da vida propícia a se investir no que, antes, fora relegado para segundo plano.

Parte I – Estado da Arte

1. Reforma, transição e adaptação

Segundo Fonseca (2011), a reforma está associada ao fim da vida profissional a tempo inteiro e à entrada numa nova condição de vida, a de reformado. Cavanaugh (1997) entende a reforma como um processo de mudança, sendo necessárias uma adaptação e uma reorganização da vida que são facilitadas pelo facto de se terem experienciado outras transições ao longo da vida.

Newman (2008) considera a entrada na reforma como a maior transição de vida. Geralmente, e segundo Schlossberg (1981, cit. por Fonseca, 2012), uma transição de vida acontece

se um acontecimento (ou a sua ausência, caso esse acontecimento fosse esperado) resulta numa mudança de concepções acerca de si mesmo e do mundo, requerendo uma mudança correspondente no comportamento individual e nas relações que o indivíduo estabelece com o meio envolvente (p. 99).

Segundo Schlossberg, Waters e Goodman (1995, cit. por Silva, 2009), numa transição de vida, ocorrem mudanças nas relações, rotinas, pressupostos e papéis. As autoras distinguem três tipos de transições que ocorrem durante o desenvolvimento humano: a) as transições antecipadas são consideradas como as transições de vida para as quais o indivíduo já está preparado (tendendo a enquadrar-se aqui a reforma); b) as transições não-antecipadas ou não-normativas são aquelas que partem de eventos ou situações de vida não previsíveis (como a morte de um filho); c) as transições por não-acontecimento que englobam todas as transições que um indivíduo está à espera, mas que não acontecem, embora tragam alterações na sua estrutura de vida.

A passagem à reforma surge, na nossa cultura e na atualidade, como um acontecimento de vida de cariz predominantemente normativo, exigindo o desempenho de novos papéis e a respetiva integração numa dada estrutura de personalidade, cuja ocorrência coincide no tempo com outros acontecimentos de vida característicos do envelhecimento (Fonseca, 2005). Traz consigo realidades novas, total ou pelo menos parcialmente, diferentes do que inicialmente esperado, já que a passagem à reforma é, provavelmente, a transição do ciclo de vida onde a vulnerabilidade individual assume contornos mais extraordinários, quer pela falta de modelos de referência, quer pela influência de múltiplas variáveis (Fonseca, 2005).

De acordo com Fonseca (2011), a importância do trabalho “é inquestionável, e a sua perda, quer seja voluntária ou involuntária, antecipada ou na idade prevista, parcial ou total, traz sempre associado algum risco

de perturbação e mal-estar” (p. 35), pois além de organizar a atividade humana, ajuda, ao mesmo tempo, a formar uma imagem pessoal e a definir o nosso lugar no mundo.

A passagem à reforma trata-se, portanto, de uma ocasião particularmente sensível, sendo consensual que se trata de uma ocorrência que comporta ganhos e perdas e cujo resultado final, em termos adaptativos, dependerá muito quer de fatores eminentemente individuais (história de vida, estilo de vida, padrão de ocupação de tempo, etc.), quer da relação do indivíduo com os contextos envolventes (relações de convivência, família, inserção social, etc.), quer ainda da forma como ocorre (forçada ou escolhida, gradual ou abrupta).

Para a maioria das pessoas, a passagem à reforma não assinala apenas o fim da atividade profissional; é também o fim de um período longo que marcou a vida, moldou os hábitos, definiu prioridades e condicionou desejos, podendo ser, ao mesmo tempo, um momento de libertação e de renovação (viver com outro ritmo, estabelecer novas metas, investir na formação pessoal, relacionar-se mais com os outros...) ou um momento de sofrimento e perda (de objetivos, de prestígio, de amigos, de capacidade financeira...) (Fonseca, 2012).

Fonseca (2011) refere-se à existência de duas teorias que são frequentemente usadas para explicar o modo como decorre a transição e a adaptação face à reforma: a teoria da crise e a teoria da continuidade.

A teoria da crise coloca a ênfase na importância que o papel ocupacional/profissional desempenha, o qual é visto como a principal instância de validação cultural e social do indivíduo, uma espécie de eixo em torno do qual giram as outras dimensões de funcionamento humano. Esta perspetiva encara a passagem à reforma como o abandono de um papel determinante, algo que necessariamente vai afetar pela negativa o desempenho de outros papéis e a própria identidade pessoal. Se nos focarmos na noção de “papel”, a reforma pode ser mesmo encarada como uma rutura social, perda de identidade. Atcheley (1976, 2000, cit. por Fonseca, 2011) refere-se a “papel sem papel”. Moragas (2001, cit. por Fonseca, 2011) afirma mesmo que a reforma se trata de um direito e de uma obrigação, isto é, trata-se de um direito acumulado ao longo dos anos de trabalho; obriga a que, numa determinada idade, os indivíduos tenham que deixar de trabalhar. Assim, se o indivíduo não conseguir, após a reforma, manter um papel que lhe garanta um estatuto social idêntico àquele que tinha, a reforma pode ser uma causa de *stress* e de mal-estar, sobretudo quando o trabalho era gratificante e com elevado reconhecimento social (Fonseca, 2011).

Por sua vez, na teoria da continuidade, e segundo Atcheley (1976, 2000, cit. por Fonseca, 2011), defende-se que a identidade pessoal permanece e evolui além da passagem à reforma, através da expansão

e desenvolvimento de novos papéis. As pessoas tendem a manter os seus padrões de estilo de vida, autoestima e valores ao longo de todo transcurso existencial, mesmo durante a reforma, visto esta não implicar, necessariamente, desajuste e perturbação psicológica (Kim & Moen, 2002, cit. por Ferreira, 2013). Nesta perspetiva, entende-se, ao contrário da anterior, que a reforma se traduz num papel essencial à sociedade contemporânea, capaz de proporcionar autoestima. A teoria aponta para um contínuo desenvolvimento da pessoa, mesmo quando esta se depara com situações à partida negativas, isto porque, uma experiência satisfatória da reforma depende da capacidade de cada um, a uma adaptação, a um novo estilo de vida, substituindo a atividade laboral por novos planos e objetivos, ajustando os interesses pessoais às novas condições impostas pela reforma (Fonseca, 2011).

Face ao exposto, verifica-se que existem diferentes significados e modos de encarar a transição para a reforma. Pode causar sofrimento, conduzir a pessoa a não conseguir reestruturar a sua vida, levando-a a viver sozinha face à perda de relações sociais provenientes do abandono da vida ativa. Por outro lado, pode constituir-se como um tempo de oportunidade, permitindo encontrar um novo modo de vida e a dedicação a atividades para as quais se dispunha de pouco tempo ou que se desejava realizar, não tendo sido possível fazê-lo. Em geral, as pessoas veem a reforma de forma positiva, pois permite-lhes aproximar-se dos outros e realizar atividades que são do seu agrado (Taylor-Carter & Cook, 1995, cit. por Fonseca, 2011).

2. Ocupação do tempo livre na reforma

Rosa (1999) define atividades de lazer/ocupação do tempo livre como “(...) o conjunto de atividades que, à margem do dever/obrigação/satisfação de necessidades básicas, visam uma realização pessoal, quer esta se situe no plano mais individual ou mais coletivo” (p. 44). Estas atividades devem constituir momentos onde o indivíduo se empenhe, devendo ser escolhidas de livre e espontânea vontade, enquanto lhe transmitem prazer e contribuem para o desenvolver como pessoa (Martins, 2010). A realização regular de uma atividade, que seja, simultaneamente, gratificante para o próprio e útil para os outros e para a sociedade, estabelece um ajustamento pessoal e de preservação da saúde mental (Fonseca, 2012). No que respeita às atividades de lazer direcionadas para o idoso, estas devem ser centradas no indivíduo, tendo como principal objetivo permitir um aumento da autoestima, o desenvolvimento pessoal e o bem-estar físico e mental (Ferreira, 2009). As atividades de ocupação de tempo livre e o lazer podem também trazer benefícios positivos na

autoimagem e na socialização dos idosos, pois, segundo Moura e Souza (2012), proporcionam ganhos afetivos, físicos, sociais e cognitivos.

Fonseca (2011) afirma que, o modo que se escolhe para ocupar o tempo, influencia a adaptação à reforma. Sublinha ainda que a participação social ou atividades de lazer que realizamos durante a idade adulta, ou a inexistência de redes de apoio e de suporte, poderão levar a uma transição e adaptação malsucedidas. O mesmo autor (2011) identifica alguns aspetos positivos na reforma que estão associados ao bem-estar: a liberdade e o controlo da vida pessoal, o que inclui a dedicação a atividades de acordo com os interesses pessoais, sem obrigações, e a relações com a família e os amigos; a ausência de *stress* e a participação em atividades sociais (lazer, convívio e voluntariado). Na mesma linha de pensamento, Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo e Marques (2013) realçam que o modo de vida, as atividades de ocupação do tempo e as relações com os outros são “requisitos imprescindíveis a um envelhecimento saudável e uma condição determinante do estado subjetivo de saúde e de bem-estar” (p. 22).

De acordo com Fonseca (2005), o tempo livre dos idosos é geralmente ocupado com atividades que já faziam parte das suas vidas, atividades em que tinham interesse no seu passado, mas que se tornam o foco no seu dia-a-dia depois da aposentação. Além disso, e segundo Rodrigues (2007), os idosos querem conferir ao tempo dedicado às atividades de lazer, o mesmo sentido que lhe atribuíam antes da reforma. Estes tendem a sentir uma grande necessidade de mostrar a si próprios e à sociedade que são indivíduos ativos. Assim, torna-se necessário que as atividades de lazer para os idosos sejam desenvolvidas com prazer e satisfação.

Na perspetiva de Ferreira (2009), o lazer e o bem-estar também estão relacionados com a qualidade de vida do idoso, tendo um impacto na resolução de problemas e no equilíbrio a alcançar. Assim, o lazer pode ser encarado como algo necessário à manutenção da saúde e à autovalorização do idoso, que lhe proporciona um novo sentido a vida, pois o bem-estar da população idosa está associado à importância da atividade e da necessidade de realização de alguma tarefa ou trabalho, a fim de alcançar a felicidade, prazer e satisfação. Segundo Monteiro e Neto (2008), esta atividade de que falamos evita os fantasmas do envelhecimento, o aborrecimento, a rotina e a temida solidão e os idosos podem e devem transportar a experiência acumulada ao longo de toda a sua vida para as suas atividades e tempos livres.

De referir, ainda, o papel da educação no âmbito do lazer entre os idosos, encarando-a como um recurso da sua integração social, da procura de participação, que transmita satisfação e gratificação nos seus tempos livres, aumentando as suas relações sociais e melhorando as suas capacidades físicas e psíquicas, isto é, melhorando a sua qualidade de

vida (Cid e Dapía, 2007). Por sua vez, Taboune (1992, cit. por Cid & Dapía, 2007) sublinha que “a educação para o lazer entre os idosos tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de um estilo de vida que aumente a sua qualidade de vida” (p. 283). Assim, torna-se importante pensar-se numa educação através do ócio/lazer, mas igualmente na educação para o ócio/lazer (Correia, 2012).

O tempo de lazer pode definir-se também como o tempo de aprendizagem, mesmo que desinteressada, sem obrigatoriedade e mecanismos formais de avaliação. Segundo Dumazeir (2004, cit. por Teixeira, 2007), o tempo de lazer, enquanto um período de usufruto, torna-se também um tempo de aprendizagem, aquisição e integração, podendo criar novas formas de aprendizagem voluntária ao mesmo tempo que contribui para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras.

Parte II – Estudo Campo

1. Nota metodológica

Na investigação desenvolvida (Pombo, 2018), formulou-se a seguinte pergunta de partida: *De que modo a entrada na reforma se constitui como uma oportunidade para a construção de novas aprendizagens?* Para levar a cabo a investigação, optou-se pelo estudo exploratório.

2. Discussão dos resultados

A discussão será estruturada em três pontos principais, através dos quais se procura apresentar um olhar comparativo entre os processos de aprendizagem e de ocupação do tempo livre dos indivíduos que frequentavam a ASA e dos que não frequentavam qualquer oferta formativa.

2.1. Ocupação de tempos livres

Apenas três dos dez inquiridos mencionaram não ter, antes da reforma, planos de ocupação do tempo para quando iniciassem a vida de reformados. Todos os outros revelaram ter ponderado acerca do assunto; as ocupações variaram, mas implicavam atividade, encaminhando para uma ideia positiva sobre eles próprios. A conformidade e passividade não fazia parte dos planos e ideias de reforma. Com a entrada na reforma, nem sempre se verificou, no entanto, uma maior disponibilidade de tempo para realizar atividades, mantendo-se, para muitos, igual.

À data da recolha de dados, a maioria dos entrevistados revelou que, geralmente, ocupava o tempo livre com inúmeras tarefas e atividades, tanto a nível de lazer como a nível de encargos. Segundo as respostas que obtivemos, a atividade profissional estava ainda enraizada no dia-a-dia de alguns entrevistados. Conforme afirma Fonseca (2005), o tempo livre

dos reformados é, muitas vezes, ocupado com atividades que já faziam parte das suas vidas ou com atividades em que já tinham interesse no passado.

A frequência na ASA revelou assumir importância na ocupação do tempo livre, tendo sido mencionada por todos aqueles que a frequentavam. Por outro lado, a maioria daqueles que não frequentava qualquer oferta formativa (sobretudo do género feminino) destacaram as caminhadas como tendo um papel importante. Frequentar o café fez também parte das respostas, neste caso dos inquiridos do sexo masculino, sendo um meio de fomentar os contactos sociais, proporcionando um acréscimo de bem-estar, ao mesmo tempo que potencializa os recursos pessoais e coopera no entendimento da interdependência com os outros idosos (Silva & Rezende, 2005).

As tarefas domésticas, atividade também referida pelos inquiridos, incluía essencialmente a realização das refeições e a limpeza da casa. Foram os inquiridos que não frequentavam qualquer oferta formativa e a maioria do sexo feminino, ao encontro dos estudos realizados pelo INE (2001) e por Rosa (2015), os que mais mencionaram esta ocupação como pertencente ao seu quotidiano. Por não terem a ocupação da ASA, poderão ter um dia-a-dia com menos atividades de lazer e obrigações horárias, dedicando-o, assim, aos serviços domésticos. Tal evidência revela autonomia por parte dos inquiridos, assim como alguma aptidão física para tal. Segundo Rosa (2015), as escolhas e opções por certo tipo de atividades varia, no caso dos mais velhos, consoante os hábitos passados e as capacidades físicas.

Atividades relacionadas com a antiga profissão, referidas por dois inquiridos, poderão mostrar a necessidade dos idosos em se manterem e sentirem ativos, pois, na opinião de Rodrigues (2007), os idosos querem conceder às atividades de lazer, o mesmo sentido que lhes atribuíam antes da reforma, sentindo uma grande necessidade de mostrar a si próprios e à sociedade que são indivíduos ativos. Ao encontro desta ideia, o voluntariado, mencionado também nas respostas obtidas, poderá contribuir não só para o sentimento de satisfação do reformado, como também constituir-se como uma mais-valia para a sociedade, uma vez que, tal como afirmam Santos, Lima e Santos (2009), contribui para que o idoso se volte a reinserir na sociedade, se sinta mais valorizado e com uma maior autoestima.

Fazer croché/costura (neste caso, mencionado apenas por mulheres), atividades de grupo, nomeadamente relacionadas com a igreja, também faziam parte do quotidiano dos participantes no estudo.

O local de maior permanência era essencialmente no exterior do lar. Importa considerar que, segundo Cabral *et al.* (2013), a prática de atividades no exterior do lar, não só implicava eventualmente, mais

atividade a nível físico, como também uma maior interação social. A companhia na realização das atividades era variável (dependendo da natureza da atividade). Ao nível da frequência das atividades, a maioria revelou que praticava atividades de ocupação de tempos livres todos os dias, podendo significar algum dinamismo por parte dos entrevistados. De realçar, no entanto, que a frequência diária de atividades se verificou mais por parte dos inquiridos que frequentavam a ASA, podendo significar que os mesmos eram mais ativos comparativamente com os que não frequentavam qualquer oferta formativa.

Quanto à existência de desejo em realizar outras atividades, a maioria dos inquiridos mencionou que não tinha intenção de realizar novas tarefas de ocupação, sobretudo por se sentirem satisfeitos com o que faziam. Demonstravam, aparentemente, alguma conformidade e aceitação, embora também satisfação, com aquilo que realizavam para ocupar o seu dia-a-dia. De realçar que dois dos cinco inquiridos, que frequentavam a ASA, revelaram desejo em realizar outras atividades de ocupação, apresentando, porém, algum condicionante, como o tempo: “(...) *mas não tenho tempo (...) se tivesse mais tempo livre gostava de fazer (...)*” (5.3.1).

Em síntese, e ao encontro do estudo de Fonseca (2004), a liberdade, a ausência de obrigações e o controlo da vida pessoal constituíam-se como os aspetos mais apreciados pelos reformados que participaram na investigação, que se mostraram satisfeitos com a forma como ocupavam o tempo livre. Na perspetiva dos inquiridos, constituem-se como consequências positivas da reforma, pois, em contexto laboral, mais dificilmente teriam tempo para fazer o que queriam. De acordo com Fonseca (2011), a terceira idade é, por excelência, a idade da liberdade e da realização, uma vez que possuir liberdade e poder controlar a vida pessoal permite ocupar o tempo livre com atividades que cada um seleciona a partir dos seus interesses pessoais, organizando o quotidiano a partir de si mesmo e não em torno de obrigações e constrangimentos impostos pelos outros.

2.2. (Novas) Aprendizagens

Dos indivíduos que frequentavam a ASA, apenas dois manifestaram o desejo de vir a realizar novas aprendizagens. As hipotéticas aprendizagens reportavam-se a ambientes estruturados de aprendizagem (curso de culinária e cursos que equivalassem ao 12.º ano), podendo evidenciar o desejo dos reformados de frequentarem/voltarem a contextos educativos mais formais. Quanto ao interesse dos inquiridos que não frequentavam qualquer oferta formativa, apenas um revelou ter esse desejo, na área da carpintaria. Muitos enfatizavam a ideia de que a idade se constitui como um obstáculo na aprendizagem de algo novo. De realçar que Pereira (2011) defende o contrário, afirmando que

o idoso é capaz de aprender, pois o ser humano aprende até à morte, e, como aprendiz, ele pode viver melhor, participando em grupo, da sua própria aprendizagem e da construção da aprendizagem dos outros, com dignidade, autoestima elevada, autoconfiança recuperada ou afirmada na busca constante da sua completude (p.12).

No que respeita ao desenvolvimento efetivo de novas aprendizagens, já durante a reforma, apenas os participantes que frequentavam a ASA afirmaram tê-lo feito e no contexto da ASA. Importa considerar que, eventualmente, também os outros cinco indivíduos realizaram (novas) aprendizagens, mas, por terem ocorrido em contextos informais (eventualmente até no lar e com a família), não as identificaram/valorizaram enquanto aprendizagens. Importa recordar, e segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2000), que a aprendizagem informal não é necessariamente intencional e, por isso, pode não ser evidente, mas concorre para enriquecer os conhecimentos e aptidões de cada um. Como afirma Correia (2012), poderá ocorrer através de grupos ou pares que conversam ou trocam experiências, por exemplo, no café.

As aprendizagens identificadas estavam muito relacionadas com as aulas frequentadas na ASA: novas tecnologias, costura, psicologia, artes plásticas, conhecimentos históricos e língua inglesa. De realçar que as novas aprendizagens adquiridas, através da frequência na ASA, eram de cariz teórico, mas sobretudo de natureza prática e manual.

Todos os inquiridos consideraram que o aprendido na ASA lhes trouxe benefícios, essencialmente pelo convívio e pelo sentimento de alegria que lhes proporcionava. Deste modo, as Universidades da Terceira Idade (UTI) são também um meio de combate à solidão, apostando no convívio e nos sentimentos positivos que querem fomentar nos reformados. Como refere Formosa (2000, cit. por Monteiro & Neto, 2008), tendem a estabelecer relações de sociabilidade dentro e fora das aulas, permitindo a criação de novos relacionamentos com novas pessoas e a novas amizades. Lima (2001, cit. por Monteiro & Neto, 2008) afirma mesmo que surgiram com o propósito de promover a sociabilidade através do lazer.

2.3. Ocupação de tempos livres na reforma e novas aprendizagens

Os participantes no estudo, tendencialmente, encararam a reforma como algo inevitável e um acontecimento normal que acaba por acontecer nas suas vidas, seja por se tratar de algo obrigatório, seja por constrangimentos externos. Por outro lado, constatámos de que alguns sentiram mesmo desejo em se reformar, encarando essa fase da vida como um acontecimento positivo. De acordo com Silva (2009), a decisão de se reformar varia de pessoa para pessoa, para umas significa uma

fase de prazer, enquanto outras a encaram como uma desvalorização por parte da sociedade, e/ou como perda de papéis sociais. Em geral, e tal como se verificou na nossa investigação, as pessoas veem a reforma de forma positiva, pois permite-lhes aproximar-se dos outros e realizar atividades que são do seu agrado (Taylor-Carter & Cook, 1995, cit. por Fonseca, 2011).

A ocupação do tempo livre, por meio de frequência da ASA, traduziu-se na realização de novas aprendizagens, essencialmente no contexto das disciplinas. Os indivíduos que não frequentavam qualquer oferta formativa consideraram que a ASA lhes poderia ajudar no desenvolvimento de novas aprendizagens e que o facto de não frequentarem qualquer oferta formativa diminui a probabilidade de desenvolverem novos conhecimentos. Apesar de possuírem atividades de tempos livres diversificadas, os inquiridos afirmaram, no âmbito das mesmas, não ter adquirido novas aprendizagens. Conforme já referimos, poderão, eventualmente, ter ocorrido no convívio, em conversa com amigos, em atividades que fazem parte do seu-a-dia, mas efetivamente não emergiram nem foram equacionadas pelos inquiridos.

Conforme afirma Ferreira (2009), o lazer e o bem-estar estão relacionados com a qualidade de vida do idoso, podendo ajudar na resolução de problemas e no equilíbrio a alcançar. A forma como ocupam o tempo livre pode traduzir-se de forma muito positiva no quotidiano dos idosos reformados, assim como na sua valorização, podendo mesmo proporcionar-lhes um novo sentido à vida. A frequência numa UTI, ou de outro contexto estruturado de aprendizagem, poderá representar uma forma de se sentirem ativos, ao mesmo tempo que ajudará no combate ao isolamento e, conseqüentemente, à promoção do convívio e, tão mais importante, proporcionar o sentimento de pessoas capazes de aprender e desenvolver novas aprendizagens.

Através da análise dos dados, podemos afirmar, que a ocupação do tempo livre dos nossos inquiridos, vai ao encontro do estudo de Silva (2009), no qual foram descobertos quatro padrões de ligação entre a ocupação do tempo na reforma e as trajetórias de vida. No presente estudo, foram também observados esses quatro padrões:

- i) recuperação do tempo – a reforma possibilitou, aos inquiridos, a possibilidade de realizarem ou continuarem antigos projetos de vida;
- ii) tempo parado – existindo uma rutura na ocupação do tempo sem se conseguirem encontrar alternativas (principalmente presente nos inquiridos que não frequentam qualquer oferta formativa);
- iii) recriação da ocupação do tempo – descoberta de novas atividades e interesses, como é o exemplo do desenvolvimento de novas aprendizagens;

- iv) transição harmoniosa que se desenvolveu ao longo da vida, para além da atividade laboral, com atividades e projetos considerados importantes, que na fase da reforma foram mantidos e que levavam a que as atividades de ocupação de tempo livre assumissem um papel importante na vida dos inquiridos.

Em síntese, verificamos que a reforma pode constituir-se como uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, parecendo, no entanto, ser mais provável que tal aconteça, quando se frequenta uma instituição cuja missão é precisamente fomentar a educação ao longo da vida, o desenvolvimento de aprendizagens.

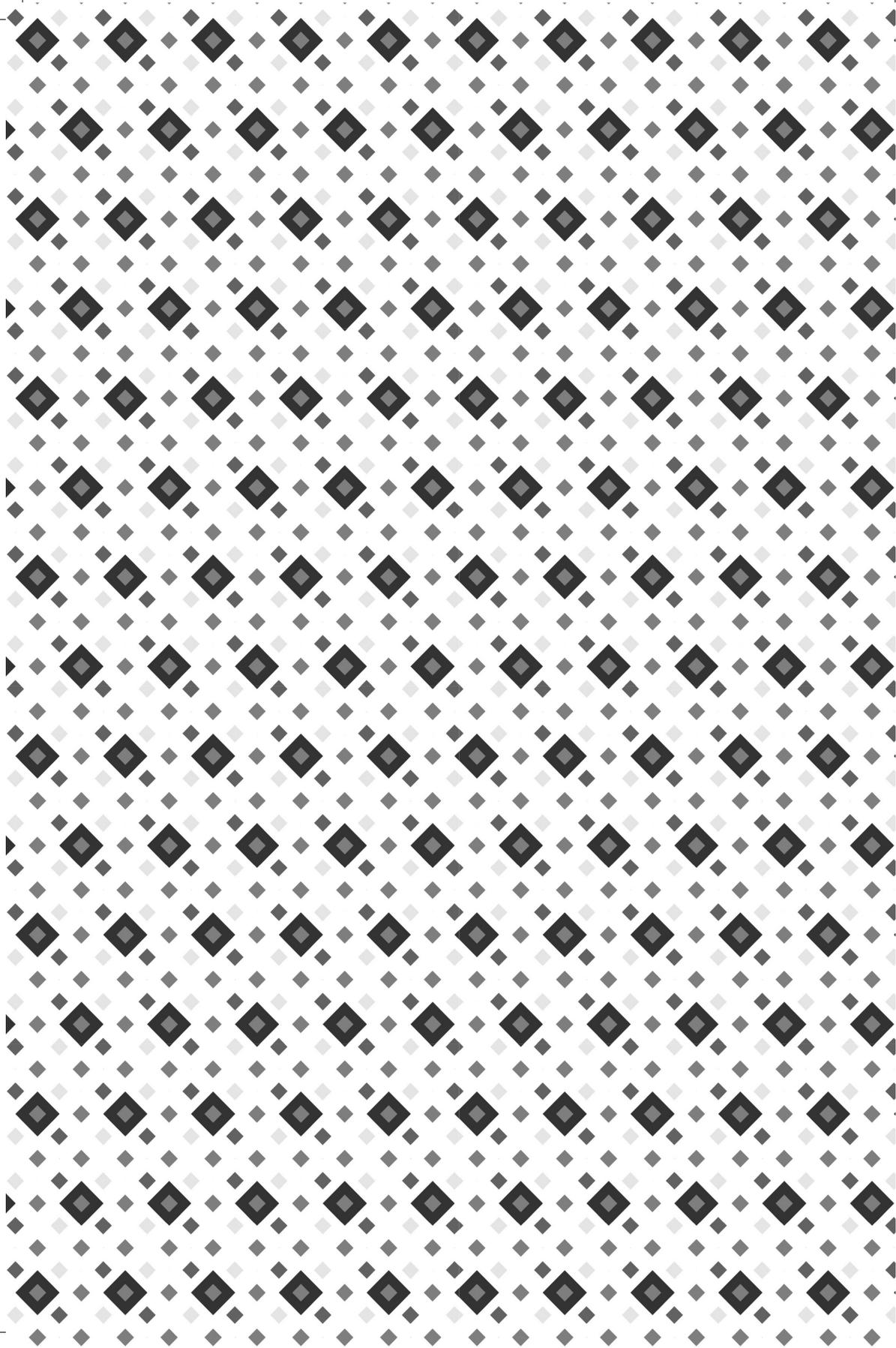
Bibliografia Referenciada

- Cabral, M., Ferreira, P., Silva, P., Jerónimo, P., & Marques, T. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal: Uso do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cavanaugh, J. (1997). *Adult Development and Aging*. Pacific Grove, USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cid, X., & Dapía, M. (2007). Lazer e tempos livres para as gerações idosas. Perspetivas de animação sociocultural e aproximação à realidade galega. In Pinto, F & Osório, A. (Orgs), *As pessoas idosas* (pp. 281-305). Lisboa: Instituto Piaget.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.
- Correia, S. (2012). *Tempos livres e educação de adultos: o papel da televisão*. Dissertação de Mestrado (Ciências da Educação), Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, C. (2009). *Envelhecimento e lazer: um caminho para a qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado (Saúde Pública), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, M. (2013). *Stress na Transição para a Reforma*. Dissertação de Mestrado (Psicologia do Desenvolvimento), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Fonseca, A. (2004). *Uma abordagem psicológica da “Passagem à Reforma” – Desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Dissertação de Doutoramento (Ciências Biomédicas), Universidade do Porto, Porto.
- Fonseca, A. (2005). Aspectos psicológicos da “passagem à reforma”. Um estudo qualitativo com reformados portugueses, In C. Paúl & A. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp – 45-73). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e Reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático: Envelhecimento demográfico, 75-95.
- INE (2001). *Inquérito à Ocupação do Tempo – 1999*. Lisboa: INE.
- Martins, R. (2010). Os idosos e as atividades de lazer. *Millenium-Revista o IPV*, 38, 243-251.

- Monteiro, H., & Neto, F. (2008). *Universidades seniores da terceira idade – da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Livpsic.
- Moura, G., & Souza, L. (2012, janeiro/julho). Autoimagem, socialização, tempo livre e lazer: quatro desafios à velhice. *Textos & Contextos*, 1(11), 172-183.
- Newman, P. (2008). *Development through Life: a psychosocial approach*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Pereira, L. (2011). *A importância da aprendizagem na terceira idade*. Monografia de Pós-Graduação (Psicopedagogia), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Pombo, J. (2018). *Reforma: uma oportunidade para novas aprendizagens – o caso de Arronches*. Dissertação de Mestrado (Gerontologia Social), Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Rodrigues, M. (2007). *A configuração do lazer no espaço das universidades da terceira idade*. Tese de Doutoramento (Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rosa, M. J. (1999). *Reformados e Tempos Livres*. Lisboa: Edições Colibri/Inatel.
- Rosa, M. J. (2015). *Os reformados e os tempos livres*. Lisboa: Edições Colibri/Inatel.
- Silva, N. (2009). *Adaptação à Reforma e Satisfação com a Vida: A importância da Actividade e dos Papéis Sociais na realidade europeia*. Dissertação de Mestrado (Psicologia Social e das Organizações), Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Silva, T., & Rezende, C. (2005). *Avaliação transversal da Qualidade de Vida de idosos participantes de Centros de Convivência e institucionalizados por meio de questionário genérico WHOQL-Bref*. Monografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Teixeira, S. (2007, Dezembro). Lazer e tempo livre na “terceira idade”: potencialidades e limites no trabalho social com idosos. *Revista Kairós*, 2(10), 169-188.

EDUCAÇÃO ALENTEJANA

**PROJETOS DESENVOLVIDOS
PELOS ESTUDANTES
DA LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



AS APRENDIZAGENS COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: O CASO DA UNIÃO DE FREGUESIAS DE SÃO SEBASTIÃO DA GIESTEIRA E NOSSA SENHORA DA BOA FÉ

Alessandra Haverkort, Filipa Tirapicos & Madalena Dias

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora; *alessandra.haverkort@gmail.com//filipa_tirapicos@hotmail.com//madalenedias_08@hotmail.com*

Resumo

No âmbito do X Encontro “Aprender no Alentejo” e da unidade curricular *Educação, Território e Desenvolvimento Curricular*, lecionada pelo Professor Bravo Nico, foi realizado um estudo de investigação nas localidades de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé, relativo às diferentes aprendizagens existentes nesse território.

São Sebastião da Giesteira caracteriza-se por ser uma freguesia rural, possui 43 km² de área e 760 habitantes (segundo os censos de 2011) e localiza-se a 20 km do concelho de Évora. Nossa Senhora da Boa Fé localiza-se no município de Évora, tem 322 habitantes (segundo os censos de 2011) e possui 32,38 km² de área. Estas duas freguesias foram alvo de uma união devido a uma reforma administrativa nacional, o que veio originar, até à atualidade, a junção destas duas comunidades numa única freguesia.

O presente estudo tem como objetivo analisar o tipo de aprendizagens presentes nestes territórios. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, na qual foram inquiridos responsáveis de instituições de carácter educacional e formativo. A comunicação divide-se em duas partes: a primeira, explica e caracteriza o território, a população e o seu dia-a-dia; a segunda, explicita os resultados obtidos neste estudo. Analisámos seis instituições, de um total de trinta e oito identificadas como instituições com potencial educativo (IPE).

Palavras-chave: aprendizagens, território, educação formal, educação não formal.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar o tipo de aprendizagens adquiridas nestes territórios, relativamente à sua oferta formativa. Trata-se de uma análise de metodologia qualitativa, onde foram inquiridos responsáveis de instituições de carácter educacional e formativo. Foi nos solicitado a análise de seis, entre trinta e uma, entidades e instituições para a recolha de informação relativa às aprendizagens, através da aplicação de questionários que nos permitiram conhecer a opinião

das pessoas relativamente a cada aprendizagem, bem como as suas necessidades a nível educativo e o tipo de oferta formativa existente neste território.

“Qual será a diferença das aprendizagens adquiridas neste território?”, “Que tipos de educação é que encontramos?”, “O que é que distingue este território dos restantes pertencentes à região do Alentejo?”. Estas foram as nossas principais questões ao iniciar este estudo, pois em todos os territórios existem aprendizagens diferentes, desde a sua organização à prática, da história à cultura ou do lazer à educação. O Ser Humano, como ser imaturo, está em constante processo de aprendizagem, ao longo da sua vida e em qualquer tipo de contexto adaptando esse conjunto de aprendizagens para se desenvolver no dia-a-dia. Tratam-se de aprendizagens exteriores às estabelecidas em contexto formal, isto é, não são características de aprendizagens em contexto de sala de aula, não são organizadas ou certificadas, mas sim resultados de experiências adquiridas ao longo do dia-a-dia, isto é, um leque de aprendizagens oriundas de um processo de socialização.

Enquadramento teórico

O sistema educativo tem vindo a adquirir ao longo dos anos um carácter sociopolítico, através da articulação entre o papel das escolas e a participação dos indivíduos como cidadãos ativos na educação, permitindo o acesso a um *“conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. (...) um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.”* (Gadotti, 2005).

O Ser Humano possui um conhecimento pluridimensional adquirido em qualquer circunstância e contexto. Desta forma, existem três dimensões de análise na educação designadamente, a educação formal, a educação não-formal e a educação informal.

A educação formal caracteriza-se por se desenvolver em escolas, em conteúdos previamente definidos referentes ao sistema educativo, *“requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem carácter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento”* (Gohn, 2006), ou seja, tratam-se de aprendizagens organizadas e estruturadas, hierarquizadas e cronológicas. Por sua vez, a educação não formal é um tipo de educação característica de aprendizagens adquiridas exteriores às estabelecidas em contexto de sala de aula, não são organizadas ou certificadas, mas sim resultados de experiências adquiridas ao longo do dia-a-dia, isto é, um leque de aprendizagens oriundas de um processo de socialização. A educação não formal tem vindo a ganhar mais influência no domínio

educativo pois, permite relacionar e analisar a aquisição de competências vocacionadas para a sociedade atual em simultâneo com a educação e formação. Segundo Gohn (2006), trata-se de uma área de conhecimentos que se encontra em construção exposta em diversos domínios e pelo próprio meio ambiente, constituindo a base da aprendizagem total que qualquer indivíduo adquire ao longo da vida, incluindo as pessoas que possuem competências no domínio da educação formal.

O conceito de desenvolvimento local está associado ao progresso material e tecnológico de cada território. Dowbor (2006, citando, Rozas 1998) afirma que *“desenvolvimento local é a organização comunitária em torno de um planeamento para o desenvolvimento, por uma perspetiva de construção social, constituindo assim em um instrumento fundamental, de carácter orientador e condutor, de superação da pobreza.”*

Quando falamos do conceito de lugar, fazemos referência a relações interpessoais, representações e práticas de indivíduos num determinado território. No que diz respeito ao território, este pode ser visto como um espaço geográfico e político onde se realizam as atividades das sociedades que visam o desenvolvimento, característico de delimitações e fronteiras. Mas nem todos os espaços podem ser vistos como um território, segundo (Fernandes, 2006), *“os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa (...)”*.

Desta forma, é fundamental relacionar a educação com o conceito de desenvolvimento local, devido à necessidade de formar pessoas que sejam capazes de participar de forma ativa na sociedade e de criar dinâmicas construtivas, pois *“para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.”* (Dowbor, 2006).

Outro conceito fundamental é o de Educação Popular. Segundo Freire (2001) trata-se de *“(...) uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas”*. Freire distinguiu três conceções: a 1ª conceção está ligada à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a 2ª conceção reserva à educação popular o carácter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; a 3ª conceção e mais recente, compreende-a como uma educação política da classe trabalhadora, numa perspetiva tanto de emancipação, como de conformação do status quo, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular.

Caracterização das freguesias

A 20 km do concelho de Évora localiza-se a freguesia de São Sebastião da Giesteira. Caracteriza-se por ser uma freguesia rural, possui 43 km² de área e 760 habitantes (segundo os censos de 2011). Em 1895 uniu-se ao concelho de Montemor-o-Novo, mais tarde em 1898 voltou a associar-se ao município de Évora. Em 1911 foi anexa à freguesia de Nossa Senhora da Graça do Divor até 1926, constituindo-se como freguesia autónoma, embora anexada à freguesia de Nossa Senhora da Boa Fé, de acordo com o Projeto de Lei n.º 1040/XII/4.

Esta freguesia possuiu alguns monumentos, como é o caso dos Menires de São Sebastião da Giesteira, a Anta do Pinheiro do Campo e a Igreja de São Sebastião da Giesteira. Ligados a estes monumentos existem também muitas lendas referentes à história da aldeia, como por exemplo, a Lenda da Fonte Santa e a Lenda da Nora. Possui também algumas associações, designadamente, associação de Jovens, um grupo desportivo e escuteiros. Aqui o tipo de comércio existente caracteriza-se pela produção de azeite e vinho na Herdade das Cortiçadas, extração de cortiça e alimentação de gado.

Igualmente localizada no município de Évora, encontra-se a freguesia de Nossa Senhora da Boa Fé, com 322 habitantes (segundo os censos de 2011) e 32,38 km² de área. Devido à sua necessidade de se projetar como uma freguesia autónoma foi alvo de diversas mudanças administrativas. Até 13 de janeiro de 1898 pertenceu ao concelho de Montemor-o-Novo. Foi integrada, mais tarde, no concelho de Évora. Voltou a constituir-se como freguesia autónoma a 31 de dezembro de 1936 até 2013, onde se uniu (novamente) à freguesia de São Sebastião da Giesteira (Projeto de Lei n.º 1031/XII/4.^a).

Da união entre duas freguesias, resultado da reforma administrativa nacional, nasceu a atual freguesia denominada União das Freguesias de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé, onde possui a sua sede.

Ambos os territórios, possuem uma paisagem e terreno característico, caracterizado por extensos montados, sobretudo de sobreiros, azinho ou de ambos, espaços verdes que na primavera dão vida e cor à paisagem, ribeiras, salgueiros e uma fauna.

Metodologia utilizada

Para a recolha de dados do nosso estudo foi utilizada a metodologia qualitativa, tendo sido identificadas, no território escolhido, 31 instituições com potencial educativo (IPE) nomeadamente: APIR- Associação de Proteção dos Idosos e Reformados de S. Sebastião da Giesteira; Agrupamentos de Escuteiros 1121; As Escolhas de Baco, Limitada; Associação

Juventude Giesteirense; Associação de Idosos e Reformados de Nossa Senhora da Boa-Fé; Associação de Jovens de Nossa Senhora da Boa-Fé; Associação de Caça e Pesca de Nossa Senhora da Boa-Fé; Associação de Caça e Pesca de Nossa Senhora da Boa-Fé; Alojamento Local “A Giesta”; Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora da Boa-Fé; Centro Social e Paroquial de S. Sebastião da Giesteira; Café Bicho Mau; Clube de Caça e Pesca da Giesteira; Escola EB1 São Sebastião da Giesteira; Francisco Banha, Mini Mercado; Grupo Desportivo Unidos da Giesteira; Grupo Desportivo de Nossa Senhora da Boa-Fé; Grupo Desportivo de Nossa Senhora da Boa-Fé; Jardim de Infância de São Sebastião da Giesteira; Junta de Freguesia da União de Freguesias; Loja da Paulinha; Mini Mercado; Mercaria Bicho Mau; Mediador de Seguros; “Oficina de bicicletas”; Padaria Oliveira; Padaria Silva; Restaurante Caçador; Snack-Bar A Giesta; Táxis Balão ou Seatra ou Justo; e por fim, Telmo Maduro Alumínios, Oficina.

Analisámos seis instituições, de um total de trinta e oito identificadas como instituições com potencial educativo (IPE). Desse modo, fora, inquiridos os responsáveis dessas seis instituições, designadamente:

- a APIR - Associação de Proteção de Idosos e Reformados de São Sebastião da Giesteira;
- a Junta de Freguesia – União de freguesia de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé;
- a Associação Juventude Giesteirense;
- o Clube de Caça e Pesca da Giesteira;
- o Grupo Desportivo Unidos da Giesteira;
- o Centro Social e Paroquial da Nossa Senhora da Boa Fé.

Caracterização das instituições com potencial educativo

1. APIR – Associação de Proteção de Idosos e Reformados de São Sebastião da Giesteira

Localiza-se na freguesia de São Sebastião da Giesteira, mais precisamente, na Rua da Escola, nº6 700-202, Évora.

A APIR foi fundada a 31 de maio de 2005 na freguesia de São Sebastião da Giesteira, onde possui a sua sede. Trata-se de uma instituição particular de Solidariedade Social e Associação de Desenvolvimento Local que tem como público alvo a população idosa, jovens, crianças e as famílias. Possui como principais objetivos a promoção da integração social e comunitária bem como, o desenvolvimento de atividades de animação comunitária. Atualmente possui duas valências, o Centro Comunitário e um Centro de Atividades Tempos Livres (ATL).

Relativamente ao seu horário de funcionamento, está acessível ao público de 2ª feira a 6ª feira a partir das 10h00 às 13h00 e das 14h00 às 18h00. Conta com uma equipa administrativa e organizada composta pelo órgão da direção constituídos pelo presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e vogal, pelo órgão de áreas formado pela Diretora técnica do Centro Comunitário e do Centro de ATL, por uma equipa técnica integrada por uma Animadora Sócio Cultural, uma Psicóloga, um responsável pela área financeira e uma assistente social por fim, conta também com cerca de 430 associados/sócios. O trabalho administrativo é realizado conforme as reuniões de Direção, pontuais com atas e as reuniões de Assembleia, periódicas com atas.

Ao longo do ano, a APIR desenvolve diversas atividades de promoção social, educacional, cultural e recreativa/lazer, tais como, a Celebração do Dia da Mulher, o Aniversário do Centro, o Projeto Seniores Ativos, o Atelier de Costura e o Mês do Idoso. Para o seu desenvolvimento e realização, conta com diversas parcerias, com e sem protocolo, designadamente a Câmara Municipal de Évora, o Hospital do Espírito Santo de Évora, a Junta de Freguesia de São Sebastião da Giesteira, o Grupo Desportivo Unidos da Giesteira, o Agrupamento de Escuteiros 1121, Competir, o Centro Social e Paroquial de São Sebastião da Giesteira, o Clube de Caça e Pesca e a Associação Juventude Giesteirense e outros parceiros que participam em certas atividades definidas no Plano Anual de Atividades. Das diversas atividades realizadas por esta entidade, foram analisadas, com maior detalhe, duas atividades, designadamente: a Celebração do Dia da Mulher e o Mês do Idoso.

A Celebração do Dia da Mulher realiza-se, anualmente, no dia 8 de março, no dia ou no fim-de-semana posterior a este dia. Trata-se de uma atividade com responsabilidade da própria instituição e tem como objetivo o desenvolvimento local, promoção da cultura e a promoção do apoio social destinada a toda a comunidade. Este ano a sua realização contou com a participação de mais de 30 pessoas e com a parceria da Junta de Freguesia, com protocolo e com as cabeleireiras locais, sem protocolo, em contexto de educação informal.

O Mês do Idoso é uma atividade realizada no mês de outubro destinado a toda a população idosa e tem como objetivo promover a educação para saúde. Consiste em realizar atividades de lazer e carácter social para os idosos, tais como, caminhadas ou rastreiros, com a responsabilidade da própria instituição. A realização da última atividade contou com a participação de 21 a 30 pessoas bem como, a parceria da junta de freguesia, laboratórios, entidades de responsabilidade civil, escola, óticas e técnicos de saúde.

2. Junta de Freguesia – União de freguesia de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé

Localiza-se na freguesia de São Sebastião da Giesteira, mais detalhadamente na Rua da Escola, nº5 700-202, Évora.

Trata-se de uma Autarquia de carácter social que tem como objetivo responder de forma positiva às necessidades da comunidade local e apoiar as restantes entidades sediadas em ambas as freguesias. Foi fundada em junho de 1975 e conta com cerca de 430 associados/sócios. Relativamente ao seu horário de funcionamento, está acessível ao público em dias úteis a partir das 09h00 às 12h30 e das 14h00 às 17h30. Conta com uma equipa administrativa e realiza reuniões de Direção e reuniões de Assembleia, com recurso à elaboração de atas.

Para a realização das suas atividades e projetos, possui parceria e protocolo com a APIR, Câmara Municipal de Évora, a Associação Juventude Giesteirense, o Grupo Desportivo Unidos da Giesteira, o Agrupamento de Escuteiros 1121, o Centro Social e Paroquial de São Sebastião da Giesteira, o Clube de Caça e Pesca, bem como outras entidades de responsabilidade civil.

A atividade mais recente, realizada este ano, foi o “25 de abril – Comemoração da liberdade”. Realizou-se com a total responsabilidade da instituição e com o apoio de voluntários, com o objetivo de desenvolvimento local, promoção da cultura e carácter lúdico destinada a toda a comunidade local. Foi realizada segundo um processo de inscrição junto da Junta de Freguesia e desenvolveu-se segundo atividades de grupo e um almoço de convívio. Foi feito um trail de 15 km e 25 km, caminhada de 8 km com percurso por terras de Monfurado e um almoço de convívio em que cada um trazia o seu farnel, contudo a Junta de freguesia forneceu bebidas, bolo comemorativo e porco no espeto.

3. Associação Juventude Giesteirense

A Associação Juventude Giesteirense foi fundada a 26 de abril de 2005 e está localizada na freguesia São Sebastião da Giesteira, Rua da Quinta nº2. É uma associação sem fins lucrativos, mais direcionada para jovens, mas abrangente a toda a comunidade local. Pretende promover atividade a nível: cultural, educacional, social, desportivo e recreativo/lazer. Possui cerca de oitenta sócios. A contabilidade é elaborada pela própria instituição. Possui inúmeros protocolos informais; formalmente, tem protocolo, com a Câmara Municipal de Évora.

Em termos de reuniões, existem três tipos na Associação Juventude Giesteirense: reuniões de direção, pontuais com atas; reuniões de assembleia, periódicas sem atas; reuniões de órgãos sociais, pontuais sem atas.

Esta associação realiza atividades durante todo o ano, tendo atenção especial a algumas datas, como por exemplo, o Dia da Criança. Entre outras, realizou atividades, tais como: a Festa de Carnaval; o Mês da Juventude (uma atividade por semana); a Festa do Trabalhador; o Debate “*For the bible tells we so*”; o Dia da Criança e o Convívio AJG.

Foi dado destaque ao Mês da Juventude, onde se realizou uma atividade por semana e, numa delas, foi realizado o teatro “Somos Nós”. A responsabilidade da organização do teatro foi da própria associação e teve como objetivo a promoção da cultura, o desenvolvimento local e caráter lúdico/ recreativo. Foi uma atividade aberta à comunidade local e, por conseguinte, desenvolvida em horário extralaboral, na sede de São Sebastião da Giesteira. Foram necessários recursos materiais e humanos, sendo estes voluntários. Esta atividade teve a parceria do Grupo Desportivo Unidos da Giesteira e a APIR.

4. Clube de Caça e Pesca da Giesteira

O Clube de Caça e Pesca de Giesteira, designado de reserva associativa de caça e pesca, localiza-se na freguesia de São Sebastião da Giesteira.

A sua principal área de atividade é cultural, a caça, que se realiza no período de agosto a fevereiro, todos os anos, quatro domingos por mês. As atividades são da inteira responsabilidade da associação e são utilizados recursos materiais e humanos, sendo a participação exclusiva aos sócios do Clube.

A sua sede localiza-se no Monte do Pinheiro e é lá que realizam as suas atividades. Estas são de caráter lúdico, recreativo e desportivo. A associação não possui plano de atividades, mas realiza reuniões de direção periódicas com atas e reuniões de assembleia, também periódicas com atas, três vezes por ano.

5. Grupo Desportivo Unidos da Giesteira

Esta associação localiza-se na freguesia, na Rua da Escola, nº5 e foi fundada a 16 de junho de 1954, estando em funcionamento desde então.

O Grupo Desportivo Unidos da Giesteira é uma associação recreativa e desportiva privada sem fins lucrativos, sendo as suas áreas de atividade principais, a desportiva, recreativa e de lazer.

Todo o pessoal participante é voluntário e estabelecem parcerias com várias outras associações. Possuem protocolo de parceria com a Junta de Freguesia de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé e parceria sem protocolo com a Associação Juventude Giesteirense, com a APIR e com o Agrupamento de Escuteiros 1121 do CNE. A associação realiza reuniões de direção periodicamente com realização de atas e outras reuniões informais na preparação da época desportiva.

São realizadas inúmeras atividades, entre elas, a participação no campeonato distrital de futebol sénior, com uma equipa de jogadores da freguesia; a participação na festa de agosto e um apoio informal à equipa de atletismo. Estas atividades são da responsabilidade da associação e o seu objetivo é promover a prática desportiva e dar a conhecer a freguesia aos restantes atletas. A participação é aberta a toda a comunidade, em horário extralaboral, no campo de futebol de São Sebastião da Giesteira.

6. Centro Social e Paroquial de São Sebastião da Giesteira

O Centro Social e Paroquial de São Sebastião da Giesteira está localizado na freguesia no Largo da Igreja.

Trata-se de uma instituição religiosa, com atividade escutista, catequética e sócio caritativa. Possui plano de atividade anual, está aberta (igreja), pontualmente, aos domingos e não tem qualquer tipo de restrições a nível de entradas. A sua contabilidade é realizada por uma entidade exterior/ contabilista individual. Em termos de reuniões, possui dois tipos: reuniões de direção, extraordinárias com atas e reuniões de assembleia, extraordinárias com atas.

Possui parcerias protocoladas com a Segurança Social, a Santa Casa da Misericórdia e a Cáritas. Existe uma diversidade de atividades desenvolvidas neste centro social, como por exemplo, a catequese, realizada na própria paróquia, todos os domingos. A sua organização está a cargo das catequistas, em regime de voluntariado

A finalidade da ação desta entidade é o desenvolvimento local, a promoção da cultura, a promoção da informação e a promoção do apoio social à comunidade (crianças, jovens e adultos).

Este centro, também, possui uma valência de Apoio Domiciliário do Idoso. Trata-se de uma atividade da responsabilidade da própria instituição e dos familiares. Conta, inclusive, com a ajuda dos idosos da aldeia (comida, limpeza da casa, ...). É uma atividade diária e um apoio aos idosos mais carenciados e seus familiares. O Centro tem como finalidade a promoção do apoio social (há 20 a 30 idosos a ser apoiados pelo centro social). São utilizados recursos materiais e humanos, sendo estes últimos, remunerados.

Conclusão

Ao longo do nosso trabalho, abordámos os temas de educação formal, educação não formal e educação popular, interligando-os com o potencial educativo de uma freguesia à nossa escolha: união de freguesias de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé.

Cumprindo todos os objetivos que nos foram propostos, pudemos aprender e conhecer o modo como o território se organiza e o potencial educativo das instituições aí existentes.

Este trabalho foi fundamental para a compreensão desta temática e permitiu aprofundar as nossas capacidades de investigação, seleção, organização e comunicação da informação recolhida.

Este trabalho deu-nos, ainda, ferramentas para, de forma autónoma, conseguirmos realizar os outros projetos educativos em freguesias com significativo potencial educativo, como é o caso da União de Freguesias de São Sebastião da Giesteira e Nossa Senhora da Boa Fé.

Referências Bibliográficas

- Apir Giesteira (2019). *APIR Giesteira*. Disponível em: <https://apirgiesteira.com/>. Consultado a 13 de abril de 2019.
- Dowbor, L. (2006). Educação e desenvolvimento local. *Globalização, educação e movimentos sociais*, 40, 63-83.
- Fernandes, B. (2006). Campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, 1-11.
- Giesteira e Boa Fé (2019). S. Sebastião da Giesteira e N. S. Boa Fé. Consultado a 14 de março de 2019. Disponível em: <http://giesteiraeboafe.pt/>
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 11-25.
- Maciel, K. (2011). “O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular”. In *Educação em Perspetiva*, Viçosa, 2º volume (pp. 326-344).
- Maciel, K. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspetiva*, 2(2).
- Martins, S. (2002). Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 3 (5), 53-66.
- Projeto de Lei n.º 1040/XII/4.ª (2015. 3 de julho). Disponível em: <https://bit.ly/2FiC7PI>, consultado a 14 de março de 2019.

MONTOITO: UM OLHAR EDUCATIVO

Ana Karoline Braz, Mónica Caeiro & Sara Coelho

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da
Universidade de Évora – *141272@alunos.uevora.pt*

Introdução

A presente comunicação resulta de um trabalho académico realizado no âmbito da unidade curricular Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo Professor Doutor Bravo Nico.

O tema do trabalho insere-se na temática das redes educativas presentes nos vários contextos territoriais (de natureza formal, não formal e informal). Realizou-se uma investigação no território da freguesia de Montoito (concelho de Redondo), com a finalidade de se conhecer o território, numa perspetiva educativa, identificando e caracterizando algumas das suas instituições com maior potencial educativo.

A Freguesia de Montoito

A origem de Montoito perde-se nos primórdios da nacionalidade, não se sabendo ao certo a data da sua constituição. No entanto, foi em 3 de janeiro de 1270 que recebeu carta de foro pelas mãos do Rei D. Afonso III. Após esta data, a localidade ficaria intimamente ligada à Ordem de Malta, especialmente a partir de 1362. As marcas e influências deixadas por este facto, ainda, hoje são visíveis. Em 25 de outubro de 1517 teve, ainda, novo foral, o da Leitura Nova, dado por D. Manuel I, tornando a freguesia como sede de concelho durante o período entre 1517 e 1800. Situado numa das praças, no coreto, houve um hospício anexo, dependente da Ordem de Malta que funcionava como Misericórdia, que se localizava onde, hoje se chama a Travessa do Hospital. Foi uma antiga comenda da Ordem do Hospital de São João de Jerusalém de Rodes e de Malta, ou apenas Ordem de Malta (como hoje se denomina).

Montoito é uma freguesia alentejana que pertence ao concelho de Redondo e da região do Alentejo Central. A freguesia é composta pelas seguintes povoações: Montoito, Aldeias de Montoito e Falcoeiras. A mesma tem vindo a assumir grande importância devido a dois fatores fundamentais: (i) por, na sua área, se encontrar implantada a Albufeira da Vigia, que tem contribuído para o abastecimento público de água do concelho e para a agricultura de regadio; (ii) devido à dinâmica empresarial da freguesia.

Para termos uma visão mais rigorosa da localização e principais distâncias de Montoito às povoações da zona envolvente, verifica-se que, Montoito – Redondo: 17km; Montoito – Évora: 33km; Montoito – Reguengos de Monsaraz: 11km; Montoito – Aldeias de Montoito: 2km; Montoito – Falcoeiras: 4km.

Segundo os Censos de 2011, a freguesia possui 61,81 km² de área e 1298 habitantes e a sua densidade populacional é de 21h/km². Relativamente à população jovem e idosa, verifica-se que a população idosa é mais do dobro da população jovem, registando um índice de envelhecimento de 294. Conclui-se então, que a freguesia de Montoito está muito envelhecida.

Na freguesia de Montoito, o segundo sector económico está fortemente determinado pela indústria agro-alimentar, no que concerne aos famosos enchidos de Montoito e aos saborosos queijos das Aldeias de Montoito. No que se refere à agricultura, destacam-se os cultivos de cereais para grão, prados temporários e culturas forrageiras, vinha, pousio, olival, prados e pastagens permanentes. A pecuária tem também alguma importância, nomeadamente na criação de aves, ovinos e bovinos. Cerca de 13% do seu território encontram-se coberto de floresta, sendo as principais espécies arbóreas a oliveira, a azinheira e o sobreiro.

Instituições sujeitas ao estudo

O estudo realizado na freguesia de Montoito foi dividido em três fases:

1^a. Levantamento global de todas as instituições presentes na freguesia, chegando a um total de 30 instituições;

2^a. Depois, a partir de 30 instituições, selecionou-se uma amostra de 6 instituições que poderia representar um elevado potencial educativo;

3^a As 6 instituições foram sujeitas à aplicação do *Questionário das Aprendizagens Institucionais* e posteriormente, à análise qualitativa do conteúdo recolhido.

Deste modo, as instituições que foram objeto de estudo foram as seguintes:

- Sociedade União Montoitense;
- Lusitaurus: Centro Hípico e Tauromáquico Equestre;
- Associação de Beneficiários da Obra da Vigia (ABOVIGIA);
- Fundação Obra São José Operário;
- Adega: Casa de Sábicos;
- Biblioteca/Centro Lúdico de Montoito.



Sociedade União Montoitense

Morada: Avenida da Escola nº29, Montoito.

Data da Fundação: 1/12/1914.

Horário: Aberto todos os dias, das 10h às 24h
(exceto Terça-feira).

Acesso ao Público: Condicionado aos sócios
(à exceção do serviço de bar).

Número atual de sócios: 464.

Área da Atividade: Cultural, Educacional, Social,
Restauração, Recreativa e Lazer.

Outrora, os moradores de Montoito, entre os quais se encontravam músicos, decidiram organizar uma associação que incluísse a banda. Nesta primeira coletividade, só eram admitidas como sócios, pessoas consideradas (à época) de médio e elevado estatuto sócio-económico como: pedreiros, carpinteiros, ferreiros, barbeiros (em suma, quem tivesse um “ofício”) e proprietários. Eram excluídos os trabalhadores rurais e outros indivíduos de poucos recursos (não será difícil perceber, nesta determinação, a influência de circunstâncias sócio-culturais próprias da época e de uma sociedade fechada sobre si próprias).

Sendo Montoito, uma freguesia de características essencialmente rurais, em que uma substancial – talvez a maior – parte da população vivia do salário rural, não será de estranhar que aquela decisão tenha provocado um movimento de protesto por parte dos mais desfavorecidos. Tal movimento culminou na criação de uma outra coletividade, denominada, na altura, por Sociedade dos Pobres.

A existência de duas associações, dividia a vila em 2 grupos e era frequente o surgimento de rixas, entre os de uma e outra sociedade. Na altura, teriam sido apelidadas a sociedade da Banda, de *Sociedade dos Marrafinhas* e à outra coletividade, frequentada pelos mais pobres, de *Sociedade dos Almeceros* (sem dúvida, uma atenção ao “almêce”, derivado de leite que constituía, em determinadas épocas do ano, uma das bases da alimentação das pessoas desta região – principalmente as que não tinham acesso a outras iguarias).

A situação manteve esta configuração até ao ano de 1914, altura em que, a participação de alguns montoitenses na I Guerra Mundial, teria possibilitado o contacto com outras realidades, outras formas de pensamento e, de certa maneira, contribuído para algum “arejamento” das mentalidades da época.

Ter-se-ia, então, percebido que a reduzida população de Montoito, os poucos recursos que a vila possuía, a juntar ao tipo de relação havida entre as duas sociedades, tornava a sua existência, bem como a perpetuação deste estado de exclusão social, um contra-senso. Verificou-se assim que, da união das duas coletividades, poderia resultar uma mais-valia para todos os montoitenses.

Foi o que de facto sucedeu, uniram-se as duas sociedades, nascendo assim uma nova força que, em muito, contribuiu para os tempos dinâmicos, de intensa actividade em prol do bem comum, que se viveram a seguir.

Assim, em 1914, à “Sociedade Nova”, como era conhecida na altura, foi dado, então, um nome próprio. Da reunião da Direção teria saído aprovada a proposta do Sr. Inácio Franco, que sugeriu o novo nome: Sociedade União Montoitense.

Foi apenas neste ano de 1929, no dia 4 de Fevereiro que os estatutos da Sociedade União Montoitense foram aprovados. Dado o facto de a sede da sociedade da altura ser emprestada, impunha-se, agora, com os estatutos aprovados, a construção de uma sede própria.

É assim que, em 1930, surge um acordo entre os vários sócios, a fim de se construir um edifício exclusivo e propriedade da Sociedade União Montoitense. Para se iniciarem as obras foi proposto o pagamento, por cada sócio, de uma quota suplementar de cem escudos, tendo a Junta de Freguesia concedido algumas facilidades relativamente ao terreno, sito no Largo do Poço Novo, actual instalação da Sociedade União Montoitense (Avenida da Escola, nº29). Foi com o esforço (“sacrifício”, referem mesmo algumas fontes que nos foi possível escutar) dos sócios que se construiu a actual sede da Sociedade União Montoitense.

Desde desta data, e até aos dias de hoje, a área que é, prioritariamente, desenvolvida por esta estrutura recreativa é a área musical. A Sociedade União Montoitense oferece inúmeras atividades através dos quatro grupos musicais com sede nesta coletividade: a Filarmónica União Montoitense, o Grupo Coral de Montoito, o Grupo Instrumental de Montoito e o Grupo Júlio Franco Ensemble. Todos estes grupos recreativos musicais têm o objetivo de desenvolvimento local, a promoção da cultura e o carácter lúdico/recreativo.

Atualmente, a Filarmónica União Montoitense é um grupo composto por elementos com idades diversamente diferentes, favorecendo-se, assim, a relação intergeracional. Devido à existência de uma elevada

desistência da geração mais jovem da Filarmónica, o atual “mestre” (como é apelidado pelos elementos da banda) ou então “maestro” (para os restantes elementos exteriores à comunidade da Filarmónica, como por exemplo, para os elementos de outras Filarmónicas que são convidadas pela mesma para a realização de encontros de Filarmónicas), decidiu formar um novo grupo musical, que passou a ser a escola de música da Filarmónica, o grupo Júlio Franco Ensemble, sendo, essencialmente, composto pela população mais jovem. Tanto na Filarmónica União Montoitense, como no Júlio Franco Ensemble são disponibilizadas aprendizagens como aprender a tocar um instrumento musical e saber ler partituras musicais. O Grupo Júlio Franco Ensemble, apesar de ser um grupo composto por músicos juvenis a tocar instrumentos de origem filarmónica, distingue-se por possuir vocalistas, as músicas interpretadas são de natureza contemporânea, sujeitas ao gosto da geração mais nova.

Os restantes grupos, o Grupo Coral de Montoito e o Grupo Instrumental de Montoito, são compostos por elementos pertencentes à faixa etária adulta e sénior. O Grupo Instrumental de Montoito oferece, também, a aprendizagem de aprender a tocar instrumentos musicais e a leitura de pautas musicais, porém, neste caso instrumentos de natureza tradicional. Tanto neste, como no Grupo Coral de Montoito, o estilo musical predominante é o canto alentejano.

Cada grupo tem um dia próprio na semana para a realização dos seus ensaios.

A Sociedade União Montoitense possui um enorme salão, onde decorrem inúmeros eventos sociais e culturais e a realização destes poderão ser organizados pelos grupos da casa, ou por entidades exteriores à Sociedade, como por exemplo, o Centro Lúdico, a Junta de Freguesia ou mesmo a Câmara Municipal de Redondo. No verão, a realização destes eventos ocorre no quintal/pátio, também chamado de “Átrio das Artes” da Sociedade União Montoitense.



Lusitaurus: Centro Hípico e Tauromáquico Equestre

Morada: Quinta Ribeira Abaixo,

Rua Horta Abaixo, Montoito.

Data da Fundação: 2012.

Horário: Todos os dias, das 9h às 23h.

Acesso ao Público: Geral.

Área da Atividade: Restauração e Turismo Rural.

É um estabelecimento privado.

O Centro Hípico e Tauromáquico Lusitaurus está situado na Freguesia de Montoito, concelho de Redondo e encontra-se a 35 km da cidade de Évora.

O Centro, criado em 2012, com instalações construídas de raiz, tem um proprietário. A sua natureza estatutária é privada, contudo encontra-se aberto ao público. O seu objetivo consiste no desenvolvimento de qualquer tipo de atividades equestres, como o desbaste de cavalos, aulas de equitação, passeios a cavalo, entre outras (atividades medievais com parceria da feira medieval e disponibilização do espaço para o treino dos forcados, entre os meses de janeiro e maio). No seu interior tem apartamentos auto-suficientes, um restaurante, um bar, uma piscina exterior e, para os mais novos, dispõe de um parque de diversões. O Centro oferece, ainda, descontos de sites/empresas para futuros clientes (através do Booking, com as Odisseias e com a Good Life).

A construção do centro hípico neste local teve como objetivo o desenvolvimento da beleza desta zona do Alentejo que parece que ficou esquecida. Dispõe de variada oferta de atividades para os seus clientes, que poderão praticá-las, apreciando as fantásticas e únicas paisagens do Alentejo, usufruindo da paz e sossego proporcionados pela prática de atividades ao ar livre, o que desenvolve o contacto com a natureza, ao mesmo tempo que dá a conhecer um animal com características muito próprias e bastante benéficas para a saúde do ser humano, o cavalo. O contacto com estes animais ajuda a combater a ansiedade e o stress, dá autoconfiança, desenvolvem o equilíbrio, entre outros.

Qualquer aprendizagem formal é realizada num estabelecimento escolar, com uma organização, com uma estrutura, com uma hierarquia e com uma certificação, mas as aprendizagens não são apenas realizadas em contexto formal; também ocorrem em contextos não formais e informais. O Centro Hípico oferece contextos de aprendizagem informais, a partir das aulas de equitação. As aulas podem ser realizadas durante o ano inteiro com marcação e têm uma duração entre 15 a 30 minutos. O seu principal objetivo é o contacto direto com os cavalos. É uma atividade que tem bastante participantes, sobretudo durante a época do verão e mais direcionado para as crianças e jovens. As aulas de equitação são realizadas por instrutores que não tem formação na área. A sua formação provém das suas experiências de vida, tendo aprendido, ao longo dos anos, a lidar com o comportamento dos cavalos e a saber cuidar dos mesmos.

O Centro Hípico e Tauromáquico é uma instituição de turismo rural e de restauração que “abre as suas portas” para a realização de atividades atividade e para possíveis estágios/formações profissionais.



Associação de Beneficiários da Obra da Vigia (ABOVIGIA)

Morada: Zona Industrial, lote 15, Montoito.

Data da Fundação: 1990.

Horário: De Segunda a Sexta, das 9h às 17h30m.

Acesso ao Público: Geral.

Número atual de Beneficiários: 108.

Área de Atividade: Conservação e Exploração da Barragem da Vigia.

É uma associação sem fins lucrativos.

A Associação dos Beneficiários da Obra da Vigia localiza-se na Zona Industrial, lote 15 em Montoito. Foi constituída em 1990, reconhecida como pessoas colectiva, de direito público. Recebeu em 1991, a exploração e conservação da Obra da Vigia. É uma associação sem fins lucrativos e funciona durante a semana das 09 horas às 17:30. A grande finalidade é a gestão dos recursos hídricos da Barragem e Albufeira, a conservação das suas infraestruturas, a gestão e o fornecimento de água para fins agrícolas e para o abastecimento público.

A construção da barragem da Vigia permitiu diminuir o risco da actividade agrícola, aumentando a produção, bem como a diversificação das culturas, uma vez que permitiu a introdução de novas espécies agrícolas, bem como a alteração do próprio regime agrícola, observando-se a passagem do regime extensivo de sequeiro para o regime intensivo de regadio. Do mesmo modo, a exploração pecuária também foi favorecida. O regadio introduziu uma melhoria qualitativa e quantitativa nas explorações.

A zona de intervenção do Centro Rural beneficiou com a construção da barragem da Vigia, que veio possibilitar o melhoramento de uma área considerável, para o cultivo de culturas de regadio, diversificando, desta forma, o tipo de agricultura que se vem praticando nesta região. Os cereais deixaram, assim, de assumir a hegemonia relativamente ao

tipo de agricultura praticada e passaram a emergir outras culturas como o milho, o girassol, o melão, o trigo, a forragem e o pimentão.

A Albufeira da Vigia, como aproveitamento Hidroagrícola, tem implícito, na sua génese, o desenvolvimento da sua área de abrangência, de forma direta (o perímetro de rega) e de indirecta (as zonas circundantes). Há uma dinamização da agricultura através da inovação de culturas e formas de cultivos que permitem um excedente agrícola para a comercialização, além de permitir empregar pessoas que, de outra forma, iriam acentuar, ainda mais, a desertificação dos meios rurais alentejanos e aumentar a massa populacional das cidades do litoral ou das sedes de concelho.

Para além destes, outros serviços são prestados, nomeadamente no apoio concedido aos pequenos agricultores quanto a orientação de culturas a explorar, aluguer e cedência de maquinaria, venda e compra de sementes para a comercialização do produto final, bem como na orientação e apoio de projetos para os diversos sistemas de incentivo. Por isso, e segundo a opinião de algumas pessoas, esta associação procura não só ser orientada para a agricultura, mas também satisfazer as necessidades sociais que a sua atuação abrange.

A ABOVIGIA funciona à base de parcerias com entidades, como, por exemplo, a Empresa de Desenvolvimento e Infraestruturas do Alqueva, SA; a Confederação dos Agricultores de Portugal; a Federação Nacional de Regantes; as Tecnologias e Agricultura de Precisão; a Comunidade de Regantes de Espanha, entre outras.

Uma vez que é uma associação que tem por base de funcionamento, a conservação e a exploração da Barragem da Vigia, as atividades que se realizam na mesma são as seguintes: a conservação e exploração do diferencial hídrico da Barragem da Vigia; a elaboração de pedidos únicos, ou seja, qualquer agricultor que necessitar do apoio da associação tem de fazer um pedido único; o projeto AGIR; o regadio de precisão e o projeto *Iberian Irrigation Portal*. Todas estas atividades transmitem aprendizagens de natureza informal, pois os órgãos da associação responsáveis pela realização destas. São adquiridos conhecimentos não sujeitos a uma avaliação e nem a uma certificação, tampouco organizadas por um sistema educacional.

Assim, as aprendizagens apreendidas são a comunicação interinstitucional, a cooperação, o sistema de avaliação dos diferenciais hídricos, o melhoramento da eficiência das técnicas de regadio e um ecossistema de inovação. Desta forma, as aprendizagens adquiridas não são resultantes de um processo de educação institucional, mas sim de um processo de educação pessoal (autoeducação).



Fundação Obra São José Operário

Morada: Rua Dr. António José de Almeida, Montoito.

Data da Fundação: 1992/1993.

Horário: Todos os dias, 24 horas.

Acesso ao Público: Condicionado a utentes.

Área de Atividade: Social.

É uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

A Obra de São José Operário é uma Fundação de Solidariedade Social que tem sede na Rua das Flores nº3-A na cidade de Évora. Foi criada em 1957, por iniciativa do Cenáculo das Cooperadoras Apostólicas. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, constituída na ordem jurídica canónica, ao abrigo da Concordata entre a Santa Fé e o Estado Português.

Em 19 de julho de 1984 recebe o estatuto de “Instituição Particular de Solidariedade Social” e é inscrita no Livro das Fundações. A partir dessa data, a Fundação passou a alargar horizontes da sua ação social e a estender-se às localidades de Nossa Senhora de Machede, S. Miguel de Machede, Montoito, Aldeias de Montoito, Vale do Pereiro e S. Gregório, nestas últimas três localidades, a Fundação já não se encontra em funcionamento.

Presentemente, assegura diversas respostas sociais na freguesia de Montoito e tem acordos estabelecidos com o Centro Distrital de Segurança Social de Évora (Lar de Idosos, Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário e Cantina Social).

A Fundação Obra de São José Operário, que se situa na freguesia de Montoito na Rua Dr. António José de Almeida, foi fundada em 1992/1993. É uma instituição que tem como público-alvo as pessoas idosas e os aposentados, funciona ao longo do ano inteiro, a qualquer hora, o seu pessoal é remunerado, disponibiliza estágios e tem parceria com a Segurança Social, a Câmara Municipal de Évora, a Fundação Eugénio de Almeida, entre outras.

A Fundação Obra de São José Operário é uma instituição de aprendizagens não formais, disponibilizando atividades de tipo espiritual/religioso, de culinária, de desporto e lúdicas/recreativas.

As atividades de tipo espiritual/religioso consistem na ida de um responsável da Arquidiocese de Évora, todos os domingos do mês, celebrar

a missa. As outras atividades são as aulas de culinária, asseguradas por um banco de voluntariado, normalmente, uma vez por mês. O seu principal objetivo é que as pessoas aprendam a ser mais autónomas nesse domínio. No final da aula, ocorre uma auto e hetero avaliação para se identificar o que cada pessoa aprendeu.

A atividade da área do desporto é realizada uma vez por mês. Esta permite desenvolver a autonomia e a locomoção de cada um, numa parceria com a Câmara Municipal de Évora. As atividades tanto podem ser realizadas na própria instituição, como num espaço exterior. No final de cada atividade também ocorre uma auto e hetero avaliação.

As atividades de carácter lúdico/recreativo acontecem uma vez por mês, os seus principais objetivos são promover a autonomia, a estimulação cognitiva e o entretenimento por parte dos participantes. No final da atividade existe uma auto e hetero avaliação para poder aferir se ocorreu a aprendizagem pretendida.

Esta instituição tem disponibilidade de cooperação com as instituições escolares e de formação, acolhendo estágios e formações profissionais, e promove o contacto entre as pessoas de diferentes gerações.

Os estabelecimentos desta natureza procuram oferecer a melhor qualidade de vida, promover o bem-estar da comunidade idosa, apoiar as famílias e ajudar no combate à solidão.

Casa de Sabicos

VINHOS

Adega: Casa de Sabicos

Morada: Rua do Azinhal, nº82, Aldeias de Montoito.

Data da Fundação: 2000.

Horário: Laboral.

Acesso ao Público: Condicionado, sujeito a marcações.

Área de Atividade: Agrícola.

É um estabelecimento privado.

A Casa de Sabicos situa-se em Aldeias de Montoito, Rua do Azinhal nº 82. A origem dos vinhos remonta à segunda metade do séc. XIX, pela mão da matriarca Avó Sabica, bisavó dos actuais produtores. Viúva, quando o mais novo dos oito filhos tinha apenas dois anos de idade, a Avó Sabica viu-se obrigada a liderar a exploração agrícola, que chegou a cobrir cerca de 12 mil hectares.

A sua decisão de introduzir na exploração o cultivo da vinha e a produção do vinho como normais actividades agrícolas, seria seguida não só pelos filhos mas também pelas gerações seguintes. Traduziu-se

num marco histórico da família, inspirando nos seus descendentes o gosto pela produção de uva e vinhos de qualidade.

A filosofia de produção de vinho da Avó Sabica viria a ser retomada por dois dos seus bisnetos nos anos 2000. Detentores da sabedoria de cultivar e produzir excelentes vinhos, plantaram novas vinhas especificamente para a nova produção e construíram uma nova adega, totalmente equipada com a mais moderna tecnologia. Dotados do mesmo espírito e sabedoria acumulada dos seus antepassados, surge a marca Casa de Sabicos.

Joaquim Madeira, bisneto da Avó Sabica, é o enólogo da Casa de Sabicos e, simultaneamente, o responsável juntamente com um sócio, pelos projectos de implantação das vinhas e pela sua condução. A sua experiência ímpar nas áreas da viticultura e enologia imprime aos vinhos Casa de Sabicos características marcantes e diferenciadoras. A natureza estatutária da Casa de Sabicos é privada.

Alguns vinhos Casa de Sabicos são produzidos em pequenas quantidades, em anos de maturação excecional. É, exemplo disso, o Avó Sabica. A sabedoria acumulada ao longo dos anos, associada a rigorosos níveis de controlo ao longo da elaboração do vinho, contribui para a produção de vinhos únicos e de elevada qualidade.

A área de atividade da casa de Sabicos está ligada à agricultura e à prova de vinhos. Na parte da agricultura, o objetivo desta atividade é a formação do pessoal da instituição, ou seja, dos próprios funcionários. Esta atividade funciona permanentemente em horário laboral, até 10 participantes e tem duração de, aproximadamente, 14 dias. Os recursos utilizados são humanos, materiais e tecnológicos. A avaliação desta atividade é feita diariamente ao longo da realização da mesma e não há uma certificação.

A prova de vinhos tem como objectivo promover a adega e os vinhos junto do público. O período de funcionamento desta actividade é permanente, funcionando ao longo de todo o ano, com grupos de 10 pessoas por visita. O público alvo desta actividade é a comunidade local e não local, de ambos os géneros, em idade ativa. Os recursos utilizados são materiais e tecnológicos e não há uma certificação.

Biblioteca/Centro Lúdico de Montoito

Morada: Rua da Cadeia, Montoito.

Data da Fundação: 27/03/2004.

Horário: Todos os dias, das 9:30 às 12:30 e das 14h às 18h;

Sábado das 14h às 18h.

Acesso ao Público: Geral.

Área de Atividade: Cultural, Educacional, Recreativa e Lazer.

O Pólo de Montoito da Biblioteca/Centro Lúdico Municipal de Redondo, inaugurado em março de 2004, é um equipamento que não separa as valências da biblioteca e centro lúdico, tendo um grande número de atividades comuns a ambas. Sendo uma propriedade da responsabilidade da Câmara Municipal de Redondo.

O objetivo principal destas valências é proporcionar, à população, a possibilidade de usufruir de um espaço que dê respostas às suas necessidades de informação, cultura e lazer, aprendizagem das regras de convivência social e promoção da leitura.

Nestes espaços são desenvolvidas as seguintes atividades:

- Sessões de contos;
- Horas do Conto;
- Jogos Lúdico ou pedagógicos;
- Atelier's de expressões artísticas, plástica, dramática, musical;
- Componente de apoio à família no Jardim de infância de Montoito;
- Atividade extra-curriculares de 1º ciclo no Centro Escolar de Montoito;
- Espaço Internet;
- Exposições Temáticas.

Através destas atividades as crianças desenvolvem as seguintes aprendizagens: o gosto pela leitura, o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento cognitivo, o gosto pela ciência, o desenvolvimento da motricidade fina, o desenvolvimento do raciocínio lógico, entre outras.

As atividades são realizadas pelas funcionárias da Biblioteca/Centro Lúdico. De momento, a instituição possui três funcionárias: duas assistentes técnicas e uma técnica superior. A Biblioteca/Centro Lúdico disponibiliza as suas infraestruturas para a realização de vários eventos e dispõe-se a receber estudantes estagiários. É um lugar onde também se pode fazer voluntariado.

Conclusões

Após a análise dos questionários das aprendizagens institucionais das seis instituições em estudo, verificámos que o território apresenta um leque variado de aprendizagens.

No total, conseguimos recolher e identificar 20 aprendizagens, a maioria de natureza não formal, ou mesmo informal.

A Educação Formal representa as aprendizagens transmitidas através de um “sistema educacional” organizado, hierarquizado e cronologicamente estruturado, abrangendo todos os conhecimentos adquiridos desde o jardim de infância ao ensino superior e sujeitos a um processo de avaliação e de certificação.

A Educação Não Formal representa os conhecimentos apreendidos fora do contexto escolar formal, no entanto, é, igualmente, organizada como as aprendizagens em contexto formal e procura atender aos interesses particulares e necessidades de aprendizagem.

Por último, a Educação Informal inclui as aprendizagens adquiridas através do contacto com o meio ambiente envolvente e das experiências vivenciadas no quotidiano, ao longo da vida.

Assim, pode-se concluir que, as aprendizagens adquiridas:

- na Sociedade União Montoitense são de natureza não formal, pois totalmente organizadas, no entanto, não existe uma avaliação oficial nem uma certificação. Contudo, estas aprendizagens poderão a vir a ser úteis para o percurso académico e profissional de qualquer elemento integrante num destes grupos.
- no Lusitaurus: Centro Hípico e Tauromáquico Equestre são de natureza informal, porque o pessoal responsável pela transmissão destes conhecimentos não tem formação na área, apenas a formação apreendida no percurso da sua vida. Não existe uma avaliação, certificação e organização educacional.
- Na Associação de Beneficiários da Obra da Vigia (ABOVIGIA) são de natureza informal, pois resultam do dia a dia de trabalho e, mais uma vez, não têm uma avaliação nem certificação.
- Na Fundação Obra S. José Operário são de natureza não formal, integradas numa organização previamente planeada, realizadas, maioritariamente, por técnicos com formação na área. Poderá existir uma avaliação não oficial mas não existe uma certificação formal.
- Na Adega: Casa de Sábicos são de natureza informal; as aprendizagens nesta instituição resultam, também, do percurso profissional do trabalhador na empresa. A atividade disponibilizada tem como objetivo dar a conhecer a qualidade dos vinhos produzidos. As aprendizagens poderão ser organizadas, ou não, mas não existem avaliação e certificação.
- Na Biblioteca/Centro Lúdico são de natureza não formal ou de natureza formal, uma vez que é responsável pela realização das atividades extracurriculares da escola. Essas atividades poderão vir a ser contabilizadas na avaliação escolar dos alunos. As aprendizagens foram previamente organizadas, sujeitas a avaliação de carácter oficial ou não, dependendo do tipo de atividade e de lugar do seu exercício, mas não há certificação.

Figura 1 - Contextos Educativos na freguesia de Montoito



Referências Bibliográficas

- ADIM (2000). *Centro Rural de Montoito - Contributos Monográficos*. Monsaraz: Associação de Defesa dos Interesses de Monsaraz.
- INE (2011). *Censos 2011 - Dados Definitivos (Concelho de Redondo)*. Instituto Nacional de Estatística.
- Santos, I., Mendes, D., & Pereira, J. (2003). *A Banda da Minha Terra*. Montoito: Sociedade União Montoitense.
- Casa de Sabicos*. Obtido de: <https://www.vinhosdoalentejo.pt/pt/produtores/casa-agricola-santana-ramalho-lda/> (Junho de 2019)
- História da Obra de São José Operário*. Obtido de Fundação Obra S. José Operário: <http://osjo.pt> (Junho de 2019)
- Lusitaurus*. Obtido de Lusitaurus: <http://lusitaurus.com> (Junho de 2019).
- Biblioteca/Centro Lúdico de Montoito*. Obtido de Município de Redondo: <http://www.cm-redondo.pt/pt/paginas/home.aspx> (Junho de 2019)

COMUNIDADE E EDUCAÇÃO EM SÃO MIGUEL DE MACHEDE

Bruna Silva, Catarina Gregório & Catarina Guerreiro

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da
Universidade de Évora *catarinavgregorio@hotmail.com*

Introdução

A comunicação que aqui é apresentada foi realizada pelas alunas do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação, no âmbito da unidade curricular (UC) Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo Professor Doutor Bravo Nico. A temática está relacionada com o programa curricular desta unidade curricular, nomeadamente as Redes de Educação, Educação e Território, Educação Comunitária, Educação Formal, Não Formal e Informal.

Este trabalho de pesquisa e investigação constituiu uma componente da avaliação da unidade curricular e permitiu colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas ao longo do 4º semestre. Essas aprendizagens estão relacionadas com os seguintes conceitos:

- Redes de Educação, relacionado com o tipo de estabelecimento que se encontra em diversas redes como a rede formal, informal e não-formal.
- Educação e Território, diretamente relacionado com as redes de educação que existem num determinado território e como estas podem ter influência no desenvolvimento local.
- Educação Comunitária, um conjunto de processos organizados de educação, sejam formais ou informais, que desenvolvem as atitudes e enriquecem os conhecimentos do indivíduo, melhorando também as suas competências técnicas ou profissionais, permitindo-lhes, assim, uma participação ativa no desenvolvimento socioeconómico e cultural, ou seja abrange diversas dimensões da ação humana de modo a promover o desenvolvimento global das pessoas e da comunidade.
- Educação ou Rede Formal, relacionado com o sistema educativo, ou seja, institucionalizado e hierarquicamente organizado, que vai desde a pré-primária ao ensino superior.
- Educação ou Rede Não Formal, é qualquer atividade educativa organizada e sistematizada que ocorre fora do âmbito do sistema formal com vista a fornecer ou prestar um tipo específico de ganhos a subgrupos particulares da população.

- Educação ou Rede Informal, um conjunto de influências socioculturais no desenvolvimento da personalidade de um indivíduo ou de um grupo, não é organizado nem sistematizado mas é responsável por a maior parte das aprendizagens.

A partir destes conceitos, partimos para a pesquisa e investigação.

O objetivo principal foi conhecer um território e os seus projetos educativos e de que forma é que estes são implementados, como influenciam a população local, quais as parcerias que se estabelecem, os meios necessários, as redes de educação e as áreas de atividade de cada projeto.

Para a construção deste trabalho passámos por várias etapas. A primeira etapa consistiu na escolha de um território, São Miguel de Machede (SMM), uma freguesia rural pertencente ao concelho de Évora, com uma área de 81,53 km² e, aproximadamente, 980 habitantes (INE, 2011). A segunda etapa consistiu no levantamento das instituições que tivessem uma componente educativa. Neste contexto, identificámos 19 instituições. Devido à escassez de tempo, foram selecionadas 5 instituições com potencial educativo. As etapas seguintes consistiram na realização de visitas ao território e na aplicação de 3 questionários em cada instituição (o passado, presente e futuro das instituições).

São essas 5 instituições que serão apresentadas, em seguida. Será feita uma breve caracterização e a apresentação das áreas de atividade, predominantes em cada uma delas.

SUÃO – Associação de Desenvolvimento Comunitário

A SUÃO é uma instituição particular de solidariedade social e uma associação juvenil de natureza privada fundada em 1998. A sua área de atividade é essencialmente educativa, social e cultural estando, por isso, aberta à comunidade. Estabelece parcerias com a Junta de Freguesia de São Miguel de Machede (SMM), Câmara Municipal de Évora, Segurança Social, Universidade Popular Túlio Espanca, Universidade de Évora, Obra de São José Operário, Casa Relvas, Instituto Português do Desporto e da Juventude, Associação Sócio - Cultural Terapêutica de Évora (ASCTE), entre outras.

Esta associação, através da Escola Comunitária que criou, disponibiliza aprendizagens na área cultural, educacional, social e recreativa/lazer. Estas aprendizagens são de natureza pessoal, familiar, profissional, recreativa, cultural, escolares/académicas e sociais, integradas na rede de educação não-formal. Posto isto, destacam-se:

Educação de Adultos:

A freguesia de SMM tem uma população envelhecida, sendo fundamental haver programas e projetos direcionados para a educação dos

adultos e dos idosos. É de salientar que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida e que nunca somos velhos demais para aprender. Posto isto, a SUÃO criou atividades no ramo da educação de adultos, promovendo a sua participação na comunidade e a aprendizagem ao longo da vida. Há o recurso a parcerias locais.

- **1**Informática: tem como objetivo a introdução às novas tecnologias. Realiza-se entre outubro e junho em horário laboral com o objetivo e inovar, desenvolver o local, promover informação, apresentando um carácter lúdico/ recreativo de construção individual. Destina-se a toda a comunidade local, podendo envolver cerca de 21-35 participantes, realizado na própria intuição com parcerias; disponibiliza um certificado de frequência aos participantes. Os recursos utilizados são humanos, materiais e tecnológicos.
- **1**Dinâmicas de grupo: são atividades certificadas, informalmente, que se realizam entre outubro e junho, em horário laboral, na própria instituição, promovendo a cooperação entre todos. Os objetivos destas aprendizagens são, essencialmente, de desenvolvimento local e de carácter lúdico/recreativo. Destinam-se a toda a comunidade e o número de participantes situa-se entre os 21-30.
- **2**Expressão Plástica: são atividades de carácter lúdico/recreativo que têm como objetivo o promover o desenvolvimento pessoal e local. São organizadas e realizadas na própria instituição, em horário laboral, entre outubro e junho e destinam-se a toda a comunidade.
- **3**Ginástica: esta atividade tem como objetivo fornecer competências físicas à comunidade local. Realiza-se em horário laboral, entre os meses de outubro e junho. À semelhança das outras atividades, recorre-se a parcerias.
- **4**Hidroginástica: a água tem muitos benefícios para o bem-estar físico, posto isto, a Suão organiza esta atividade entre os meses de outubro e junho, dirigida à população sénior. Esta atividade realiza-se com apoios estabelecidos através de parcerias e com recursos humanos e materiais, não esquecendo também o transporte. O número de participantes situa-se entre os 21-30. Há uma parceria entre a Suão e a Câmara Municipal de Évora, que cede as Piscinas Municipais. Existe uma certificação da participação (informal).

Apoio Escolar a Jovens:

A SUÃO criou atividades que apoiam os jovens no seu percurso escolar de modo a que, todos, possam ter condições para o sucesso escolar. Foi criado o Gabinete do Desenrascanço Estudantil. O grande objetivo deste espaço é o apoio ao estudo e o desenvolvimento de competências nas crianças e jovens, em idade escolar. Estão inscritos no Gabinete, neste momento, 8 jovens. O apoio é dado na sede da Suão, ao longo da semana.

Apoio Social:

O apoio social tem como objetivo apoiar a população em geral, ao nível da alimentação ou de assuntos burocráticos. A Suão criou respostas para toda a sua população.

1. Gabinete da Papelada: apoio contínuo na resolução e tratamento de questões burocráticas. Tem como objetivos o desenvolvimento local, a prestação de informação e apoio social. Destina-se a toda a população, com destaque para as famílias e encontra-se a funcionar em horário laboral.

2. Mediação Social: uma aprendizagem contínua com vista ao desenvolvimento e promoção do apoio social. Destina-se a toda a população, com enfoque nas famílias, e funciona em horário laboral.

3. Apoio alimentar: visa apoiar a população com produtos alimentares. Destina-se a toda a comunidade e ocorre, pontualmente, durante 1 dia, em horário laboral e resulta de uma parceria com o Banco Alimentar Contra a Fome de Évora.

Visitas de Estudo:

São atividades de caráter lúdico/recreativo, realizadas, pontualmente, durante 1 dia, abertas a toda a comunidade local, em horário laboral. Realizam-se através de parcerias e recursos humanos, materiais e de transporte.

Serão do Sermão na Suão:

São palestras informativas que ocorrem, pontualmente, durante um dia e são abertas à participação da comunidade, em horário, preferencialmente, pós-laboral, de forma a que mais pessoas possam participar. Conta com o apoio de entidades parceiras.

SUÃO TV:

É uma atividade que visa divulgar fragmentos da história da vila a toda a comunidade local, contribuindo para a educação pessoal e social. São necessários recursos humanos e materiais e parcerias.

Jornal Menino da Bica:

O seu objetivo, semelhante ao da SUÃO TV, visa dar a conhecer, uma vez por ano, fragmentos da história da vila e as atividades realizadas pela Suão ao longo do ano civil.

Andanças da Suão:

É uma formação dos recursos humanos da instituição, realizada, pontualmente, durante o horário laboral. É disponibilizado certificado de participação a cada participante.

Estágios Profissionais:

A Suão oferece a oportunidade de desenvolvimento de um estágio profissional aos jovens da comunidade. A sua área de atuação depende da área do estagiário e realiza-se no período laboral, conferindo competências profissionais, sociais e pessoais. O estagiário recebe uma avaliação e um certificado de participação.

A associação mostra-se disponível para cooperar com instituições escolares/formação, para o desenvolvimento de estágios, formação profissional e cedência de instalações e equipamentos a outras entidades.

Junta de Freguesia de São Miguel de Machede

Fundada após o 25 de abril, é uma instituição pública, com designação de Autarquia. As áreas de atividade mais relevantes são culturais, educacionais, sociais, políticas e recreativas/lazer. A atuação nestas áreas, resulta do apoio interinstitucional, através de parcerias estabelecidas com o IEFP, a Associação Oncológica do Alentejo, a Suão, a Casa Agrícola Alexandre Relvas, a Casa do Povo, a GNR, entre outras.

Em cada área de atividade apresenta diversos projetos, destacando-se:

- Área Cultural:

As ações nesta área visam dar a conhecer, às faixas etárias mais jovens, os acontecimentos do passado. Apoiou, assim, a inauguração de um monumento em homenagem aos micalenses combatentes da guerra colonial. Outro tipo de atividade é a promoção do Cante Alentejano.

- Área Política:

Relaciona-se com o funcionamento interno da instituição, mais propriamente com a formação de funcionários, nas mais diversas áreas. Este tipo de aprendizagem enquadra-se na rede formal de educação/formação.

- Área Social:

A divulgação de informação junto da comunidade, em particular, junto da população mais idosa (ações de sensibilização relativamente aos fogos, aos furtos, ao calor que se sente no verão, entre outras).

- Área Educacional:

Há uma intenção futura de desenvolver um centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) que promova o território, atraindo crianças de outros territórios próximos, nos períodos de interrupções escolares. Há um jardim de infância em funcionamento.

- Área Cultural, Educacional e Histórica:

A iniciativa “Natal dos Anjos” é uma atividade que convida a população a elaborar trabalhos de artes plásticas alusivos ao tema do Natal. Cada família, na época natalícia, coloca à sua porta um anjo construindo pela própria, simbolizando o Arcanjo São Miguel, que dá origem ao nome da freguesia.

Em resumo, a Junta de Freguesia, proporciona aprendizagens em diversas áreas de atividade. Demonstra interesse em colaborar com as instituições escolares/formação, em estágios profissionais, formação profissional, cedência de instalações e equipamentos e serviço comunitário.

Casa Agrícola Alexandre Relvas

É uma empresa de natureza privada, fundada em 1997, ligada às áreas de atividade Industrial e Agrícola. A sua atividade é a produção e a comercialização de vinho. Apresenta-se como uma instituição que tem tido um papel crucial na dinamização da economia local e no desenvolvimento da freguesia, através das parcerias que realiza com a Junta de Freguesia e a Suão/Escola Comunitária de São Miguel de Machede. É um apoio importante que confere visibilidade às iniciativas que se realizam na freguesia, como o festival do Cante Alentejano ou os projetos educativos e sociais dinamizados pela Suão.

É uma empresa vinícola reconhecida, internacionalmente, pelo vinho que produz e pelas iniciativas em que participa, levando o nome de São Miguel de Machede a outros locais do país e do mundo. O interesse deste tipo de empresa em projetos com componente educativa, é vantajoso para a própria empresa (responsabilidade social), para as instituições que desenvolvem esses projetos e para o território onde estão inseridas.

A Casa Agrícola Alexandre Relvas está, assim, aberta às áreas de intervenção social, educacional e comunitária e mostra-se interessada em disponibilizar aprendizagens aos indivíduos, nas suas áreas de intervenção e com uma natureza profissional.

No futuro, esta empresa tenciona cooperar com várias instituições escolares ou de formação com o objetivo de desenvolver: estágios profissionais; desenvolvimento do currículo; formação profissional serviço comunitário.

Casa do Povo de São Miguel de Machede/Associação Filarmónica de S.M.M

Encontra-se situada na Rua da Casa do Povo, 7005-752, e foi fundada em setembro de 1981. Conta com 50 sócios e não se registou uma interrupção da atividade de natureza associativa. O pessoal que, aí, colabora, fá-lo em regime de voluntariado. Esta associação atua nas áreas cultural, educacional e recreativa/lazer.

Ao inquirirmos um membro da Associação Filarmónica de São Miguel de Machede, foram identificadas duas áreas de atividade.

Área Educacional:

A Escola de Música proporciona aprendizagens no domínio do ensino de música (dos instrumentos). A responsabilidade é da própria instituição e os objetivos da aprendizagem são a promoção da cultura e o lazer. O público-alvo é a comunidade local. O horário da atividade depende do tipo de aprendizagem, podendo ser realizada em horário laboral e/ou extra-laboral, com uma participação de 21 a 30 pessoas. Podemos, assim, afirmar que estamos perante uma atividade da rede de educação não formal. Associa-se a instituições locais como a Junta de Freguesia de São Miguel de Machede e a Câmara Municipal de Évora.

Área Cultural:

A divulgação da Música de Orquestra, resultado do apoio da Junta de Freguesia de São Miguel de Machede e da Câmara Municipal de Évora. Há a partilha de conhecimentos com outras bandas, ao longo do ano, de acordo com o plano de atividades, previamente definido. O objetivo é a promoção da cultura e da informação. Esta atividade insere-se no campo da rede de educação não formal.

No passado, participou numa Orquestra Juvenil de Sopros e fizeram parcerias nas áreas cultural, educacional, social, religiosa e recreativa/lazer.

No futuro, gostariam de realizar aprendizagens na área da gestão das organizações da contabilidade. Os responsáveis estão disponíveis para realizar aprendizagens com outros indivíduos/ instituições e interessados em cooperar com instituições escolares/formação, em atividades de promoção e divulgação da música.

Comissão de Cante Alentejano de São Miguel de Machede

Foi fundada em agosto de 2018 e tem sede na cantina da escola primária. Estão associadas 13 pessoas. Ainda não é institucionalizada, como a Suão. De 2 em 2 anos organizam o Festival do Cante Alentejano em SMM. As pessoas que intervêm na organização/gestão deste tipo de evento são, sobretudo, voluntários e sócios.

Ao nível das atividades concretizadas, há apenas uma atividade, que se insere na área cultural e educacional.

Área Cultural e Educacional:

Organização do Festival do Cante Alentejano com o objetivo de promoção da cultura. Em cada ano, o Festival tem uma temática diferente (O Santo Padroeiro ou o jogo tradicional de cada terra/Em São Miguel de Machede é o Jogo da Bola e do Aro). A partir desse tema, os participantes inscritos compõem músicas, que para apresentarão ao público. As aprendizagens são concretizadas de forma informal (no contacto de uns com os outros). O processo de conceção, desenvolvimento e

concretização das aprendizagens ocorrem num contexto de educação não-formal, sistematizado e organizado.

Os objetivos desta Comissão são o desenvolvimento local e a promoção da cultura musical.

O Festival é organizado com recurso a várias parcerias como a Junta de Freguesia de São Miguel de Machede; a Direção Geral da Cultura; a Matos Car (Évora); o IEFP (Évora/ajuda a comissão em treinos profissionais e trazem a cultura gastronómica (Dieta Mediterrânica); a Casa Agrícola Alexandre Relvas e pelos donativos que são recebidos, tanto por parte dos espetadores que vão assistir ao festival, como pela Direção-Geral da Cultura.

Como a Comissão Organizadora do Cante Alentejano de São Miguel de Machede tem uma atividade recente, não há aspetos a referir, relativamente ao passado. No futuro, pretendem realizar aprendizagens nas áreas cultural, social, recreativa/lazer e musical. Estão disponíveis para realizar parcerias com outras entidades, partilhar aprendizagens com outras instituições/ indivíduos.

Constituída, maioritariamente, por residentes da vila, é sua intenção atrair mais pessoas de diversas partes do país, para partilharem as suas “tradições” através do Cante Alentejano. É uma atividade com relevância social e comunitária.

Conclusão/ Reflexão

Foi importante a definição dos conceitos na fase inicial do trabalho. Foi através deles que pudemos conhecer as redes de educação e o modo como estas estão presentes num território.

As instituições inquiridas demonstraram cooperar entre si, numa rede de trabalho e de cooperação.

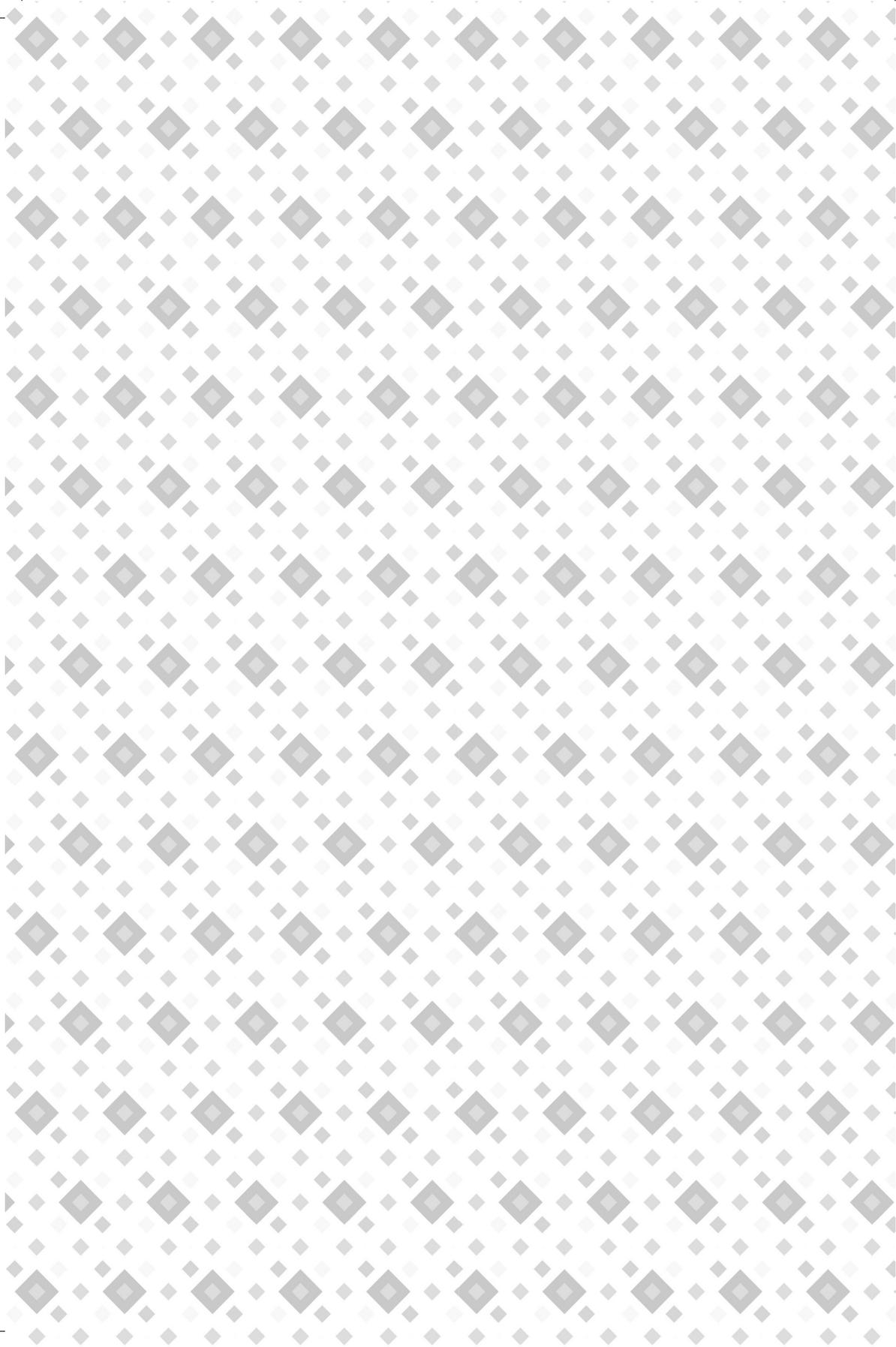
Há uma diversidade de atividades de carácter educativo e cultural, onde participam, os mais os jovens e os mais idosos, valorizando-se a interação entre as várias faixas etárias, a transmissão de conhecimentos e aprendizagens entre gerações.

Em desfecho, podemos afirmar que, na comunidade de São Miguel de Machede, existem diversos projetos de foro educativo e que as instituições, que lá existem, cooperam entre si, constituindo, formal e informalmente, uma rede de cooperação que traz benefícios para todos.

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. (2011). “A animação sociocultural e educação comunitária”. In J. D. Lopes *As Fronteiras da Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural. (pp. 147- 159).

- Lima, J.A. (2015). “A ação educativa em rede: Obstáculos e recomendações”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 44, 9-29.
- Nico, B. (2016). *Aprender é Viver: Educação, Desenvolvimento e Território*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé/ISBN 978-972-9064-71-5.
- Nico, B. & Nico, L. (2013). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de educação não formal. In Bento Silva *et al* (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: O Não Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação da Universidade do Minho. pp. 919-923.
- Pereira, R. (2010). *Bibliotecas digitais para crianças em contexto formal, não formal e informal de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Minho: Universidade do Minho.
- Verdasca, J. (2015). *Território, Educação e Desenvolvimento Local: Dilemas educacionais em territórios do interior*. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). “ Usos e Abusos do Formal e Não Formal em Educação”. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/61799218.pdf>



HORTA+ EDUCADORA

Ana Franjoso, Patrícia Nobre & Tânia Conde

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da
Universidade de Évora patricianobre_99@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação resultou do trabalho realizado na unidade curricular de *Educação, Território e Desenvolvimento Local*, lecionada pelo Prof. Dr. Bravo Nico.

Consistiu, primeiramente, na escolha de um território e na seleção de 4 instituições, de um total de 17 instituições identificadas com potencial educativo (IPE). Procedeu-se, posteriormente, à aplicação de três questionários cedidos pelo CIEP/ Centro de Investigação em Educação e Pedagogia: (i) caracterização da instituição; (ii) caracterização das atividades; (iii) passado e futuro da instituição.

O território por nós escolhido foi a União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras. As 4 instituições escolhidas foram: União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras situada na Horta das Figueiras, o Aminata Évora - Clube de Natação, o Juventude Sport Clube e a Óptica das Figueiras.

Os objetivos do trabalhos foram: identificar as instituições com potencial educativo existentes no território escolhido; conhecer as atividades que disponibilizam à comunidade e as aprendizagens aí concretizadas.

Os resultados foram apresentados na X Edição do Congresso Regional Aprender no Alentejo, que ocorreu nos dias 16 e 17 de maio, no Colégio Espírito Santo, na Universidade de Évora.

União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras

A União das Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras é uma *freguesia portuguesa do concelho de Évora*, na região do *Alentejo*.

Foi constituída em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa, que agregou as Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras.

Esta União de Freguesias tem uma área 64,43 km² e 22 379 habitantes, segundo os censos de 2011. A freguesia da Horta das Figueiras tem 10 006 habitantes e uma área de 45,38 km². No que diz respeito à freguesia da Malagueira esta conta com 12 373 habitantes e uma área de 19,05 km². É uma freguesia urbana com algumas áreas rurais e mantém o funcionamento de todos os serviços nos dois edifícios das Freguesias agregadas, a Malagueira e a Horta das Figueiras.

É composta pelos seguintes bairros e zonas residências: St^a Maria; Sra. Glória; Três Bicos; Torralva; Fontanas; Espadas; Vista Alegre; Tapada do Ramalho; St^a Catarina; Cruz da Picada; Malagueira; António Sérgio; Quinta do Monte Redondo e Torrão; Vilas Cartuxa; Ecurinho; Alto dos Cucos; Vila Académica; Horta das Figueiras; Bairro General Humberto

Delgado; Rossio; Vila Lusitano, Bairro da Torregela, Bairro de Almeirim, Bairro São José da Ponte; Bairro do Gancho; Vilas Do Alcaide; Cabeço do Arraial; Bairro Ferroviário; Tapada do Matias; Quinta do Valente; Urbanização do Moinho; Bairro Sanches de Miranda, Quinta do Moniz; Horta do Bispo.

No que diz respeito aos diferentes tipos de instituições é importante referir que existem 55 agentes sociais, culturais e desportivos, 06 centros de convívio, 02 centros de dia, 06 lares e/ou residências, 04 apoios domiciliários, 02 centros comunitários, 11 escolas, 03 creches e/ou jardins de infância públicos, 12 creches e/ou jardins de infância particular e cooperativo e 03 estabelecimentos de ensino privado.

Caracterização das Instituições com Potencial Educativo

1. Junta de Freguesia

O polo da Junta de freguesia da Horta das Figueiras é constituído por 08 pessoas na totalidade, nomeadamente 01 técnico superior, 03 assistentes operacionais e 04 assistentes técnicos. Esta instituição é uma entidade pública, uma autarquia cujo horário de funcionamento é contínuo das 09:00h às 16:30h, embora não seja idêntico em todos os setores, como é o caso da biblioteca que encerra às 19:00h. As suas áreas de intervenção são, predominantemente, a área cultura, a educacional e a social.

No que concerne ao seu funcionamento, nomeadamente a contabilidade, é organizada pela própria instituição, mas também por uma entidade exterior. São, ainda, realizadas reuniões ordinárias e extraordinárias e, caso seja necessário, realizam-se, igualmente, reuniões mensais. Para além destas, são também planeadas reuniões de Assembleia de Freguesia que acontecem 4 vezes por ano, com recurso a atas públicas.

A Junta de Freguesia conta com distintas parcerias, principalmente da Biblioteca Pública, de Associações, que colaboram no projeto da horta comunitária. Contam, ainda, com a parceria de outras juntas de freguesia, com o Departamento de Arquitetura da Universidade de Évora e com a Câmara Municipal de Évora. Estas parcerias são desenvolvidas consoante os projetos que a Junta de Freguesia elabora e disponibiliza para a comunidade.

Estabelece parcerias no âmbito das redes de educação e/ou formação e a sua atividade é de natureza cultural, educacional, social, desportivo, recreativo e/ou de lazer.

É caracterizada como sendo umas das instituições com maior heterogeneidade de atividades, de entre as instituições que foram selecionadas, abrangendo distintas áreas de intervenção. Estas atividades centram-se, predominantemente, nas necessidades identificadas na comunidade e no bem-estar geral da sua população-alvo, neste caso, os próprios residentes

e, como tal, é responsável pela criação, dinamização e implementação das diversas atividades aí desenvolvidas, nomeadamente: excursão dos reformados; Canto das Janeiras-Dia de Reis; passeio de Bicicleta- 1º de maio; Vozes de Abril; atividades no dia da criança; convívio piscatório-Verão; Torneio de Sueca- Inverno (outubro, novembro); Jogo da Malha-Verão; Torneio de Xadrez; Cinema no Verão ; Repara-oficina (todo o ano); Horta da Nora; Torneios de Badminton; Estendal (as pessoas doam a roupa na escola da Malagueira e depois, a mesma, é transportada para uma outra instituição onde as pessoas mais carenciadas a vão poder adquirir por uma quantia simbólica de 1 euro); arraial popular (todos os anos, na altura dos santos populares realiza-se este arraial em parceria com a BTT Malagueira, Escola da Cruz da Picada, Cruz Vermelha, APPACDM, Instituto Desportivo).

No passado, participou no Conselho Municipal de Educação, no Conselho Geral, no Conselho Local de Ação Social, no Conselho de Proteção de Crianças e Jovens e em Escolas (Comissões Municipais). No futuro a Junta de Freguesia demonstra vontade em cooperar com as instituições escolares/formação em áreas como o estágio profissional e o serviço comunitário.

2. Aminata – Évora Clube de Natação

O Aminata é um Clube de Natação, fundado a 7 de outubro de 1982. É uma associação de direito privado sem fins lucrativos, que tem como objetivo a promoção cultural dos sócios e utentes através da educação cultural, física e desportiva e do fomento da prática das várias disciplinas da natação.

Está sediado na Avenida Sanches de Miranda, nº32, conta com 1220 sócios e o funcionamento contínuo das 7h às 23h.

A sua contabilidade é organizada por uma entidade externa ao Clube, realiza reuniões de direção semanais e reuniões de assembleia para aprovação de contas e relatórios de atividades. Nas reuniões são elaboradas as respetivas atas.

O Aminata tem parceria com o Instituto Português do Desporto e Juventude e um contrato com a Câmara Municipal de Évora.

As atividades desta instituição são, essencialmente, a natação para bebés, a escola de natação, a hidroginástica para adultos, o campo de férias, a natação artística e o polo aquático.

A hidroginástica para adultos realiza-se de setembro a agosto, com certificação de participação. A sua avaliação é feita ao longo da aprendizagem, como por exemplo, o saber nadar e o saber trabalhar em equipa.

O campo de férias realiza-se durante as férias de verão e tem carácter lúdico-recreativo. É destinado, exclusivamente, a jovens, não existindo,

por isso, qualquer tipo de avaliação e, conseqüentemente, de certificação. Esta atividade usufrui da parceria com o IPDJ e como aprendizagens essenciais foram referidas a comunicação, o divertimento e o espírito de equipa.

3. Juventude Sport Clube

O Juventude Sport Clube¹ é uma associação de desenvolvimento local privada, sendo a sua área de intervenção o desporto. Foi fundado a 5 de dezembro de 1918 e, atualmente, tem 1678 sócios. O acesso ao público, por vezes, é condicionado, especialmente quando decorrem eventos exclusivos dos sócios, ou quando se fazem reuniões de assembleia.

Está sediado na Rua Horta das Figueiras, o seu funcionamento é contínuo, isto é, ao longo de todo o ano.

Quanto à sua organização administrativa, o seu pessoal é remunerado, mas há, também, pessoal voluntário, nomeadamente na direção, no futebol sénior e alguns treinadores e treinadores adjuntos. A sua contabilidade é organizada pelo próprio clube e por uma entidade externa, como se verificou nas instituições anteriormente mencionadas. São realizadas três tipos de reuniões: as reuniões de direção, que ocorrem duas vezes por mês sem necessidade de elaboração de atas; as reuniões de assembleia, que podem ser periódicas, caso sejam reuniões de Assembleia Geral e/ou Assembleia Ordinária (aprovação de contas, etc...); as reuniões pontuais, como é o caso das reuniões de Assembleia Geral Extraordinária, com elaboração de atas.

O Juventude Sport Clube define, anualmente, um Plano Anual de Atividades, onde são discriminados/delimitados os objetivos a atingir, os programas a realizar e os recursos necessários a utilizar.

Estabelece parcerias com diversas entidades, nomeadamente com a Associação Académica da Universidade de Évora, a Câmara Municipal de Évora, o IPDJ (Instituto Português do Desporto e da Juventude), a Junta de Freguesia da Horta das Figueiras (atualmente designada de União de Freguesias da Malagueira e da Horta das Figueiras), o Physical Workhout Gym & Health Club² (sediado na Rua Horta das Figueiras, no Pavilhão Dionísio Moleiro), a EPRAL, a Fundação INATEL, entre outras.

No passado, colaborou, e tem estabelecido parcerias no âmbito de instituições pertencentes às redes de educação e formação. Futuramente, pretende alargar a sua rede de parcerias, particularmente, o Sport Lisboa e Évora, o futsal, o andebol, a Federação Portuguesa de Futebol (FPF), entre muitos outros. Demonstra, igualmente, disponibilidade para

-
- (Juventude Sport Clube , s.d.)
 - (Physical Workout Gym & Health Club , s.d.),

cooperar com instituições escolares e de formação, nomeadamente na realização de estágios académicos.

Identificámos 18 atividades com potencial educativo implementadas por esta instituição: o futebol sénior, o futebol de formação, o futebol americano, o futebol adaptado, o voleibol, o xadrez, o taekwondo, os veteranos, os estágios académicos e escolares, a Feira de São João, a Comemoração do Centenário do Clube (Museu e Exposição), campo de férias, torneiros (seniores + formação) e candidaturas (e.g. IPDJ, IEFP).

O *Futebol Sénior* ocorre durante a época desportiva, atualmente corresponde ao período de 2017/2018 e a sua organização é, única e exclusivamente, da responsabilidade do clube. O seu público-alvo são, essencialmente, os jovens e os adultos e realiza-se na própria instituição. Cada equipa é constituída por 25 jogadores. Tem como principais objetivos o desenvolvimento local, a promoção de cultura, a promoção do apoio social e o carácter lúdico/recreativo. A avaliação da aprendizagem é feita após a sua conclusão e a sua certificação é de equivalência profissional.

O *Futebol de Formação* tem como objetivos gerais desenvolver o ensino e a prática do futebol e de outras atividades desportivas, através de técnicos qualificados e da implementação de um modelo de formação integrado, abrangendo as vertentes educacional, desportiva e social, visando alcançar elevados padrões de formação junto dos seus intervenientes.

Existem três objetivos transversais no Futebol de Formação:

a) Desenvolver o jogador enquanto “Homem”

“Pretendemos que o jogador aprenda e incorpore valores éticos e de cidadania (desenvolvimento pessoal), de forma a transportá-los para a sua vida pessoal e futuramente profissional, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento enquanto ser humano íntegro.”

b) Desenvolver o jogador enquanto “Atleta”

“Pretendemos que o jogador aprenda e valorize o treino (saber estar no treino para treinar). Que perceba a importância do treinar para a melhoria das suas capacidades coordenativas e condicionais e a sua importância para o seu desenvolvimento enquanto atleta.”

c) Desenvolver o jogador enquanto “Jogador”

“Pretendemos que o jogador aprenda e se desenvolva nas quatro dimensões do jogo de futebol (tática, técnica, física e psicológica). Desenvolver no jogador o conhecimento do jogo (cultura tática). «Saber sobre o saber fazer». Procurar o seu desenvolvimento com base no desenvolvimento das etapas de formação do clube.”

Os *Estágios – Académico e Escolar* têm duração de 1 ano, dependente do curso. O seu público-alvo são os jovens e adultos em idade ativa; realizam-se, também, nas instalações do Juventude SC. A certificação é feita por parte das entidades escolares. Tem parcerias com a Universidade de Évora e com a EPRAL/Escola Profissional da Região Alentejo.

A *Comemoração do Centenário do Clube*, ocorreu no dia 5 de dezembro de 2018, na fundação INATEL. A criação do museu teve como principal objetivo a comemoração dos 100 anos do clube, a promoção da cultura, o desenvolvimento social e a modernização da instituição. Está aberto a toda a comunidade, com entrada gratuita.

O *Campo de Férias* ocorre durante as férias letivas, tem um carácter lúdico e/ou recreativo. O público-alvo são, essencialmente, as crianças e os jovens. Realiza-se no Juventude SC ou nas piscinas municipais com parceria da Câmara Municipal de Évora.

4. Óptica das Figueiras

A Óptica das Figueiras foi fundada a 17 de maio de 2008, é composta por dois sócios e é uma empresa de natureza privada. Situa-se na Praceta Horta do Bispo. 8.C 7005-259. A sua área de intervenção é a saúde visual.

No que diz respeito à organização, o seu funcionamento é contínuo, sem quaisquer restrições ao tipo de público. A contabilidade é organizada por uma entidade exterior e são realizadas reuniões de direção periódicas (especificamente uma por mês), com recurso à elaboração de atas.

Tem estabelecido diversas parcerias com instituições locais, como por exemplo, as fábricas, a Suão e a Cercidiana. Ocasionalmente, dirige-se às escolas com o intuito de ministrar palestras junto ao público-alvo mais jovem, com a finalidade de explicar a importância da saúde visual.

Quanto às atividades que desenvolve, é de salientar os rastreios e as palestras que, ocasionalmente, ministram junto do público mais jovem, em idade escolar, sempre que solicitados, a falar sobre a importância da saúde visual e os problemas que podem advir pela falta de cuidados e informação nesta área. Dispõe da possibilidade de realização de estágios profissionais, com uma duração de 6 meses, contando com a parceria da Universidade de Évora. O estágio é realizado na própria instituição, em horário laboral.

O estagiário é avaliado o final da aprendizagem, sendo realizada uma auto e hetero avaliação, mas não existe uma certificação por parte da instituição; esta é da responsabilidade da Universidade de Évora.

A instituição revelou interesse em estabelecer novas parcerias na área desportiva e desenvolver parcerias com instituições escolares/ formação em áreas como os estágios profissionais, a formação profissional e o serviço comunitário.

Considerações Finais

Para concluir, percebemos que existe uma predominância de aprendizagens e atividades de natureza não-formal e informal proporcionadas por estas instituições. As instituições revelaram alguma dificuldade na

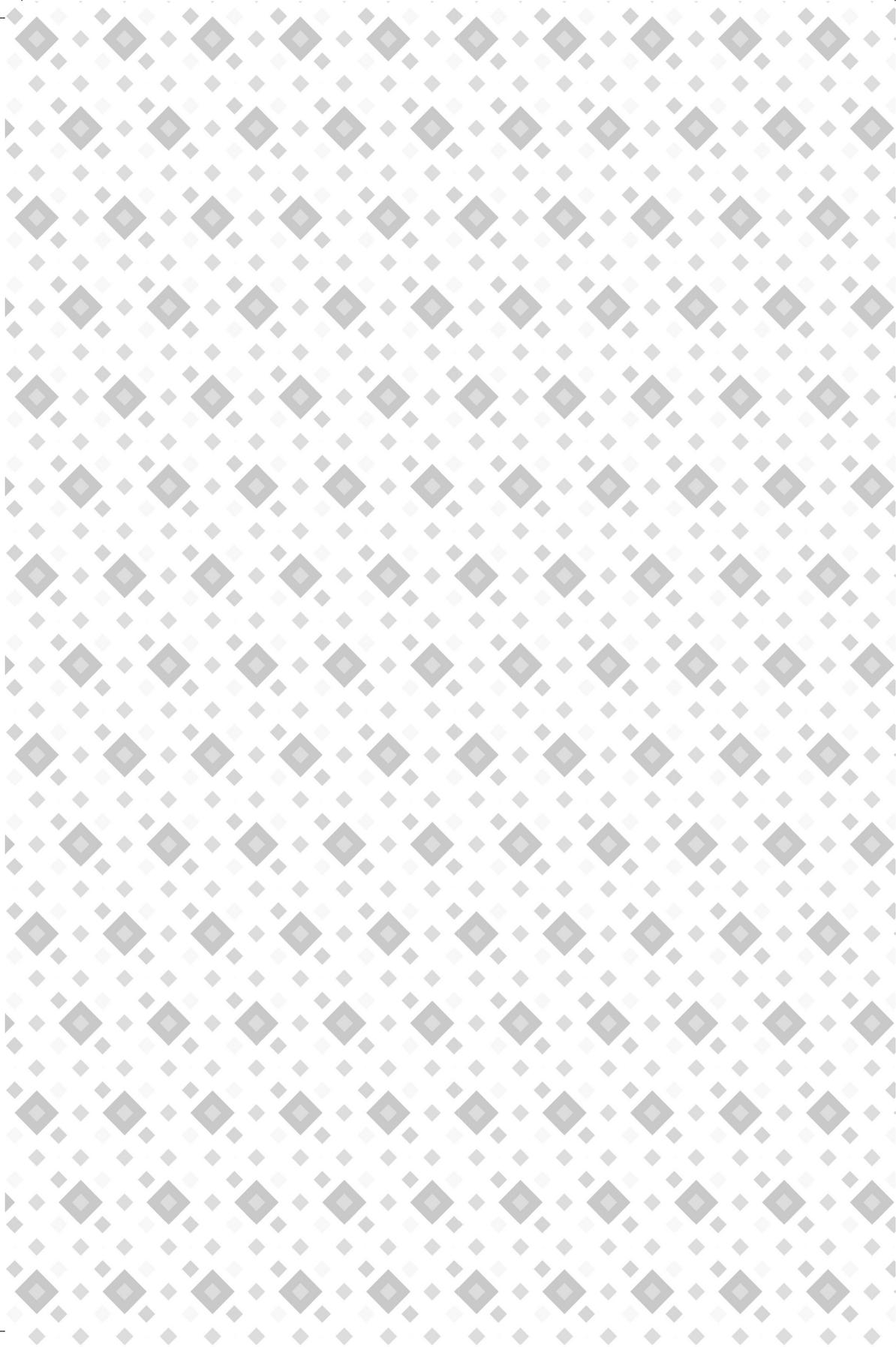
identificação de aprendizagens de cariz não-formal e informal. Desse modo, tivemos que ser nós a explicitar essas aprendizagens através dos dados que recolhemos.

É de destacar a importância que as parcerias têm para estas instituições, uma vez que a maior parte das atividades são realizadas com a ajuda e a mútua cooperação de diversas parcerias. As principais áreas de aprendizagem evidenciadas neste território são referentes à área desportiva, ao desenvolvimento local, à área lúdico-recreativa e à formação profissional e escolar.

Este trabalho serviu, na sua maioria, para conhecer melhor o território por nós delimitado e perceber a importância que estas instituições têm na vida da população, bem como as atividades que as mesmas proporcionam. Tornou-se um trabalho bastante enriquecedor a diversos níveis, em especial, porque foi-nos possível observar como as pessoas reagiram ao mencionarmos os conceitos de educação formal, não formal e informal, pelo que já referimos anteriormente.

Webgrafia

- Figueiras, U. d. (s.d.). Obtido de União de Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras: https://uniaof-malagueirahfigueiras.pt/?page_id=6133
- Juventude Sport Clube . (s.d.). Obtido de https://pt.wikipedia.org/wiki/Juventude_Sport_Clube
- Physical Workout Gym & Health Club . (s.d.). Obtido de <https://physicalworkout.webnode.pt/>



EDUCAÇÃO NA ALDEIA: PROCESSOS EDUCATIVOS NAS INSTITUIÇÕES DE GRANJA

André Melão & Nuno Gorrão

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da
Universidade de Évora. nuno.gorrao@gmail.com

Resumo

A presente comunicação descreve a investigação elaborada na freguesia da Granja, concelho de Mourão, na região Alentejo. Pretendeu-se com esta investigação conhecer os processos educativos desenvolvidos nas instituições da aldeia da Granja, através da aplicação de 3 questionários a cada uma das instituições identificadas.

Palavras-chave: Formação, Granja, Instituições, Educação.

A comunicação “Educação na Aldeia: processos educativos nas instituições de Granja”, foi apresentada no X Congresso “Aprender no Alentejo” e foi realizada para a unidade curricular “Educação, Território e Desenvolvimento Local” do plano curricular do quarto semestre da Licenciatura em Ciências da Educação, assegurada pelo Professor Doutor José Bravo Nico.

A Granja situa-se no distrito de Évora, mais precisamente no concelho de Mourão. Esta aldeia alentejana faz fronteira a Norte com Mourão, situando-se a 12 km da sede de concelho, a Sul com Amareleja, que pertence ao concelho de Moura, e a Este com Espanha, mais propriamente a região de Extremadura. É assim, a última povoação, mais a Sul, do distrito de Évora.

Esta aldeia tipicamente alentejana apresenta uma área geográfica de 92 km². Desde a década de 60, em termos de demografia, a Granja tem observado uma diminuição na sua população. Verifica-se que esta baixa de demografia possa ser resultado de uma elevada taxa de mortalidade, de 15%, e de uma baixa taxa de natalidade, de 8,2%. Há, ainda, outras razões que podem justificar esse fenómeno, como a migração para os grandes centros urbanos e a emigração para outros países. A freguesia da Granja conta com 605 habitantes e uma densidade populacional 6,5 habitantes por km², segundo os Censos do Instituto Nacional de Estatística de 2011.

A vida quotidiana, nesta aldeia, apresenta características tradicionais alentejanas, contando com uma cultura vasta, desde o cante alentejano, ao artesanato, aos pratos tradicionais alentejanos, como as açordas típicas, e as tradições religiosas.

No âmbito da cultura, desporto, associativismo, proteção social e formação foram identificadas 27 instituições, desde IPSS, a associações de cultura como grupos corais, a sociedades recreativas, cooperativas, empresas privadas, entre outras.

Identificámos as seguintes instituições: a Sociedade Instrução e Recreio 8 de Dezembro Granjense, a Cooperativa Agrícola da Granja, o Clube de Caçadores e Pescadores Amigos da Granja, a Associação Equestre de Granja “Os Amigos do Cavalo”, a ADIGRANJA – Associação para o Desenvolvimento Integrado da Granja, o Núcleo do Sporting Clube de Portugal da Granja, o Centro de Saúde de Mourão – Extensão da Granja, a Farmácia Portugal, a Escola de Ensino de 1º Ciclo, a Junta de Freguesia de Granja, a Adega típica “O Bigodes”, o Café “Esperança”, o Café “Aranha”, o Restaurante “O Orvalha”, a Mercearia de Aurélia Branco, a Mercearia de Maria Francisca Barona, o Posto dos CTT, a Padaria de Joaquim Palhinhos, a Padaria de José Manuel Santana Leal, a Herdade de Vale Formoso, a Ganadaria Murteira Grave, o Grupo Coral Feminino da Granja “Flores d’Abril”, o Grupo Coral da Granja, a Granjarte - Grupo Feminino de Cantares Alentejanos de Granja, o Grupo de Sevilhanas da Granja - “Al Compás del Camino”, a Granjovem – Associação de Jovens de Granja, e a Associação de Proteção Social à População da Granja - Lar da 3ª Idade.

Enquadramento teórico

A educação está presente nos mais diversos contextos. Existem autores que categorizaram o conceito de educação em três tipos: a educação formal, não-formal e informal (Coombs, 2003).

Segundo Coombs (1973), a educação formal é o sistema educativo, com as suas estruturas hierárquicas estabelecidas e um tempo cronológico definido para se transmitirem as aprendizagens estabelecidas. O sistema educativo é a educação formal, desde a escola primária, até ao ensino superior. Portanto, a educação formal é aquela que certifica, académica e profissionalmente, um indivíduo, sendo organizada dentro do sistema educativo.

A educação não-formal é constituída pelas atividades educativas organizadas que ocorrem fora do sistema formal.

A educação informal decorre da experiência do quotidiano, no relacionamento com os outros.

A definição destes três tipos de educação pode ser encontrada na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (2010):

- a) “*A educação formal*” refere-se ao sistema estruturado de educação e formação que se inicia na educação pré-escolar e no ensino básico

e se prolonga nos ensinamentos secundário e superior. É desenvolvida, em princípio, em instituições de ensino geral ou profissional e conduz a uma certificação.

- b) “*A educação não-formal*” refere-se a qualquer programa educativo planejado que vise o desenvolvimento de um conjunto de aptidões e competências, que se realize fora do âmbito da educação formal.
- c) “*A educação informal*” refere-se ao processo de aprendizagem através do qual cada indivíduo adquire, ao longo da sua vida, atitudes, valores, competências e conhecimentos em resultado de influências, recursos educativos do seu ambiente e experiências quotidianas (família, pares, vizinhos, encontros, bibliotecas, meios de comunicação, trabalho, lazer, etc.)”

Metodologias utilizadas

Inicialmente identificámos as instituições com potencial educativo, as atividades desenvolvidas pelas mesmas no que diz respeito aos processos educativos, em contexto formal, não formal e informal e as aprendizagens proporcionadas pelas mesmas, nos anos 2017 e 2018).

Foram aplicados três questionários nas instituições selecionadas. No primeiro questionário, o objetivo foi a caracterização institucional; no segundo questionário, foi feita a caracterização de cada atividade de aprendizagem (teor, certificação, parcerias, entre outros); no terceiro questionário, procurou-se conhecer os projetos futuros de cada instituição.

Não tendo sido possível inquirir o total das 27 instituições identificadas, no tempo disponível para a realização do trabalho, foram selecionadas 6, nas diversas áreas de atividade :o Grupo Coral Feminino Flores de Abril, a Mercearia Maria Francisca Barona, a ADIGRANJA - Associação para o Desenvolvimento Integrado da Granja, o *Clube de Caçadores e Pescadores Amigos da Granja*, a Junta de Freguesia de Granja e a Associação de Proteção Social à população da Granja.

Os questionários foram aplicados, presencialmente, às 6 instituições identificadas.

Resultados Obtidos

Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos, no trabalho de pesquisa.

a. *Grupo Coral Feminino Flores de Abril*

O Grupo Coral Feminino Flores de Abril foi fundado a 25 de Abril de 2006, como uma Associação Cultural. Desde esse momento, até aos dias de hoje, não viu a sua atividade ser interrompida em caso

algum, mantendo-se acessível para participação em qualquer projeto de âmbito de dinamização cultural, mais precisamente, do cante alentejano, tal como o seu nome indica. A contabilidade é organizada. Realizam, regularmente, reuniões de direção e de assembleia para discutirem as atividades e os pontos a melhorar no seu funcionamento. Realizam outro tipo de reuniões, regulares, onde ensaiam as “modas” que apresentam nas suas atuações e espetáculos.

Esta instituição apresenta plano anual de atividades diversificado.

Foram referidos os encontros de grupos corais, uma excursão a Tomar, o Jantar de Natal e aprendizagem de teor informático (produção de materiais digitais, e-mails). As três primeiras foram realizadas pela própria instituição e o encontro de grupos resultou da parceria com outro grupo local, como forma de promover a cultura e o convívio, em contexto não-formal. A aprendizagem na área informática, ocorreu em contexto informal, tendo sido protagonizadas entre os elementos do grupo, quando tiveram necessidade de organizar o correio eletrónico para responder aos convites e propostas.

Relativamente à participação em redes de educação, afirmaram não participar, diretamente em redes dessa natureza. Demonstraram interesse na possibilidade de desenvolvimento de parcerias futuras na promoção da cultura e lazer e formações para os seus elementos desenvolverem a sua área de atividade em grupo e em nome individual.

b. *Mercearia Maria Francisca Barona*

A Mercearia Maria Francisca Barona, foi fundada em 1983 e é uma empresa privada comercial. Tem tido um funcionamento contínuo ao longo dos anos, com um horário de regime laboral e acesso ao público sem restrições. Esta possui contabilidade organizada por um técnico oficial de contas (TOC).

Esta instituição identificou duas atividades de aprendizagem: a Gerência de Stock, através da implementação de um novo programa informático, e a Segurança (Instalações de câmaras de videovigilância).

A aprendizagem “Gerência de Stock” ocorreu em março de 2018. Aprendeu-se a trabalhar com o programa de computador SAGE, que gere todo o stock da mercearia; foi uma aprendizagem individual, da responsabilidade de uma instituição externa (formação certificada e com equivalência profissional, com a duração de 1 dia e em horário laboral). Nesta formação participaram os proprietários da loja e os funcionários (aproximadamente 10 pessoas). O objetivo era a modernização da própria instituição.

A aprendizagem sobre “Segurança” foi efetuada no mês de agosto e consistiu na instalação de câmaras de videovigilância. Foi uma aprendizagem de carácter institucional, assegurada por uma entidade externa. O

público-alvo desta aprendizagem foram os proprietários e os funcionários do espaço (aproximadamente 10 pessoas). Esta aprendizagem durou 2 a 7 dias, horário laboral. Não houve certificação nem obrigatoriedade de participação.

A Merceria Maria Francisca Barona tem parcerias com estabelecimentos religiosos e comerciais e gostariam de desenvolver outras parcerias com instituições de caráter cultural, religioso e comercial / restauração. Estão disponíveis para cooperar com instituições escolares/formação para estágios profissionais.

c. ADIGRANJA - Associação para o Desenvolvimento Integrado da Granja

A ADIGRANJA encontra-se localizada na Rua da Corredoura, nº13, foi fundada em abril de 2014 e é uma Associação de Desenvolvimento Local com 81 sócios. As suas áreas de atividade são: cultural, educacional, comercial/restauração, agrícola e pecuária. Identificámos seis atividades de aprendizagem: três relacionadas com a formação, duas em organização de eventos e uma de planeamento. Para efeitos de apresentação no congresso, escolhemos duas das seis atividades de aprendizagem: a formação agrícola e a organização de eventos.

Na *formação agrícola*, as aprendizagens foram efetuadas entre os meses de setembro e janeiro, desenvolvidas através de uma parceria como outra instituição, responsável pela conceção e concretização da atividade. Os objetivos desta aprendizagem foram o desenvolvimento local e a formação profissional.

O público-alvo da formação foi a comunidade local; participaram entre 21 e 30 pessoas. A atividade decorreu em horário extralaboral, no período de setembro a janeiro. Registou uma heteroavaliação, após a conclusão da aprendizagem, dando lugar a uma certificação com equivalência profissional e um certificado de participação no evento.

O financiamento foi assegurado através de uma parceria formal com uma identidade pública do distrito de Évora. Na formação foram mobilizados recursos humanos e tecnológicos.

A aprendizagem de *“organização de eventos”* foi realizada entre os meses de julho a novembro, através de uma parceria com outra instituição, responsável pela conceção e concretização da aprendizagem. Os objetivos desta aprendizagem foram o desenvolvimento local, a promoção da cultura e do caráter lúdico/recreativo. Esta formação teve como público-alvo a comunidade local, participaram mais de 30 pessoas e foi realizada na Casa do Povo de Granja, durante 2 a 7 dias. Esta aprendizagem é efetuada, anualmente, em horário laboral e extra-laboral. Esta aprendizagem possibilitou uma certificação de caráter não formal e um certificado de participação no evento. O financiamento foi assegurado

pela própria instituição e por uma outra instituição parceira do distrito de Évora. Foram utilizados recursos humanos, tecnológicos e materiais.

A ADIGRANJA participa nas redes de educação/formação no concelho através de formações. No futuro, pretende realizar aprendizagens (nas áreas de atividade, cultural, comercial/restauração e agrícola, com natureza profissional e social) e está disponível para encetar outras parcerias de caráter cultural, educacional, comercial/restauração e industrial.

d. Clube de Caçadores, Pescadores e Amigos da Granja

O Clube de Caçadores, Pescadores e Amigos da Granja foi fundado em abril de 1993. Localiza-se no Campo de Tiro da Granja e tem 40 associados. A sua área de atividade é cultural, desportiva, recreativa/lazer.

Esta instituição apresentou 4 atividades: a Conservação e Preservação da Fauna, a Restauração, a Partilha de Conhecimentos e a Segurança.

A *conservação e preservação da fauna* é uma atividade de caráter institucional, efetuada, concebida e concretizada pela própria instituição, com os objetivos de promoção da cultura e da informação e a formação do pessoal da instituição. Participam mais de 30 associados nesta atividade, com duração de um dia e realiza-se, mensalmente, aos domingos. Nesta atividade explicita-se a necessidade do repovoamento e do abastecimento de água e comida às espécies através de comedouros e bebedouros.

A *restauração* é uma atividade de caráter institucional, efetuada, concebida e concretizada pela própria instituição, com os objetivos de promoção de cultura e caráter lúcido/recreativo. Participam mais de 30 associados, tem a duração de um dia e é efetuada, mensalmente, aos domingos. Consiste, essencialmente, na troca de conhecimentos, hábitos e tradições culinárias com associados de vários pontos do país.

A *partilha de conhecimentos* é uma atividade de caráter institucional, efetuada, concebida e concretizada pela própria instituição, com os objetivos de promoção de informação e de formação do pessoal da instituição. Participam mais de 30 associados, tem a duração de um dia e é efetuada, mensalmente, aos domingos.

Esta atividade consiste na integração de todos os associados no espírito do associativismo, no convívio em caçadas e momentos de lazer e na valorização da preservação das espécies e do delineamento do território.

A última aprendizagem referida foi a “segurança”. Foi efetuada, concebida e concretizada pela própria instituição, com os objetivos de promoção de informação e de formação do pessoal da instituição. Participam mais de 30 associados, tem a duração de um dia e é efetuada, mensalmente, aos domingos. Consiste no tiro desportivo seguro, os jovens caçadores (e todos os associados) podem aprender ou relembrar informações importantes sobre o uso e porte de armas.

O Clube de Caçadores, Pescadores e Amigos da Granja gostaria de participar no âmbito de redes de educação/formação com o Concelho Cinegético do Concelho de Mourão, onde gostariam de realizar aprendizagens de carácter cultural e desportivo.

e. *Junta de Freguesia da Granja*

A Junta de Freguesia é uma instituição pública, criada em 1961. Tem plano de atividades anual e pessoal remunerado. Realizam reuniões de direção e de assembleia, várias vezes ao ano, e está aberta ao público, todo o ano, em horário laboral.

Na Junta de Freguesia da Granja foram identificadas 5 aprendizagens, ligadas à formação presencial e online (contabilidade, atendimento ao público). Esta formação para autarquias foi assegurada por entidades externas.

A formação teve, aproximadamente, uma carga horária de 6h a 8h, durante 14 dias.

Todas as formações foram de natureza não-formal e certificadas, pois tinham como principal objetivo a formação do pessoal administrativo da autarquia.

Quando questionados sobre o futuro, a Junta de Freguesia tem disponibilidade para cooperar com outras instituições das áreas social, educativa e cultural e continuar a disponibilizar formações aos seus funcionários.

f. *Associação de Proteção Social à População da Granja*

A Associação de Proteção Social à População da Granja é uma instituição privada, fundada a 26 de setembro de 1990. Nela, identificámos 5 aprendizagens diferentes. Estas aprendizagens foram, quase todas, desenvolvidas em parceria, nas áreas social e de saúde, à exceção de uma, desenvolvida pela instituição sobre a estimulação da memória.

Foram aprendizagens organizadas, com duração entre 2h e 4h, de natureza não formal e com o objetivo de disponibilizar formação aos utentes do lar e ao pessoal da instituição.

Sobre a instituição, verificou-se que tem, atualmente, 281 sócios, o pessoal é remunerado, realizam reuniões e a contabilidade é organizada.

No passado, participaram na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e no Conselho Local de Ação Social. No futuro, gostariam de participar em atividades de aprendizagem de natureza social, familiar e profissional. Verificando o que se faz na instituição, consideram que poderiam disponibilizar aprendizagens na área social, pessoal, profissional, familiar e social. Também gostariam de realizar parcerias e cooperar com instituições escolares/formação.

Conclusões da Investigação

Para a realização desta investigação, e na impossibilidade de questionar e analisar 27 instituições identificadas na freguesia de Granja, tivemos que selecionar apenas 6, tendo apenas o critério da diversidade de área de atividade.

Dos resultados obtidos, verificou-se que havia, em algumas instituições, a tentativa de melhoria de instalações e de prospeção na formação do pessoal das instituições. Verificou-se, também, que, quase todas as instituições, têm maior tendência para a realização de atividades de aprendizagem de teor social, abrindo as portas à interação entre indivíduos.

Em termos da natureza das aprendizagens realizadas, destacaram-se as aprendizagens não-formais. Estas aprendizagens resultam do trabalho de grupo nas instituições, são organizadas, com uma duração e frequência durante o ano.

Verificámos, também, uma grande incidência nas aprendizagens informais, através da transmissão de aprendizagens de elementos das instituições mais velhos para os novos membros. Estes não prescindem da transmissão de conhecimentos desta natureza, pois para além de ser uma transmissão que se faz no “quotidiano”, após a verificação da necessidade, também favorece o fortalecimento da amizade e do espírito de entreajuda entre os participantes.

Os resultados obtidos permitiram-nos compreender o modo como as instituições procuram evoluir e envolver outros indivíduos exteriores às mesmas. Procuram a melhoria e a participação em comunidade, demonstrando não só o que fazem, como o que o que gostariam de vir a fazer, no futuro. Procuram realizar, o seu trabalho com maior qualidade e, para isso, valorizam as aprendizagens realizadas.

Referências Bibliográficas

- Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coombs, Philip (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development (ICED).

CANAVIAIS: UM UNIVERSO DE APRENDIZAGENS

Joana Calado & Patrícia Silva

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da
Universidade de Évora joanacalado20@gmail.com

Resumo

A presente comunicação decorre de um trabalho académico realizado no âmbito da unidade curricular Educação, Território e Desenvolvimento Local, da Licenciatura em Ciências da Educação, lecionada pelo Professor Bravo Nico. O estudo decorreu na freguesia de Canaviais/Évora, território no qual se identificaram algumas instituições com potencial educativo. Estas foram inquiridas, no sentido de se conhecer a sua atividade e, nesta, os contextos de aprendizagem aí disponíveis à participação da população local. Foi utilizado o Questionário das Aprendizagens Individuais, disponibilizado pelo CIEP/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e realizado um estudo detalhado de cada instituição.

Palavras chave: aprendizagens, território, educação formal, educação não formal.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar o tipo de aprendizagens adquiridas no território dos Canaviais relativamente à sua oferta formativa. Trata-se de uma análise de metodologia qualitativa, onde foram inquiridos responsáveis de instituições de carácter educacional e formativo, como é o caso do Ginásio dos Canaviais, o Clube Desportivo, a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância, a Farmácia e o Pólo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora.

Enquadramento científico

Durante este trabalho, cruzámo-nos com variados conceitos, tais como educação formal, não formal e informal.

A partir da segunda metade do século XX é dada maior relevância aos processos educativos não formais. A origem deste fenómeno situa-se nas práticas emergentes de educação de adultos no período pós 2ª guerra mundial, conforme defende Canário (2006). Este autor identifica os processos educativos não formais através da imagem da face não visível da lua. O autor afirma, neste sentido, o valioso património e potencialidades destas experiências educativas. A educação não formal é entendida no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais)

que se distinguem e demarcam do formato escolar” e se “situam num continuum” (Canário, 2006, p.3).

O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente, com o passar do tempo, permitiu a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como a educação formal, não formal e informal (Canário, 2006).

Trilla-Bernet (2003) associa a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade). Desta forma, define a educação formal como aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização e a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo de vida”.

Análise demográfica e geográfica

Canaviais é uma freguesia portuguesa do concelho de Évora, na região do Alentejo, com 19,41 km² de área e 3 442 habitantes (INE, 2012). A sua densidade populacional é de 177,3 hab/km².

Esta freguesia origina-se nos primeiros anos do século XX, quando começaram a surgir as primeiras quintas originárias da fixação de rendeiros no local, então conhecido pela Quinta do Canavial de Fora e Quinta do Canavial de Dentro. A 11 de Outubro de 1927, foi criada a Sociedade Operária de Instrução e Recreio do Povo, que foi a primeira agremiação dos habitantes do local, cujo progresso se acentuou durante todo o século XX.

Objetivos do estudo de investigação

A abordagem metodológica qualitativa foi aquela que nos foi proposta para atingir os objetivos deste estudo, recorrendo-se à aplicação de inquéritos.

Pretendemos caracterizar algumas instituições e, ao mesmo tempo, perceber como se sucedem/realizam as aprendizagens num determinado território/local.

Instituições com potencial educativo e as suas atividades

No **Ginásio dos Canaviais** fazem trabalho cardiorrespiratório e muscular e trabalho com os jogadores de futebol, trabalho cardiorrespiratório e muscular. O período da atividade é mensal (planos mensais), pretende educar para o favorecimento da melhoria da condição física e a aprendizagem decorre, continuamente, enquanto a pessoa estiver no

ginásio. A responsabilidade pela atividade é da própria instituição. Os objetivos da aprendizagem decorrem da promoção da atividade física e melhoramento da condição física como do bem-estar e saúde. O público alvo é a comunidade; realiza-se no próprio ginásio, através do pessoal da instituição.

A instituição faz planos individuais, mensalmente. O Ginásio dos Canaviais executa as funções de Ginásio de apoio e atividade física, tem 400 associados que pertencem ao grupo desportivo com o qual tem uma parceria (GDRC, grupo desportivo recreativo canaviais). Foi fundado em 2019 e nunca interrompeu a atividade. O horário de funcionamento é contínuo e o único condicionamento/restrrição é o facto de aceitarem sócios do grupo desportivo. A contabilidade é executada por uma empresa de contabilidade externa à instituição.

No **Clube Desportivo recreativo dos Canaviais** têm o torneio anual de futebol no 25 de Abril com a empresa TYCO ELECTRONIC e a disponibilização do campo de futebol para a APPACDM. Tem 400 associados e a fundação é de 1975. O funcionamento ocorre em 10 meses do ano, horário reduzido, acesso condicionado a sócios e tem parcerias com a Junta de Freguesia, instituições dos canaviais e patrocínios. No dia 25 de abril, a Empresa Tyco Electronic, realiza o torneio de futebol para os empregados da Fábrica e o Grupo Desportivo concede o campo.

A **Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância dos Canaviais** tem a atividade da Brigada da Cantina, ensinam ecologia, horta, relações cívicas (relação com o próximo), biblioteca para os alunos e comunidade e o projeto joaninha ao contrário. É um estabelecimento de ensino fundado em 12 de setembro de 2012, funciona entre as 8h-18:30h e a sua área de atividade é de natureza educativa, cultural e social.

A Brigada da Cantina é um projeto executado pela escola, na hora do almoço. Esta ideia surgiu para transmitir aos alunos as regras de comportamento e de convivência no espaço do refeitório e no relacionamento entre pares. As aprendizagens inserem-se nos domínios do desenvolvimento cívico e sentido de responsabilidade.

Na **Farmácia dos Canaviais** têm a Infosauden-formação, valormed-recolha de medicamentos que já não são utilizados ou fora de validade, medição de parâmetros bioquímicos, medição de peso e altura, medição de tensão arterial, consultas de nutrição e patologia, dispensa de medicamentos, com ou sem receita médica, e produtos cosméticos.

Fundada em 7/11/2010, é uma instituição de natureza privada, a área de atividade é a promoção de saúde, tem parcerias com o grupo de farmácias e empresas de medicamentos. A farmácia disponibiliza a medição de parâmetros bioquímicos, como por exemplo, a medição da glicémia e, no fim da avaliação, entrega panfletos com informação específica para

ajudar cada pessoa, individualmente, e transmitir a informação correta a fim de ajudar e educar a população para os cuidados de saúde.

No **Polo dos Canaviais da Universidade Popular Túlio Espanca** (atividades regulares) têm atividades como a Informática, alfabetização, tuna e cavaquinhos, teatro e socialização com animais de estimação. Iniciou a sua atividade em 12/03/2016, estão inscritos 80 alunos e é um estabelecimento de ensino, cultural, social, recreativo e lazer, de natureza não formal. O horário é contínuo (encerra apenas nas férias relativas ao ano letivo escolar) e tem parcerias com a Casa do Povo, a Junta de Freguesia, a Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora, o Diário do Sul e a Rádio Telefonía do Alentejo.

A Universidade Popular Túlio Espanca trata-se de uma unidade científica pedagógica que tem como objetivos fundamentais garantir aos cidadãos oportunidades variadas de formação ao longo da vida, no âmbito do cruzamento da estratégia da Universidade com a sociedade e com o meio envolvente, como é o exemplo da atividade de alfabetização, que é também um módulo existente no Polo dos Canaviais.

Conclusão

Ao longo do nosso trabalho abordámos os temas de educação formal, educação não formal e educação informal e, de certa forma, a educação quotidiana, interligando-os com o potencial educativo de uma freguesia à nossa escolha: os Canaviais.

Executando todos os procedimentos metodológicos que nos foram propostos, conseguimos aprender e ter uma melhor perspetiva da forma como todo o território, localidade ou freguesia envolvente, trabalham para promover a educação, formar ou informar a comunidade e que, por mais pequena que seja a sua dimensão, terá sempre instituições com enorme potencial educativo, disponíveis a todos.

Este trabalho foi fundamental para a nossa aprendizagem e concluímos que foi uma grande ajuda para compreender todas as modalidades educativas (formal, não formal e informal).

Referências Bibliográficas

- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Instituto Nacional de Estatística (2012). Censos - Resultados Definitivos. Portugal – 2011. Lisboa: INE.
- Trilla-Bernet (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal <http://mediacoes.esse.ips.pt> consultado no dia 19/06/2019.

Sítios web consultados

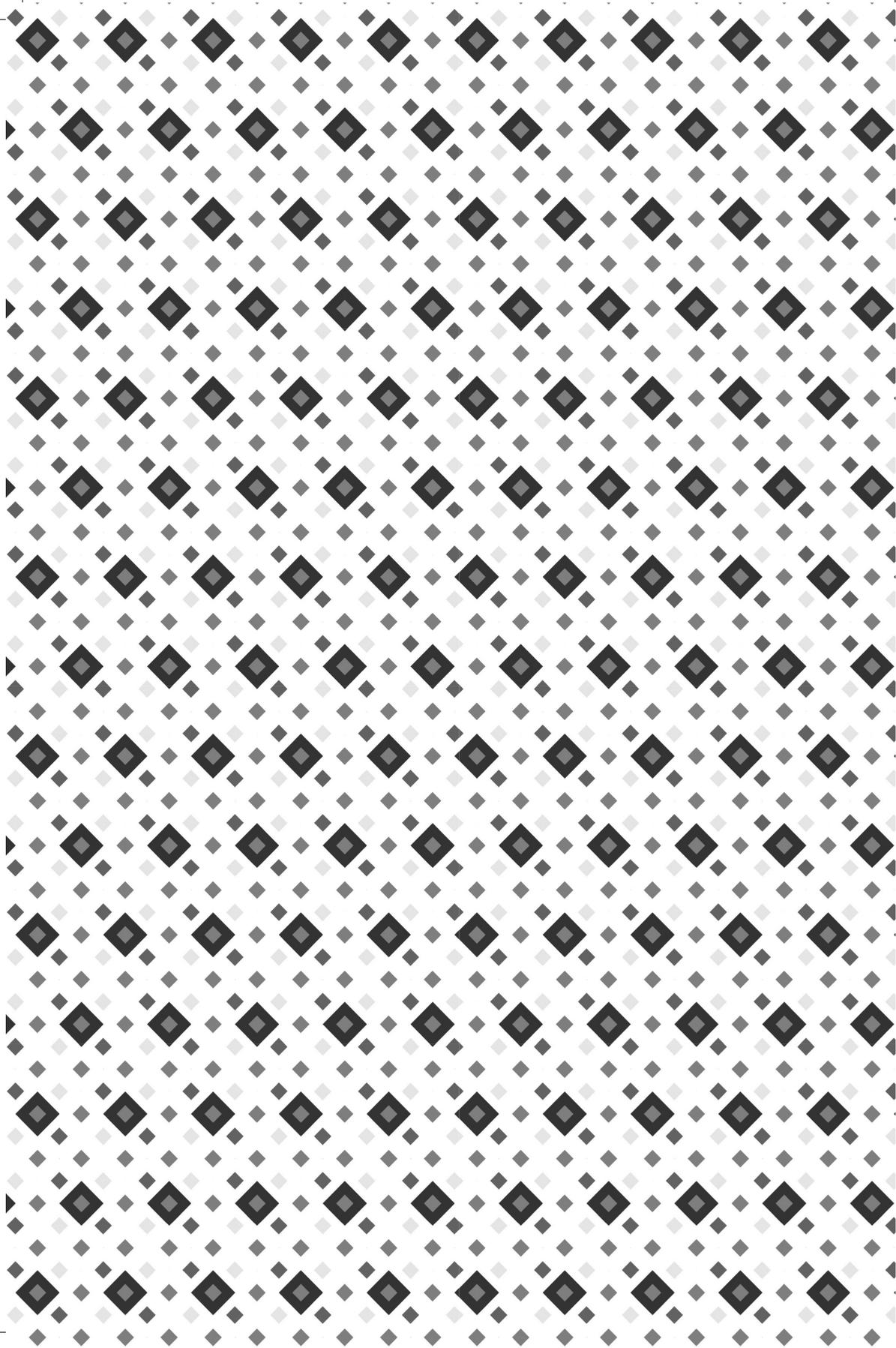
<https://www.facebook.com/pages/category/Medical-Supply-Store/Farm%C3%A1cia-Canaviais-1211626718867386/> consultado no dia 10/06/2019

<https://www.facebook.com/grupodesportivocanaviais/> consultado dia 12/06/2019

https://site.ag4evora.edu.pt/index.php?option=com_contact&view=contact&id=5:escola-basica-de-canaviais&catid=4&Itemid=138 consultado no dia 14/06/2019

<http://www.utulioespanca.uevora.pt/> consultado no dia 15/06/2019

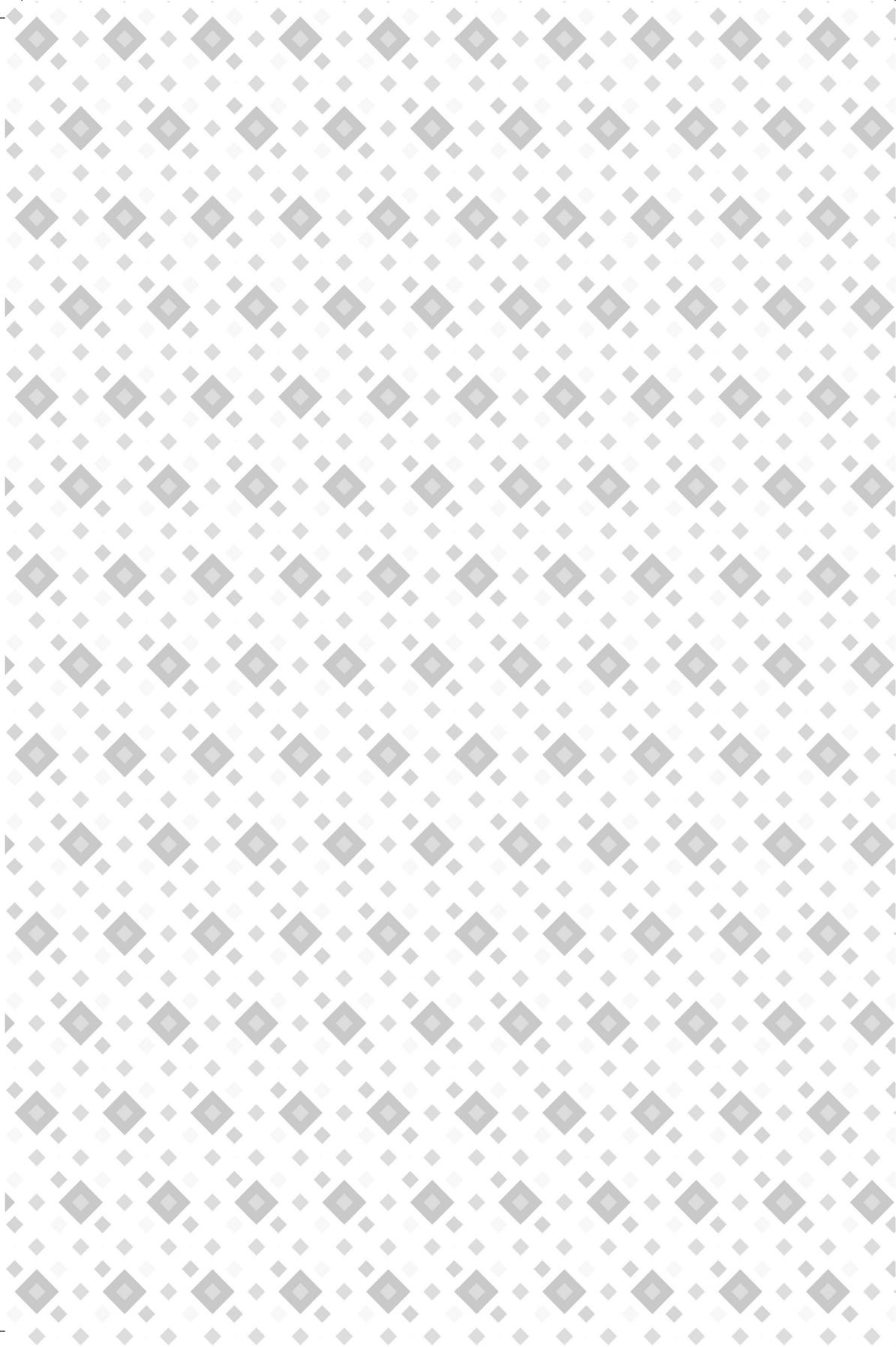
<http://www.cm-reguengos-monsaraz.pt/pt/site-servicos/educacao/rede-escolar/Paginas/universidade-popular-tulio-espanca-polo-reguengos-de-monsaraz.aspx> consultado no dia 15/06/2019





EDUCAÇÃO ALENTEJANA

OUTROS



DESPORTO ESCOLAR NÃO SURTIU NA MOCIDADE PORTUGUESA

João Marreiros

(Professor Associado no Instituto Manuel Teixeira Gomes/Portimão, do Grupo Universidade Lusófona j.marreiros1948@gmail.com)

Resumo

Em Portugal os trabalhos de investigação sobre a história do aparecimento do Desporto Escolar são escassos, atendendo à bibliografia existente, que é muito limitada. Pretendemos assim, divulgar o que foi o aparecimento do Desporto em contexto Escolar ao longo de várias décadas e até de séculos. O Desporto em contexto escolar não surgiu por acaso no panorama desportivo nacional, quando da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa em 1936, mas foi um produto de um processo que se desenvolveu e consolidou desde o século XIX até ao presente. Entendemos que não é possível haver separação da Educação Física como disciplina curricular, do Desporto Escolar com atividade extracurricular, pois são dois momentos de um mesmo tempo e espaço. Contudo, não devemos esquecer que, nos dias de hoje, sabemos cada vez menos a partir de cada vez mais.

Palavras-chave: Desporto Escolar, Mocidade Portuguesa, Casa Pia de Lisboa.

Em Portugal, os trabalhos de investigação sobre a história do Desporto Escolar não são muito numerosos, atendendo à bibliografia existente, que é muito limitada. Aqueles que se publicaram são concordantes em afirmar a importância que esta actividade de complemento curricular tem para o desenvolvimento harmonioso dos jovens, que frequentam as nossas escolas, bem como a criação de hábitos salutarres a nível de uma educação para um estilo de vida mais activo e saudável.

Recuando em termos temporais, dissemos no final do século passado que a escola está muito pesada no ponto de vista de disciplinas e conteúdos, asseverando que é preciso ter espaços integrados na vida escolar para outras actividades tão enriquecedoras ou mais, que as actividades tradicionais. No presente aquela lacuna ainda se mantém.

Pretendemos assim, divulgar desta forma, através deste meio o que foi o aparecimento e desenvolvimento do Desporto em contexto Escolar ao longo de várias décadas, ou até séculos.

Pretende-se ainda que as escolas estejam motivadas para poder incluir no seu projeto educativo, outras actividades, nomeadamente o Desporto Escolar, e não uma imposição às escolas, como tantas vezes acontece. A abordagem do Desporto bem como as intenções dos Governos Provisórios e Constitucionais está inserida num contexto que engloba

a actividade de complemento curricular, o Desporto Escolar, a nível histórico, jurídico e político.

Entendemos que não é possível haver separação da Educação Física como disciplina curricular do Desporto Escolar, como actividade extra-curricular, pois são dois momentos de um mesmo tempo e espaço.

Nas aulas de Educação Física deve iniciar-se o processo de formação desportiva e no Desporto Escolar colocar a prática desportiva ao alcance da maioria dos alunos de ambos os sexos de cada turma, por anos de escolaridade, de acordo com as suas capacidades e interesses.

A prática desportiva tem todas as implicações para a saúde física, social e cultural e para promover a cultura física é sempre necessário um forte apoio do Desporto Escolar, através das suas modalidades com atitudes, saberes e aptidões, com o seu sucesso através dos alunos, professores, escola e a tutela da educação.

A Direcção-Geral da Educação, em 1 de Fevereiro de 2019, sobre o Desporto Escolar, mencionava o seguinte: *Visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objectivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania activa.*

Assim, como entendemos que há falta de informação sobre esta temática, resolvemos fazer o enquadramento em três grandes áreas do Desporto Escolar que se influenciam mutuamente.

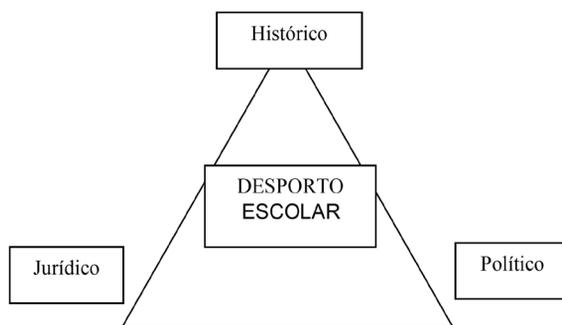


Figura 1 – Áreas do Desporto Escolar

O Desporto em contexto Escolar não surgiu, por acaso, no panorama desportivo nacional aquando da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa em 1936, mas foi um produto de um processo que se tem vindo a desenvolver e a consolidar desde o século XVIII até ao presente, com início na Casa Pia de Lisboa, a partir do ano de 1780.

Contudo, não devemos esquecer que, nos dias de hoje, sabemos cada vez menos a partir de cada vez mais.

COMUNIDADE CIGANA: PERCEÇÕES E REFLEXÃO

José Pinheiro¹

Agrupamento de Escolas de Fronteira – EB Frei Manuel Cardoso
jjletraspinheiro@sapo.pt

Na década de '60, as feiras constituíam, ainda, um evento importante nas vilas e cidades do nosso Alentejo. Os ciganos dedicavam-se nomeadamente ao comércio de gado muar, importante porque a mecanização era incipiente. Recordo ir pela mão de meu pai a feiras de gado e foi aí que conheci, julgo que pela primeira vez, “os ciganos”: via-os como diferentes, mas figuras cativantes pelo modo como se moviam naquele meio. Fica aqui registada a declaração de interesses...

O problema que vos trago é o da ciganofobia. Ciganofobia (ou anticiganismo, antigitanismo, romafofia) são conceitos que procuram indicar a discriminação de que a comunidade cigana é alvo.

Quero falar-vos de um vídeo, que me sensibilizou bastante (pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ>).

A mensagem passada é bem real: uma definição discriminatória gera discriminação. Mais de um milhão de visualizações mostra a dimensão da polémica. A mais recente edição (a 23ª do “Diccionario de la Lengua Española”, da Real Academia Espanhola da Língua, na entrada “cigano” (gitano) apresenta, como um dos significados, “trapaceiro”! Urgia uma campanha que denunciasse a situação e isso aconteceu: #YoNoSoyTrapacero #YoNoSoyTrapacera.

No vídeo são apresentadas crianças que, num primeiro momento, percebemos como crianças “comuns”, mas depois percebemos que pertencem à etnia cigana, a quem é pedido que consultem no referido dicionário a palavra “cigano”. Perante a definição de “trapaceiro” e, quando não conhecem o termo, esclarecido no dicionário o seu significado, as reações são reveladoras... “Yo no soy trapacera!”: defendeu-se uma das crianças.

Tudo isto dá que pensar no alcance que estas representações provocam na criação e manutenção de preconceitos, estereótipos e imagens distorcidas do “outro”.

No blog ‘Pare, escute, olhe’ refere-se que: “O anticiganismo e ciganofobia só podem ser superados se a sociedade admitir a sua existência. Nada pode mudar a mentalidade das pessoas se estas não estiverem conscientes da realidade: o problema não é a comunidade cigana, mas o anticiganismo. A chave para reverter e contradizer os estereótipos

negativos passa pela interação direta entre as pessoas, na comunicação social e através da educação”.

Como professor digo que necessitamos de uma escola que promova a Educação para a Cidadania Democrática (ECD), segundo a definição do Conselho da Europa. O funcionamento de uma organização escolar, inserida numa sociedade democrática, deve considerar princípios como a valorização da diversidade, bem como o combate aos estereótipos e preconceitos que levam às discriminações. Uma escola promotora de igualdade de oportunidades, que contribua para uma sociedade mais justa e mais coesa.

A defesa do acesso e sucesso de largos sectores da sociedade à escolaridade esteve sempre associada à defesa de uma sociedade mais igualitária e mais livre. No caso dos ciganos, o analfabetismo e a baixa escolaridade, alia-se a outros problemas que geram um círculo vicioso, do qual é difícil sair: a pobreza, a exclusão habitacional e do mercado de trabalho, entre outros.

Também na ciganofobia a abordagem tem de ser, qualitativamente, diferente do que tem sido. Bastos (2012, p.337) defende que:

“(…) a questão cigana, em Portugal (e na Europa) só conhecerá alteração significativa quando for tratada como uma questão política, partindo do ‘combate à discriminação e segregação’, e não como uma questão (...) assistencial, tutelar ou securitária, isto é, como uma mera questão social”.

O mesmo autor, num artigo no jornal ‘Público’ (12 setembro 2018), refere-se a um caso passado em Fronteira, denunciando que, “De Sul a Norte, a ciganofobia continua a constituir a mais grave e escandalosa de todas as situações de racismo e xenofobia registadas em Portugal”. Defende que o Estado promova uma estratégia de discriminação positiva.

O problema da ciganofobia existe de forma latente na nossa sociedade. É algo que se deteta nas conversas, nas atitudes. A título de exemplo, atente-se nos sapos, ditos “para afastar os ciganos”, estrategicamente colocados nos estabelecimentos comerciais. Conheço vários e ainda recentemente “descobri” mais um, de dimensão generosa, num café. Curiosamente esta ação discriminatória parte duma pessoa, proprietária do espaço, que tem um filho portador de deficiência que, como sabemos, integra um subgrupo social que é igualmente vítima frequente de discriminação.

Não pretendo branquear atos condenáveis, individuais ou em grupo, quaisquer que sejam os envolvidos. De minorias ou de maiorias. Ou desta ou daquela etnia. Cada cidadão é portador de direitos e deveres e deve ser responsável pelos seus atos.

Coisa diferente são anátemas coletivos sobre comunidades inteiras ou etnias: um caminho perigoso cujos resultados vemos ao longo da História, como o massacre de judeus em 19 de abril de 1506, em Lisboa (mais de quatro mil mortos, segundo o relato contemporâneo de Garcia de Resende), para dar só um exemplo.

Utopia etimologicamente significa simplesmente que algo não existe, neste lugar que é a Terra e o Espaço, não significa que é irrealizável. Pela nossa parte vamos continuar a aspirar a uma sociedade mais justa e fraterna. E a trabalhar para isso.

Bibliografia Referenciada

Bastos, José Gabriel Pereira (2012). “A Questão Cigana: Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal” in José Gabriel Pereira Bastos (org.). *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri. p. 337.

