

A Colecção **Estudos Académicos em Ciências da Educação** pretende contribuir para a socialização e divulgação pública dos resultados da investigação científica realizada na área das Ciências da Educação, através da publicação de obras que resultem de projectos de pesquisa, da elaboração de teses de doutoramento ou dissertações de mestrado ou de projectos promovidos em qualquer outro contexto científico, académico ou institucional.

EDUCAÇÕES NO *ALENTEJO*

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico
(Eds.)

Antónia Tobias
Fátima Ferreira
(Orgs.)

© dos autores

© desta edição

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

Título: *Educações no Alentejo*

Colecção: Educação, Território e Desenvolvimento Local

Coordenação da Colecção: Bravo Nico

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

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Cafilesa, Soluções Gráficas

Depósito Legal: 375479/14

Maio de 2014

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

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua do Colégio, 8
3530-184 Mangualde
PORTUGAL

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

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

APOIOS:

Fundação Eugénio de Almeida, DGEstE – Direcção Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direcção de Serviços Região Alentejo, Escola Comunitária de São Miguel de Machede (SUÃO), Jornal Diário do SUL

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

Os textos constantes no presente livro, não adoptam, todos, as regras do Novo Acordo Ortográfico.

9 **Prefácio**

10 . 15 **Conferência**

- 11 **A Educação na Encruzilhada para a Autonomia ou para a Dependência**
Alberto Melo

16 . 58 **“Arqueologia” de Aprendizagens Comunitárias...**

- 17 **Pelos Trilhos do Analfabetismo: Entre Juromenha e Ferreira de Capelins**
Luísa Carvalho
- 26 **Escola e Comunidade: Missão ou Miragem no Combate ao Insucesso e Abandono Escolares, no Período 1997/2007, no Concelho de Alandroal**
Cristina Barrenho & Bravo Nico
- 33 **“Arqueologias” das Aprendizagens em Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007)**
Margarida Micaelo Grosso & Bravo Nico
- 38 **“Arqueologia” das Aprendizagens na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal (1997-2007)**
Elisabete Galhardas & Bravo Nico

- 46 **De um Projeto de Investigação Científica às Medidas de Agenda Local**
Antónia Vieira Tobias & Bravo Nico

59 . 95 **Ser aluno... e o Ser Psicossocial...**

- 60 **“O Meu Quarto é o Meu Mundo”: Estudo de Casos Múltiplos Sobre Mundos da Vida e Culturas da Infância na Contemporaneidade**
Rosalina Costa, Raquel Portas & Sofia Dias
- 69 **O Valor da Comunidade Dialógica de Investigação na Construção Recreativa – Uma Proposta Educativa da Alegria em Matthew Lipman**
Fernando Bento
- 75 **De Aluno a Cidadão Social - A (Re)Configuração Normativa e Cognitiva de Aluno e de Cidadão**
Manuel Cabeça
- 83 **Substâncias Psicoativas e Redução de Riscos em Contexto Académico Universitário: Avaliação de uma Intervenção pelo Grupo de Estudantes Voluntários**
Hugo Rebelo, Jorge Bonito, Bernarda Cota, Paulo Jesus & Sandra Ferro
- 89 **Consumo de Álcool entre os Escolares do 9.º Ano do Distrito de Beja**
Teresa Tavares, Jorge Bonito, Maria Manuela Oliveira, Maria Boné & Hugo Rebelo

96 . 138 ***A Escola e os seus Contornos...***

- 97 **A Contribuição dos Trabalhos de Casa para o Sucesso Escolar dos Alunos do 1.º Ciclo**
Maria de Lurdes Moreira, Ana Carina Estróia, Beatriz Bilro Prates & Maria da Graça Teigão
- 105 **Diferenças à Entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico entre Crianças que Frequentaram ou Não o Ensino Pré-Escolar**
Maria de Lurdes Moreira, Ana Daniel Jordão, Maria João Fidalgo & Nádía Filipe
- 114 **Questionamento e Desenvolvimento Cognitivo dos Alunos – Dois Estudos de Caso no Distrito de Portalegre**
Joana Valente, Fernando Rebola & Luísa Carvalho
- 121 **Representações da Escola e da Condição de Aluno – Retratos do Alentejo na Segunda Metade do Século XX**
António Calha
- 130 **A Requalificação e Modernização das Escolas Públicas de 1º. Ciclo – Um Estudo no Alentejo**
João Barnabé & Marília Favinha
- 135 **Projeto Greenschool Portugal**
Sílvia Damião, Marta Furtado & Carolina Guedes

139 . 192 ***A Escola e a Sociedade no Desenvolvimento Territorial...***

- 140 **Gestão Democrática e Participação: Escola e Sociedade numa Encruzilhada**
José Pinheiro
- 147 **Os Percursos para a Construção de um Concelho Educador**
João Romão & Bravo Nico
- 157 **Algumas Notas sobre o Contributo do Ensino Superior para a Qualificação da População do Alentejo**
Conceição Rego, António Caleiro, Carlos Vieira, Isabel Vieira & Maria da Saudade Baltazar
- 167 **Cartografia das Aprendizagens Formais para Adultos na Cidade de Estremoz: O Período 2000-2005**
Mariana Banha & Bravo Nico
- A Importância do Voluntariado na Formação Pessoal e Social dos Indivíduos: O Caso do Banco Alimentar Contra a Fome de Évora**
- 173 **Alimentar Contra a Fome de Évora**
Ivone Arede & Lurdes Pratas Nico
- 182 **Avaliação Formativa e Formação de Professores. Um Estudo Exploratório**
Lígia Araújo, Fernanda do Rosário & Isabel Fialho

193 . 217 ***Impactos das Novas Núpcias de Qualificação no Alentejo...***

- 194 **Avaliação de Impactos dos Processos RVCC no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo: O Período de 2000-2005**
Sandra Braga & Bravo Nico
- 204 **Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em Indivíduos Residentes no Concelho de Arraiolos, no Período de 2000-2005**
Mariana Valério & Lurdes Pratas Nico
- 211 **Resultados Preliminares dos Estudos sobre os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos Colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz**
Anabela Caeiro, Vânia Ramalho & Lurdes Pratas Nico

218 . 259 ***Os Contextos não formais...***

- 219 **“Aventura Científica” uma Atividade Extra Curricular na Educação Pré-Escolar**
Sandra Ferreira
- 224 **Centro Ciência Viva de Estremoz; um Espaço Interativo de Divulgação Científica e Tecnológica**
Alexis Soares, Carla Pacheco, Noel Moreira, Vânia Silva, Susana Campos, Rui Dias, Isabel Machado, Fábio Amaral, João Correia, Filipa Sousa & Inês Pereira
- 233 **Alunos Saem das Escolas para Apresentarem Projetos Científicos e Partilharemos Ideias ... Num Verdadeiro Congresso Científico, em Estremoz, Cidade Ciência**
Carla Pacheco, Susana Campos, Vânia Silva, Alexis Soares, Filipa Sousa, Fábio Amaral, João Correia, Inês Pereira, Noel Moreira, Rui Dias & Isabel Machado
- 239 **Laboratório de Tectónica Experimental como Recurso Didático Aplicado ao Ensino das Ciências da Terra; do Grão de Areia à Cadeia de Montanhas**
Noel Moreira, Alexis Soares, Vânia Silva, Fábio Amaral, Filipa Sousa, Susana Campos, João da Cruz Correia, Inês Pereira, Filipa Sousa, Rui Dias & Isabel Machado
- 246 **O Centro Ciência Viva de Estremoz & A Educação Especial**
Vânia Silva, Carla Pacheco, Noel Moreira, Alexis Soares, Filipa Sousa, Fábio Amaral, João da Cruz Correia, Susana Campos, Rui Dias & Isabel Machado
- 252 **Sistema Solar à Escala do Concelho de Estremoz e Ciência na Rua; um Equipamento e um Recurso Potenciadores da Educação Não-Formal do Centro Ciência Viva de Estremoz**
Susana Campos, Alexis Soares, Noel Moreira, Fábio Amaral, Vânia Silva, Carla Pacheco, João Correia, Filipa Sousa, Inês Pereira, Rui Dias & Isabel Leal Machado

260 . 312 ***Projetos Comunitários de Educação...***

- 261 **A Promoção da Leitura em Contextos Não Formais**
Angela Balça
- 265 **Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares” na Casa do Povo de Valverde**
Cláudia Vinagre
- 269 **11 Oficinas - Oficinas de Aprendizagem - Implementar Diferença, Procurar Mudança**
Sofia Henriqueto
- 278 **Universidade Sénior de Vila Viçosa: Um Estudo de Caso**
Luís Silva
- 282 **Música para a Vida**
Filipe Sequeira
- 287 **Grupo Desportivo e Recreativo dos Canaviais**
Ricardo Farinha
- 291 **Influência do Desporto nos Jovens com Deficiências Motoras**
Andreia Pinto & Cláudia Vinagre
- 297 **Associação Para o Desenvolvimento Comunitário, Cultural e Educativo - AJPRA**
Catarina Miragaia & Filipa Carvalho
- 301 **Escutismo: Preparar o Caminho. Contributos do Escutismo para a Educação de Crianças e Jovens**
Sara Pinho
- 307 **A Relação do Museu da Luz com as Escolas**
Luísa Gomes

Prefácio

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico

PARA COMEÇAR...

Uma vez mais vos convidamos para uma pequena, mas apelativa, viagem pelo universo da Educação que vai acontecendo no Alentejo: a que acontece nas Escolas e a que se vai construindo na vida das instituições não escolares; a que ocorre na infância e na juventude e a que vai acompanhando a nossa vida; aquela em que aprendemos e a outra em que ensinamos.

Os textos que se seguem são muito diferentes e não foram todos construídos com o mesmo critério científico e estilístico. Os seus autores são pessoas diversas e com diferentes percursos profissionais. Sempre foi essa a riqueza deste Aprender no Alentejo, espaço e tempo das nossas vidas em que nos encontramos uns com os outros, com o propósito de partilharmos o que sabemos. É neste diálogo, cooperativo e solidário, entre diferentes saberes, experiências e representações da realidade, que se pode construir a nova realidade.

Pela Educação passará o presente e o futuro do Alentejo. É através da Educação que recebemos a herança cultural e patrimonial daqueles que nos antecederam neste território. É através da Educação que deixaremos à disposição dos que nos sucederem aquilo que recebemos, aumentado do que construímos. Neste diálogo entre todos os que já por aqui viveram, os que cá estamos e os que aqui viverão, nem tudo são equações, teoremas ou fórmulas. Na alma da cultura alentejana, há aprendizagens que só o coração sente e compreende, pois ligam-nos directamente à alma do nosso povo.

Seguem-se milhares de palavras. Muitas delas foram construídas com rigor científico; outras tantas com o sentimento; quase todas, com sotaque...alentejano!

Conferência

A Educação na Encruzilhada para a Autonomia ou para a Dependência

Alberto Melo*

“Era o melhor tempo de sempre, era o pior tempo de sempre; era a idade da sabedoria, era a idade da loucura; era a época de acreditar, era a época de descrer; era a estação da Luz, era a estação das Trevas; era a Primavera da esperança, era o Inverno do desespero; tínhamos tudo à nossa frente, não tínhamos nada diante de nós; íamos em direcção ao Paraíso, íamos precisamente no sentido oposto...”

Esta frase, frequentemente citada, com que o escritor inglês Charles Dickens começa a sua novela “Um Conto de Duas Cidades”, descreve o ponto de encruzilhada que se vivia à época da Revolução Francesa, tanto em Londres, como em Paris. Uma situação comum de ambiguidade, de equilíbrio instável, de alternativas reais e radicais, que a Humanidade terá vivido por várias vezes na sua evolução milenar e que está hoje, talvez mais do que nunca, aqui presente e desta feita à escala planetária.

Caminhamos para a dominação por parte de uma pequeníssima minoria, proprietária ou gestora do capital financeiro globalizado, sobre os demais 7 mil milhões de seres humanos? Avançamos a passos largos para a desagregação social, para a derrocada cultural e para a destruição ambiental? Ou aproximamo-nos, antes, de uma sociedade onde é possível aplicar os enormes progressos científicos e tecnológicos na satisfação das necessidades vitais de todos os seres humanos, onde todos, e cada um de nós, terão um papel relevante e uma palavra a dizer na organização do presente e na construção do futuro, onde os grandes valores de Interdependência, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Democracia se traduzirão em políticas e práticas concretas?

E, neste direccionar da História para um lado ou para o outro, que função terá a desempenhar a Educação? Estará a Educação a influenciar hoje em dia na direcção da “luz” ou no sentido das “trevas”, na via da sabedoria ou no caminho da loucura?

E será a Educação Permanente, como princípio orientador, ainda hoje relevante para contribuir para um melhor futuro para os cidadãos, para as suas sociedades, para a Biosfera na sua totalidade?

A expressão “Educação Permanente” prestou-se a uma enorme variedade de interpretações. Dizer apenas que é necessário aprender durante toda a vida é superficial e supérfluo, pois quem não souber aprender durante toda a vida terá a vida bem curta... Confúcio, ao recomendar, *“Revê constantemente o que já sabes, estuda coisas novas todo o tempo, assim te tornarás um Mestre”*, exorta a que se transformem as aprendizagens pessoais num processo de sábia integração entre os saberes existentes e os conhecimentos recém adquiridos, tendo por finalidade última, como culminação do desenvolvimento pessoal, a ascensão a Mestre, ou seja, aquele ou aquela que ensina pelo que são, graças ao que sabem. Também Platão e Aristóteles se referiram à necessidade de as pessoas investirem, e durante toda a vida, numa via de contínuo aperfeiçoamento. Muito mais tarde, já na primeira metade do século XVII, Comenius afirmava: *“Tal como o mundo inteiro é para o género humano uma escola, desde o começo ao fim dos tempos, também a idade de cada ser humano é a sua escola, desde o berço até ao túmulo. Cada*

idade está destinada a aprender, aplicando-se as mesmas fronteiras temporais à vida como à aprendizagem". Grundtvig (reconhecido como o "pai" da educação de adultos moderna) diria, em meados do século XIX, algo de semelhante: *"As pessoas formam-se (ou deformam-se), ao longo das suas vidas, a sua formação confundindo-se, precisamente, com a vida e com a história"*.

A Educação Permanente, de facto, é mais do que uma exortação a todas as pessoas para que mantenham, para além da idade de escolaridade, o espírito curioso e a mente confiante que garantam um processo coerente e continuado de levantamento de perguntas e de procura de respostas. A meu ver, falou-se, a partir de meados do século passado, de Educação Permanente e não de Aprendizagem Permanente, para enfatizar a sua dimensão sistémica e institucional, para explicitar que o principal destinatário deste princípio normativo é a sociedade política, é o poder público. Recordando aqui a visão de Bento ou Baruch Espinosa¹, cada pessoa realiza-se, cumpre o seu projecto de vida, tornando-se cada vez mais pessoa, isto é, concretizando, permanente e progressivamente, todas as suas capacidades, graças a uma interacção constante (física e intelectual) com o mundo físico (pelo Trabalho) e com os outros (pela Política). Temos, portanto, por um lado, o direito e também o dever de aperfeiçoamento permanente por parte de cada pessoa; e, por outro lado e como contrapartida, o dever por parte da sociedade civil, do Estado, de proporcionar as condições mais favoráveis para que os seus cidadãos e cidadãos concretizem plenamente as suas capacidades, isto é, atinjam uma plena realização pessoal dentro de comunidades em que impere a justiça e o bem-estar.

Assumindo pressupostos e valores afins, vários educadores, após o triunfo das democracias na Segunda Guerra Mundial, se dedicaram à construção da Educação Permanente. Como sucede frequentemente nas inovações do campo educativo, as suas reflexões baseavam-se em práticas concretas de educação de adultos. Assumindo, por um lado, que qualquer pessoa é uma entidade inacabada, cujos potenciais se encontram sempre longe de uma completa concretização, mas aceitando, por outro lado, que todas e cada uma das pessoas possuem uma capacidade ilimitada de valorização, de aperfeiçoamento. Nas palavras de Paulo Freire, esse processo desenrola-se do seguinte modo: *"Ser consciente é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e, neste fazer e re-fazer, se re-fazem. São porque estão sendo"*.

Porém, o sentido positivo deste processo de realização e construção pessoal e social não é um facto garantido uma vez por todas. As interacções – com as outras pessoas, com as instituições, com o mundo da matéria e dos artefactos – podem fortalecer-se, aprofundar-se, aperfeiçoar-se, mas podem de igual modo estagnar, retroceder, degradar-se, destruir-se. Para persistir no seu projecto de vida, numa via de auto-construção na relação com o mundo social e com a Natureza de que faz parte, cada pessoa tem de chegar à compreensão das relações que lhe são positivas e úteis, que reforçam a sua autonomia e a tornam, assim, mais consciente da interdependência fundamental e mais solidária com as várias comunidades de vida a que pertence. Em toda esta dinâmica, cada pessoa não pode ser abandonada a si mesmo; é essencial que os seus pares, a sua sociedade, os poderes instituídos criem e reforcem incessantemente as condições mais propícias para que estes processos pessoais e interpessoais ocorram e produzam os efeitos mais favoráveis ao bem-estar dos indivíduos e das suas comunidades. No entanto, foi frequentemente demonstrado pela história (tanto a história das sociedades como as histórias de vida pessoais) que essa influência determinante por parte do contexto social e político pode operar num sentido – o da autonomia e da solidariedade – como pode pressionar na direcção oposta – a da dependência e opressão, do egoísmo e da competição. Com efeito, as sociedades, as instituições, as famílias, os indivíduos, tanto podem exercer um efeito educador nas suas actividades de comunicação e de relacionamento, como podem provocar um efeito profundamente "des-educador".

Neste contexto, a questão dos valores torna-se obviamente predominante. Quais os objectivos fundamentais, explícitos ou não, da implementação do princípio da Educação Permanente nas políticas, medidas e práticas de educação e formação? Estes objectivos podem, de facto, oscilar entre dois extremos: por um lado, uma perspectiva meramente temporal e institucional, do tipo "escolaridade perpétua" (como denunciava Ivan Illich), num caminho crescente de opressão (utilizando a dicotomia de Paulo Freire) e, por outro, uma dimensão política e ontológica, de construção progressiva da pessoa-cidadã, através da

1. Pensamentos contidos em Tratado das Autoridades Teológica e Política (1670) e Tratado da Autoridade Política (1677).

produção de aprendizagens nos sectores informal, não formal e formal, numa via de crescente libertação. Esta alternativa, que se mantém sempre aberta à pessoa como à sociedade, não é naturalmente só de hoje. Podemos constatar como, em momentos de maior risco para a liberdade e autonomia das pessoas, se têm levantado as vozes e as práticas de educadores, que se colocam abertamente, e muitas vezes arriscadamente, na defesa de uma educação ao serviço dos cidadãos e da vida democrática. Francisco Ferrer não terá sido o único pedagogo na história executado pelas suas ideias (em 1909, em Barcelona) ou, antes dele, em 1794, Nicolas de Caritat, mais conhecido como Condorcet.

Neste sentido, a Educação Permanente não pode representar apenas o prolongamento da escolaridade ou uma maior abertura do acesso aos estabelecimentos de ensino por parte de novos públicos, nomeadamente as pessoas adultas: a chamada “segunda oportunidade”. Centrando as estruturas, métodos e conteúdos da educação nas capacidades, experiências, aspirações e contextos dos sujeitos de aprendizagem, a Educação Permanente começa por defender uma reforma profunda do sistema formal de educação, uma revolução copernicana relativamente ao modelo oficial, onde têm imperado a fragmentação disciplinar do conhecimento, a reprodução do instituído, a autoridade magistral e, como referia Paul Lengrand, a preferência dada ao “homem da resposta” sobre o “homem da pergunta”². De facto, a Educação Permanente tem um impacto potencial que vai muito para além das fronteiras da educação oficial. Aponta, ao mesmo tempo, para uma sociedade firmemente enraizada nos valores e nos conhecimentos e para uma educação capaz de contribuir para a transformação dessa sociedade, no sentido da solidariedade e coesão sociais, de uma cidadania informada e activa, de uma democracia abrangente e profunda e da plena consciência da interdependência entre todas as formas de vida no planeta.

Não se trata, contudo, de utilizar a educação, ideologicamente, como ferramenta para a construção de um futuro já previamente idealizado, nem de adoptar uma postura de “idealismo educativo”, que é, nas palavras de Paulo Freire, “a crença ingénua no poder da educação institucionalizada como alavanca da transformação da realidade”. A revolução para que aponta a Educação Permanente é uma revolução nas mentes, é o progresso contínuo de pessoas, grupos e classes, por via de uma constante abertura de novos espaços de reflexão e de intervenção e da emergência de novos horizontes de possibilidades, à escala pessoal e da sociedade. Recorrendo de novo a Paulo Freire, “porque não me é possível prefigurar uma província histórica que se constituísse como um reino de absoluta liberdade, entendo a libertação como um processo permanente dentro da história. É nesse sentido também que a revolução é permanente e que a revolução que foi já não é, pois para ser tem de estar sendo.”

Acredito que, nos dias de hoje e perante a crescente agressão política, económica (mais precisamente, financeira) e mediática de que somos objecto, como pessoas e como cidadãos, a Educação Permanente tem um papel essencial a cumprir, na resistência aos novos veículos de opressão e na invenção de alternativas libertadoras. A Educação Permanente, tal como foi desenhada e teorizada nas décadas de 60 e 70 do séc. XX, torna-se agora fundamental para formar cidadãos, mais informados, mais confiantes, mais inventivos, garantindo assim as condições subjectivas e culturais de uma sociedade mais aberta e plural, mais criativa e mais participativa. As respostas às ameaças de opressão e dominação, que hoje nos atingem terão que emergir de uma cidadania cada vez mais activa e capaz de gerar uma democracia de maior qualidade e, consequentemente, uma economia ao serviço da vida e não ao serviço da morte.

Não terá sido um acaso o facto de os grandes arquitectos da Educação Permanente terem vivido fortes, e por vezes dramáticas, situações de violenta repressão, quer sob regimes totalitários, à direita ou à esquerda nos quadrantes ideológicos, quer sob a ocupação de exércitos invasores. Foi aí que encontraram espaços e dinâmicas de combate pelos valores da liberdade, através de pequenas estruturas e de grandes projectos assentes na confiança mútua, na aprendizagem recíproca, na entreajuda e na solidariedade. Numa linha de continuidade com muitos outros pensadores ao longo dos séculos, como Espinosa, Comenius, Condorcet, Rousseau, John Stuart Mill, John Dewey, os “pais da Educação Permanente” encontraram na educação, e sobretudo numa educação concebida e aplicada em comunidades de vida, de interesses e de sonhos, uma via de realização de muitas aspirações pessoais e

2. Lengrand, Paul. «L’homme de la réponse, l’homme de la question». *International Review of Education*, vol. 40, nºs. 3-5, 1994.

sociais. E fizeram da educação, concebida nestes termos, o seu projecto político, o seu projecto de vida. Um projecto, de facto, eminentemente político, porque a finalidade da educação não é só, nem sobretudo, o conhecimento, mas sim a participação consciente e activa das pessoas, capazes de ir crescendo em cidadania dentro da sua sociedade.

Ora, uma sociedade de participação, ao assentar na liberdade e na responsabilidade dos seus cidadãos e cidadãs, vem exigir um grau elevado de empenhamento na educação, por parte de todos os sectores – público, privado e cívico-solidário – fazendo da Educação Permanente um vector primordial dentro de um verdadeiro “projecto de sociedade”. E é um novo projecto de sociedade que precisamos de implementar hoje em dia nas nossas sociedades, para resistir a tendências totalitárias cada vez mais visíveis e para gerar novas formas de organização, produção e consumo sob o primado de uma maior felicidade individual e colectiva, do bem-estar para todos. Este é um processo que implica a construção ou reconstrução da sociedade, e da economia, mas a partir de baixo, com a criação ou refundação de comunidades (geográficas ou de interesses), como espaços imediatos de liberdade, criatividade, responsabilidade, cooperação social, outros tantos contextos de aprendizagens e espaços de mediação entre o cidadão e os poderes dominantes na sociedade: degraus essenciais na construção de uma democracia política e de uma economia democrática.

Num Manifesto recente, a New Economics Foundation, sediada em Londres, define um programa de reconstrução das sociedades modernas, para os próximos 50 anos, a que chamou “A Grande Transição” (em homenagem à monumental obra de Karl Polanyi, a “Grande Transformação”, publicada durante a 2ª Guerra Mundial). Entre os 7 grandes eixos estratégicos de intervenção, encontra-se aquilo a que os autores chamam a Grande Recapacitação (ou “*Re-skilling*”), onde se inserem as novas funções a desempenhar hoje e amanhã pela Educação Permanente. Produzir mais, pessoalmente (para uma maior autonomia individual) e à escala local (para uma maior auto-suficiência territorial, de famílias e de grupos), implica, naturalmente, a aquisição de conhecimentos e competências – desde agricultura e manufacturas até à criação de sistemas locais financeiros (moeda local, bancos de troca, etc.). Esta apropriação (ou reapropriação) de capacidades produtivas deverá também alargar-se aos diferentes domínios da cultura e das artes. E também aos processos de decisão locais, que se basearão numa activa participação dos residentes e vão exigir, necessariamente, mais informação e mais conhecimentos.

Em guisa de conclusão, e para sublinhar a afinidade das lutas pela liberdade e dignidade da pessoa humana, pela solidariedade e pela grande comunidade dos seres vivos, lutas sempre travadas entre as permanentes pulsões de libertação e de dominação, pulsões de vida e pulsões de morte, é de celebrar a herança de Condorcet, cujas recomendações para a “instrução do povo” se enquadram perfeitamente num programa em que a Educação se assuma decididamente como veículo de autonomia e não como instrumento de opressão e dependência:

“A igualdade de instrução que podemos esperar atingir, mas que deve ser suficiente, é a que exclui qualquer dependência, forçada ou voluntária. Mostraremos, no estado actual dos conhecimentos humanos, os meios fáceis para atingir esse fim, mesmo para os que só podem dar aos estudos uma pequena parte dos seus primeiros anos e, no resto da vida, algumas horas livres. Faremos ver que, graças a uma opção feliz, aos próprios conhecimentos e a métodos para os ensinar, se pode instruir a massa inteira de um povo de tudo o que uma pessoa precisa de saber para a economia doméstica, para a administração dos seus negócios, para o livre desenvolvimento do seu engenho e das suas faculdades; para conhecerem os seus direitos, os defenderem e os exercerem; para conhecerem os seus deveres e poderem cumpri-los devidamente; para avaliarem as suas acções e as dos outros, de acordo com a sua consciência esclarecida e não ficarem alheios a nenhum dos sentimentos elevados e delicados que honram a natureza humana; para não dependerem cegamente daqueles a quem são forçados a confiar a direcção dos seus interesses ou o exercício dos seus direitos, para se manterem em estado de os escolher e de os vigiar; para não serem mais vítimas desses erros populares que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para se defenderem contra os preconceitos apenas com a força da sua razão; enfim, para escaparem às seduções do charlatanismo que monta armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade das suas opiniões e da sua consciência, sob o pretexto de o enriquecer, curar e salvar”.

A Educação, a Educação Permanente, será apenas isto, mas é tudo isto. Em suma, e retomando as expressões criadas por Espinosa, era substituir, em cada pessoa como em cada sociedade, as “paixões tristes” por “paixões alegres”.

“Arqueologia” de Aprendizagens Comunitárias...

Pelos Trilhos do Analfabetismo: Entre Juromenha e Ferreira de Capelins*

Luísa Carvalho¹

O analfabetismo – breve enquadramento

No quadro europeu, Portugal continua a apresentar-se numa posição de fragilidade no que ao défice qualificacional se refere. Com efeito, dos países pertencentes à União Europeia, apenas em Portugal faz ainda sentido equacionar indicadores, tais como o de analfabetismo.

Com uma longa história de permanência no nosso país (Nico, Carvalho et al, 2008), a taxa de analfabetismo em Portugal era de acordo com o Recenseamento à População levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), em 1991, de 11,0% e, em 2001, de 9,0%².

Considerando a definição do INE (2003: 52), «um indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa», em 2001, existiam assim em Portugal 838 140 indivíduos analfabetos.

A situação assumiria ainda contornos mais expressivos se se averiguasse as causas do decréscimo das taxas de analfabetismo de 1991 para 2001. Certamente a redução não se registou por os indivíduos terem aprendido a ler e a escrever, mas, antes, por os mesmos, gradualmente, e obedecendo às leis da vida, terem falecido.

Não se encontrando, ainda, disponível a taxa de analfabetismo relativa ao Recenseamento realizado em 2011, ajuíza-se que, certamente, a mesma continuará a descer, e até, talvez, de forma mais acentuada face à década compreendida entre 1991 e 2001, pois a idade dos indivíduos vai avançando, existindo maior probabilidade de óbito. Como lembra Candeias (2004), o problema do analfabetismo tende a tornar-se, essencialmente, uma questão etária. O analfabetismo tende a ser reflexo de um determinado contexto que em Portugal parece ter atravessado todo o século XX e começado bem antes do mesmo.

Evolução (?) das taxas de analfabetismo em Portugal

Referiu-se, anteriormente, que o analfabetismo é, em Portugal e de forma mais acentuada no Alentejo, uma realidade com um longo historial de resistência. Julga-se importante, neste sentido, ainda que de forma breve, compreender como os índices de analfabetismo se traduziram desde finais do século XIX.

Parece ter sido precisamente a partir do século XIX que os índices de analfabetismo começaram, gradualmente, a tornar-se uma evidência e a transformar-se num “problema”.

*. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” (Refª PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

1. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

2. Não se encontram, ainda, disponíveis os dados relativos ao Recenseamento de 2011.

Em Portugal, as primeiras estatísticas modernas sobre educação datam da década de 1860. No Recenseamento de 1864, Portugal apresentava um índice de analfabetismo de 88,0%. Desde então, o analfabetismo começa a ser encarado como um “problema”, passando a ser objecto de discurso. Nesta altura, começou a acreditar-se na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento, nos planos individual e colectivo.

Ainda nesse século e nos anos que dariam início a um novo século, as taxas de analfabetismo não só permaneceram elevadas como se foram distanciando progressivamente das de outros países da Europa, conforme se apresenta no quadro que se segue (Quadro I).

Quadro I – Quadro comparativo das taxas de analfabetismo em quatro países da Europa do Sul (1875-1925)

	Cerca do ano de...		
	1875	1900	1925
Portugal	80,0%	75,0%	64,0%
Espanha	76,0%	65,0%	35,0%
Itália	70,0%	56,0%	25,0%
França	37,0%	25,0%	5,0%

(Adaptado de Nóvoa, 2005: 69)

Na transição do século XIX para o século XX, a cidadania constituiu-se como a principal referência dos debates sobre o analfabetismo, apresentando-se como uma preocupação central dos republicanos, ao ponto de, aquando no governo, inserirem no seu programa de propaganda o combate ao analfabetismo.

A I República teve, no entanto, uma vigência curta e atribulada. Não obstante o discurso retórico e as medidas previstas no âmbito legislativo, no final da República, as estatísticas evidenciavam que, muito embora a curva do analfabetismo continuasse a descer, o ritmo de diminuição havia sido semelhante ao da Monarquia.

Com efeito, em 1911, a taxa de analfabetismo da população com idade superior a sete anos era de 70,0% e, em 1930, situava-se ainda nos 62,0%. Apesar de o combate ao analfabetismo ter sido uma das principais bandeiras políticas do regime republicano, aquando no poder, os republicanos foram incapazes de passar da teoria à prática.

Já Vitorino Godinho, Director-Geral de Estatística (1920, cit. por Candeias, 2004: 134), aquando da realização do Recenseamento de 1920, afirmava:

Se o poder legislativo e os governos não tomarem sérias medidas para debelar mais prontamente a crise do analfabetismo, e se, pelo contrário, for mantido o pequeno incremento da percentagem que acusam os números acima indicados, por eles também podemos concluir, com certa aproximação, que o analfabetismo só virá a desaparecer no decénio 2030 a 2040...

O Estado Novo foi encarado de forma diversa, por diferentes autores, nomeadamente no que ao analfabetismo diz respeito. Se, por um lado, se afirmou que a intenção deste regime político era promover o analfabetismo, um olhar sobre as estatísticas conduzem à ideia de que nunca, como nos anos 30, o analfabetismo diminuiu, em Portugal, de forma tão acentuada.

Quadro II – Taxas de analfabetismo entre 1930 e 1960

Anos	1930	1940	1950	1960
Analfabetismo (%)	62,0%	49,0%	40,0%	30,0%

(Adaptado de Nóvoa, 2005: 59)

Neste sentido, Nóvoa (2005) sublinha que, e no âmbito das políticas nacionais, a respeito da Educação de Adultos (EA), no período da ditadura, é importante examinar e compreender o pragmatismo do Estado Novo, orientado por concepções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controlo da mobilidade social.

Ao longo dos tempos, muitos foram aqueles que reconheceram que, mesmo quando houve, de facto, um esforço por parte de determinados regimes políticos no sentido de reduzir o analfabetismo, essa intenção foi sempre motivada pelo desejo de controlo dessas pessoas. As políticas do Estado Novo consideravam que todos têm direito a um “*mínimo de instrução*”. Pode-se, pois, identificar uma dupla perspectiva: instrução mínima e formação do carácter.

Em meados do século XX, as estatísticas da UNESCO põem a descoberto uma percentagem de anal-fabetos, em Portugal, superior a 40,0%, situando o nosso país no último lugar europeu, a larga distância dos restantes países. Os números levaram, assim, a que, após uma primeira fase fortemente doutrinária, o regime compreendesse a necessidade de investir no desenvolvimento “*cultural e intelectual da nação*”. Esta viragem no discurso político correspondeu a uma real preocupação, em modificar as estatísticas, reflectindo-se nos ideais dos principais responsáveis políticos, ao expressarem a urgência em “sair” do atraso em que o país se encontrava.

Em 1979, procurou efectuar-se um incremento na EA e uma redução nos índices de analfabetismo. Para o efeito, foi criada a Lei n.º 3/79 – Lei-Quadro da Educação de Adultos, que confere ao Estado, a responsabilidade sobre a eliminação do analfabetismo e sobre a educação de base dos adultos. Esta Lei institui o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que apresentava como um dos objectivos centrais: a eliminação sistemática do analfabetismo.

Ainda assim, e de acordo com Nóvoa (2005), o século XX terminou como começou: com um forte sentimento de atraso em relação à Europa. Com efeito, importa ter presente que, se nos finais do século XIX, a taxa de analfabetismo se situava na ordem dos 70,0%, em inícios do século XXI, e de acordo com os dados de 2001 do recenseamento feito à população portuguesa (INE), Portugal possuía ainda uma elevada taxa de analfabetismo (9,0%). Conforme já referenciado, de 1991 para 2001, esta taxa registou uma redução de apenas 2,0%, o que continuava a constituir-se como um atraso significativo face aos demais países europeus. Como sublinhavam, na década de setenta do século passado, Melo & Benavente (1978), trata-se de um fenómeno estrutural da vida do país, ligado a um contexto económico, social e cultural herdado.

Efectivamente, a distribuição das taxas de analfabetismo não se verifica, de forma similar em todo o país. Encontram-se, sim, grandes disparidades, na distribuição das mesmas.

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

Na região portuguesa do Alentejo, o analfabetismo assume, pois, uma dimensão que se pode considerar relevante, uma vez que, de acordo com a informação disponibilizada no recenseamento realizado à população portuguesa em 2001, o analfabetismo na região alentejana afectava 17,1% dos indivíduos residentes (oitenta e três mil pessoas) – enquanto, relativamente à totalidade do país, o mesmo indicador revelava, conforme referenciado anteriormente, um valor de 9,0% –. De salientar que, no recenseamento geral da população portuguesa de 1991, a taxa de analfabetismo no Alentejo encontrava-se nos 21,9%. Ramos (1988: 1112-1113) frisa, precisamente, que «(...) a alfabetização não foi apenas o produto da oferta de escolas e da atracção que estas puderam ter. (...) Foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. (...) Foi também o produto de complexos processos socioculturais (...) e tomou a face de “regiões culturais” que têm, estranhamente, mais a ver com os arados do que com os Estados.»

Tais desequilíbrios, ao nível do país, reflectiram-se no modo de viver das suas populações, nas suas vivências, nas suas aprendizagens e na forma como efectuaram as mesmas. É assim que, em inícios do século XXI, ainda nos deparamos, em Portugal, com fortes assimetrias regionais, nomeadamente

no que diz respeito à distribuição das taxas de analfabetismo pelas diferentes regiões do país. Neste contexto, «(...) o Alentejo (...) parece-nos surgir como um caso específico dentro do quadro geral do País (...) com referência (...) a determinados parâmetros (sociais, políticos, económicos, profissionais, geográficos, históricos, linguísticos, antropológicos) definidores do “caso alentejano”» (Pestana, 1982: 260).

Perante estes números, poderemos referir, de acordo com Nico, Carvalho et al (2008), que, infelizmente, o analfabetismo continua a ser uma impressionante realidade alentejana, que resulta da assinalável complexidade dos contornos territoriais, culturais e sociais em que se manifesta; das circunstâncias históricas das respectivas causas e consequências; da quantidade de indivíduos envolvidos (838140 indivíduos em Portugal, dos quais 83 985 residiam no Alentejo, em 2001). A esse respeito, Pestana (1982: 258) sublinha que *«as distâncias que separam os aglomerados populacionais (...) são responsáveis pela actual existência da actual geração de analfabetos alentejanos, pois eram, e ainda são de algum modo [no século XXI], causa determinante do isolacionismo que convida ao conformismo e ao comodismo»*.

O Portugal dos nossos dias é o espelho de todo este passado. Um passado rico em tradições, em manifestações da cultura oral, que importam preservar. Mas um país também envelhecido e empobrecido, no que à cultura letrada concerne. Recorrendo às palavras de Melo & Benavente (1978: 23), *«(...) torna-se evidente que o analfabetismo não é sinónimo de ausência de cultura (...). As regiões de Portugal em que há mais analfabetos não devem ser consideradas necessariamente as mais “atrasadas” (...)*».

O indivíduo analfabeto

Escasseiam, no nosso país, estudos em torno dos indivíduos analfabetos, muito embora seja uma realidade ainda tão presente. Existe, no entanto, uma investigação muito significativa e que se assumiu, desde o início deste projecto, como um importante pilar: a investigação de Castro-Caldas e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos. Os resultados da investigação vieram dar conta de que, os indivíduos não-alfabetizados possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam as aprendizagens e as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas difere, face aos indivíduos que sabem ler e escrever.

Não se pretendendo enveredar por uma investigação de carácter neurocientífico, a questão das diferenças na realização das aprendizagens assumiu-se, como um chavão e suscitou a possibilidade de, caso existam estratégias individuais de aprendizagem, as mesmas se poderem traduzir em estilos individuais de aprendizagem: *«these are the result of the interaction of natural aptitudes of the subjects with the problems of life, with the informal tutorial teaching by their parents and relatives, and with the tradition of the social environment which may vary from community to community»*³ (Castro-Caldas, 1993: 206).

Esta concepção assume grande relevo ao parecer remeter para a ideia de essas mesmas diferenças poderem ser resultado da interacção do indivíduo com a sua circunstância territorial e social e com todo o conjunto de aprendizagens informais que na mesma estão disponíveis.

É por aquele(s) indivíduo(s) se localizar(em) naquela comunidade, com aquelas características geográficas, sociais, culturais e não outras, que levou a que desenvolvesse(m) determinados saberes e maneiras de fazer, muitas delas seculares: resultou do encontro dos homens com o meio.

Castro-Caldas (2002: 60) chama, a este respeito, a atenção para a existência de uma possível generalização de um estilo de aprendizagem: *«o princípio que norteia esta forma de estudo baseia-se no seguinte: se uma determinada ocorrência é possível num indivíduo (...) então essa ocorrência corresponde a uma possibilidade geral do sistema»*. Nesta linha de ideias, um indivíduo pode ser “catalizador” das aprendizagens numa comunidade. Se um indivíduo aprendeu a partir de uma determinada observação; de um determinado modelo, então as pessoas que pertencem a essa mesma comunidade (ou até membros da mesma família ou colegas de trabalho) podem aprender segundo o mesmo modelo.

3. «Estas são o resultado da interacção entre as aptidões individuais dos sujeitos com os problemas da vida, com o ensino tutório informal por parte dos seus pais e parentes e com a tradição do meio social, que varia de comunidade para comunidade.»

Apresentaram-se, assim, como premissas da investigação:

- Os indivíduos analfabetos possuem estruturas cerebrais distintas;
- Cérebros de indivíduos alfabetizados e não alfabetizados aprendem de maneira diferente;
- Um indivíduo não alfabetizado, por não ter frequentado a escola, vai procurar/construir estratégias de aprendizagens noutros contextos que resultam sempre da sua circunstância territorial e social;
- As comunidades tendem a ser ricas em contextos de aprendizagens, nomeadamente informais e não formais;
- Se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas;
- Aglomerados populacionais alentejanos, por serem concentrados, convidam ao isolacionismo – a população concentra-se em aglomerados que distam uns dos outros;
- Isolacionismo “impede”/condiciona contacto com outras comunidades;
- Indivíduos tendem a passar a maior parte do seu tempo com pessoas da mesma comunidade, a com elas (con)viver e aprender e, por conseguinte, desenvolver estratégias locais (de aprendizagem); condição propícia ao desenvolvimento de estilos locais de aprendizagem.

Metodologia da investigação

A investigação assumiu como questão de partida se *“As diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais determinarão a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo?”*.

No decurso da mesma pretendeu-se identificar, no contexto das estatísticas do Recenseamento Geral da População do INE, em 2001, as comunidades de Portugal Continental onde se evidenciavam taxas mais elevadas de pessoas analfabetas. Após essa identificação e seleção, procurou criar-se um clima de empatia com essa(s) comunidade(s), nomeadamente através de visitas e diálogos, a fim de, a partir dos mesmos, se construir um dispositivo de recolha de dados, que possibilitasse, conjuntamente com a observação realizada, a identificação dos principais vértices que permitissem caracterizar as aprendizagens desses indivíduos. Isto com o propósito de, caso fossem detectadas regularidades, se construir um modelo/padrão de aprendizagem comunitário. No fundo, seria a partir do cruzamento de unidades individuais e comunitárias, que se tentariam encontrar regularidades (face ao universo de estudo), com o intuito de se equacionar a existência de um possível estilo local de aprendizagem.

Face à intencionalidade da investigação em causa, optou-se pela “triangulação metodológica” (Brügemann & Parpinelli, 2008) ou, nas palavras de Sousa (2005) e Nico (2000), por uma abordagem “eclectica” ou “bidimensional” (respectivamente), entendendo-se o “estudo de caso” como sendo aquele que melhor se coadunava com a natureza e objectivos da investigação.

Após a consulta dos dados do recenseamento de 2001, constatou-se, desde logo, e conforme foi referido anteriormente, que o Alentejo se apresentava como sendo a região do país onde se evidenciava uma taxa mais elevada de indivíduos analfabetos (17,0%). O Alandroal apresentava-se, em 2001, como sendo um dos concelhos do Alentejo em que se verificava uma das mais elevadas taxas de analfabetismo (21,0%), localizando-se, assim, no “ranking dos concelhos do Alentejo”, em 12º lugar. Ao se efectuar uma análise ainda mais fina da distribuição das referidas percentagens, ao nível específico do concelho do Alandroal, foi possível constatar que, de entre as seis freguesias deste concelho (Nossa Senhora da Conceição; Santo António de Capelins; Nossa Senhora do Loreto; Santiago Maior; São Brás dos Matos e São Pedro de Terena), as mais altas taxas de analfabetismo se apresentavam nas freguesias de S. Brás dos Matos (25,5%) e de Nossa Senhora do Loreto (25,4%).

A partir dos cadernos de Recenseamento Eleitoral das freguesias do concelho de Alandroal foi possível apurar que, em 2008, faziam parte 5.556 indivíduos recenseados, sendo que, destes, 758 não sabiam ler, nem escrever, ou seja, eram analfabetos. Por conseguinte, a nossa população em estudo era constituída por 758 indivíduos.

Tendo-se consciência de que não se poderia abranger toda a população, optou-se, então, por seleccionar as freguesias onde as taxas eram mais elevadas: Nossa Senhora do Loreto; São Brás dos Matos; Santo António de Capelins e São Pedro. Com esta opção, abarcaríamos cerca de metade da população (indivíduos analfabetos) e teríamos quatro freguesias em estudo, duas delas com mais do que uma localidade o que nos proporcionaria a disponibilidade de seis localidades/unidades de análise.

A opção pela elaboração de um questionário para a recolha de dados, nesta fase do trabalho, não foi aleatória, uma vez que foram tidas em conta as características do referido instrumento e a forma como correspondia às nossas necessidades.

Alguns Resultados

Na impossibilidade de dar conta de todos os resultados a que se chegou na investigação, centraremos a apresentação ao nível das localidades de Ferreira de Capelins e de Juromenha, por nas mesmas se terem detectado contornos mais específicos e em sentidos díspares no que ao processo de aprendizagem dos indivíduos concerne.

Para melhor compreendermos os dados, importa, antes de mais, proceder a uma breve caracterização das duas localidades.

Ferreira de Capelins é uma das duas localidades da freguesia de Santo António de Capelins. De referir que a freguesia, onde se insere esta localidade, se trata da terceira maior freguesia do concelho (86,99 Km²) e que se apresenta como sendo a quarta, em termos populacionais (673 habitantes residentes)⁴. A povoação da aldeia de Ferreira de Capelins é composta por dois núcleos a 500 metros um do outro (Ferreira e Faleiros). De sublinhar que ambos apresentam uma malha fechada com uma organização radial e que, entre estes dois núcleos, que se situam na estrada que faz a ligação entre Montejustos e Terena, se têm vindo a implementar uma série de habitações individuais. Trata-se de uma aldeia relativamente pequena, na qual não se identifica, propriamente, um local central.

A vila de Juromenha é a única localidade da freguesia de Nossa Senhora do Loreto. Esta freguesia é a que tem menos habitantes residentes (146) e menor área (32,14 km²), constituindo-se, por conseguinte, como a freguesia mais pequena do concelho (área, população e densidade populacional)⁵. Trata-se de uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada apresentando uma malha fechada e relativamente reticulada. Um número significativo de edifícios tem um só piso, conservando-se algumas casas rústicas de carácter, sobretudo a do conjunto que se debruça sobre a arriba voltada para Espanha.

Da análise descritiva e inferencial dos dados foi possível constatar, desde logo, em relação a Ferreira de Capelins, o carácter territorializado das aprendizagens, bem como a distinção de os indivíduos aprenderem para si próprios e para gerar satisfação pessoal. Aliada a esta variável, a intenção de aprofundar as aprendizagens, remete, claramente, para o modelo de aprendizagem cognitivo motivacional (Duarte, 2002). Efectuar uma abordagem profunda às aprendizagens, na perspetiva deste autor remete para a existência de uma motivação intrínseca e de relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior, visando a compreensão e a extração de significados. Assim sendo, os inquiridos de Ferreira de Capelins, e de acordo com a teoria proposta por Duarte, interessaram-se pelas tarefas e procuraram, da realização das mesmas, “extrair” prazer. Para tal, tentaram relacionar, entre si, as diferentes partes da tarefa, bem como com os seus conhecimentos prévios, em busca da obtenção de significados.

Nesta sintonia, também a relevância de aprender para desenvolver capacidades pessoais se coaduna com a perspectiva de Duarte e, ao mesmo tempo, remete para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (1998). Este conceito reporta-se à conjugação entre as (supostas) possibilidades internas e as necessidades externas, ou seja, a um percurso no qual se apresentam uma série de aprendizagens que a pessoa tem a possibilidade de aprender. Trata-se de aprendizagens que ainda se

4. Dados do INE (2002).

5. Dados do INE (2002).

encontram fora do alcance do indivíduo, num dado momento, embora sejam potencialmente atingíveis. Para tal, e de forma a aceitar “abandonar” a “zona de conforto” é fundamental que os inquiridos se preocupem com o desenvolvimento das suas capacidades pessoais, pois só assim poderão enveredar por caminhos, ainda, desconhecidos.

Também traço do estilo de aprendizagem destes inquiridos foi a evidência de que, com menor frequência, partilharam as aprendizagens à medida que as iam efectuando. Tal pode encontrar explicação no tipo de povoamento desta aldeia que, conforme já foi referido, não tem um lugar central, um “ponto de encontro”, que convide à partilha com maior frequência.

Situar-se relativamente distante das zonas limítrofes do concelho (face aos concelhos portugueses) pode justificar o motivo pelo qual, com menor frequência, os inquiridos aprenderam no exterior do concelho. Importa saber que nos limites desta freguesia, se encontram as freguesias de S. Pedro, de Santiago Maior e de Nossa Senhora da Conceição. A parte oeste da freguesia faz fronteira já com o país vizinho, ainda que também não tenha sido referenciado qualquer tipo de contacto com as localidades raianas pertencentes ao mesmo.

Este isolamento pode também ajudar a compreender a razão pela qual, com maior frequência, os inquiridos consideraram os contextos familiares como locais de aprendizagem.

No que respeita a Juromenha, de realçar, desde logo, que foi face a esta localidade que se identificaram mais especificidades, no processo de aprendizagem. Foi em Juromenha que mais indivíduos revelaram possuir um maior grau de preocupação com a sua formação quer no período já decorrido (1997-2007), quer em relação ao futuro. Também nesta localidade se verificou menor grau de insatisfação com as habilitações literárias dos próprios. Julga-se que esta manifestação pode estar relacionada com a importância assumida pelas instituições locais. A existência de maior número de aprendizagens disponíveis nas instituições desta freguesia e a dinâmica das mesmas, pode ter contribuído para atenuar o sentimento, por parte dos inquiridos, de que não saber ler/escrever se apresentava como uma situação negativa, pois pode não ter inviabilizado o desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens.

Ainda assim, foi em Juromenha, que, com maior frequência, os indivíduos referiram que, caso surtisse oportunidade, ainda tentariam aprender a ler e a escrever, o que pode estar associado ao facto de possuírem uma percepção mais positiva acerca do indivíduo analfabeto e, no fundo, acerca de si próprios.

Os inquiridos de Juromenha foram, também, os que mais interesse demonstraram em aprender para estarem atualizados. Tal situação pode dever-se à influência, a este nível, das instituições. Aliás, foi nesta localidade que os inquiridos, com maior frequência, referiram ter aprendido com os funcionários de instituições locais e, curiosamente, menos terem tomado a iniciativa para aprender e, também menos, procurarem o que queriam aprender. Nesta sequência, de sublinhar que foram, precisamente, estes inquiridos os que mais fizeram alusão ao recurso à demonstração, aquando da realização de aprendizagens. Pressupõe, pois, a existência de terceiros que expliquem ou exemplifiquem os procedimentos.

Talvez pelo papel das instituições (e das pessoas que lhe dão vida), os inquiridos de Juromenha foram os que aprenderam, com menor frequência, com colegas de trabalho e com aparelhos relacionados com a profissão.

A este propósito, importa evidenciar que foi, em Juromenha, que os inquiridos, menor importância atribuíram aos contextos profissionais, enquanto espaços de aprendizagem. Também, com menor frequência, as aprendizagens foram realizadas por integrarem o projeto profissional dos indivíduos. Estes dados parecem encaminhar para uma menor relevância dos contextos profissionais, nesta localidade, em detrimento dos contextos institucionais, sociais e conviviais. Com efeito, os inquiridos referiram-se, com maior frequência, à aprendizagem junto de amigos e vizinhos, com o objectivo de ocupar os tempos livres e, com menor frequência, à aprendizagem sozinhos.

A acentuar que foi também nesta localidade que os inquiridos demonstraram uma maior preocupação em aprender para obtenção de uma certificação social, ou seja, um reconhecimento por parte de terceiros próximos. O motivo de os indivíduos se preocuparem com a avaliação/reconhecimento de outros, pode justificar o facto de os inquiridos desta localidade terem sido dos que, com menor

frequência, demonstraram gosto em partilhar, publicamente, as aprendizagens durante o processo. Provavelmente, estes inquiridos preferem, ao terem a certeza que a aprendizagem foi bem conseguida (produto), partilharem, então, com terceiros. Com efeito, foram os inquiridos de Juromenha os que, com maior frequência, referiram gosto em partilhar sempre os resultados da aprendizagem.

De realçar que os inquiridos de Juromenha foram os únicos em que a maioria aprendeu com materiais produzidos pelos próprios, o que remete para a construção de alicerces pessoais e personalizados e, eventualmente, para a ideia de que os inquiridos aprenderiam melhor com recursos, por eles construídos, do que facultados por terceiros.

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

Foram, também, os inquiridos de Juromenha os que relataram, com maior frequência, ter aprendido com os meios de comunicação social, o que pode estar relacionado com a localização geográfica (junto à raia) e com a proximidade de um centro populacional mais desenvolvido (Elvas), conduzindo, eventualmente, ao acesso e gosto por outros canais de comunicação, até em língua espanhola.

Algumas das especificidades detectadas remetem, por sua vez, para a evidência de os indivíduos, e contrariamente ao registado face aos inquiridos da localidade de Ferreira de Capelins, tenderem a efectuar uma “abordagem superficial” às aprendizagens (Duarte, 2002). Com efeito, foram os inquiridos de Juromenha os que, com maior realce, aprenderam apenas até se sentirem capazes (não ultrapassando esses limites) e através de pequenos passos. Inversamente, foram dos indivíduos que, com menor frequência, aprenderam até cumprir o objectivo inicial e também os que mencionaram preferir aprendizagens menos complexas. Tal remete para uma ausência de preocupação com o aprofundamento dos conteúdos inerentes às aprendizagens e, simultaneamente, para a existência de uma motivação tendencialmente instrumental: esforço mínimo para realizar a aprendizagem e sem grande investimento pessoal. De referir que se tratam dos inquiridos que mais recorreram à memorização para aprender, efectuando uma “abordagem superficial”, pois esta abordagem, mais do que compreensão dos processos e produtos de aprendizagem, pressupõe a sua aquisição mecânica (memorização).

De salientar, ainda, que foram inquiridos de Juromenha os que menos aprenderam na própria residência, na freguesia e também no concelho, o que parece encaminhar para os indivíduos tenderem a realizar as suas aprendizagens no exterior do concelho de Alandroal. No entanto, ao se analisar esta variável, tal não se verificou, o que nos leva a afirmar que se verifica uma contradição a este nível.

A identificação de tantas especificidades, face aos inquiridos desta localidade, leva a crer que as mesmas se verificam, por um lado, pela relevância assumida pelo contexto institucional e social, em Juromenha, mas, simultaneamente, induz-nos a considerar que estas particularidades podem, também, ser reflexo da influência e proximidade da cidade de Elvas. Corroborando esta hipótese, Gaspar (1981: 187) afirma, precisamente, que *«ainda no concelho do Alandroal encontramos a freguesia de Juromenha, quase sempre na órbita de Elvas (...)»*.

Recapitulando, na localidade de Ferreira de Capelins evidenciou-se a tendência para a realização de uma abordagem profunda às aprendizagens, pressupondo, a mesma, a existência de motivação, capacidade de decisão, gosto em aprender e em aprofundar os conteúdos das aprendizagens. As aprendizagens dos indivíduos tenderam a circunscrever-se ao território e à sua pessoa, remetendo para um claro isolamento geográfico e pessoal.

Em sentido oposto, as aprendizagens dos indivíduos de Juromenha pautaram-se, vincadamente, por uma dimensão social, convivial e institucional. A abordagem às aprendizagens assumiu, no entanto, contornos mais superficiais. Os indivíduos aprenderam num ambiente de maior “abertura”, mas, tendencialmente, realizaram uma abordagem menos profunda das aprendizagens.

Em Jeito de Conclusão

Neste estudo de caso, o contexto territorial exerceu influência nos processos de aprendizagem, pelo que se pode inferir que conduziu à edificação de estilos locais de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos.

A atribuição de graus de importância distintos, de localidade para localidade, às estratégias de aprendizagem consideradas, alvitra a hipótese equacionada de que “se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas”.

Pode, deste modo, ajuizar-se da existência de estilos locais de aprendizagem, de uma “geometria das aprendizagens” própria de cada localidade e que tem por base características territoriais que fazem com que as pessoas de um dado território apresentem características diferentes das do território “vizinho”. Cada localidade é possuidora de um contexto geográfico caracterizado por uma determinada circunstância territorial e um determinado «microclima comunitário» (Nico, 2004).

Referências Bibliográficas

- Brüggemann, O. & Parpinelli, Â. (2008). Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista Escola Enfermagem Universidade São Paulo*, 42(3), pp.563-568. Recuperado em 1 de Julho de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20.pdf>.
- Candeias, A. (2004) (Coord.). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro-Caldas, A. (1993). Problems os testing aphasia in illiterate subjects. In F. Stachowiak et al (Edits). *Developments in the Assessment and Rehabilitation of Brain-Damaged Patients*. Luxembourg: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp.205-210.
- Castro-Caldas, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, 12. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, J. (1981). *A Área de Influência de Évora. Sistema de funções e lugares centrais*. Coleção Memórias do Centro de Estudos Geográficos. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto Nacional de Investigação Científica.
- INE (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação/Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: INE.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1971-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nico, B. (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor, não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Nico, B. (2004). Nico, Bravo (2004). O Pano: um Exemplo de Aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede. In B. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.47-54.
- Nico, B.; Carvalho, L. et al (2008). Analfabetismo: uma “simplicidade” complexa. CD de *Actas do XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Pestana, L. (1982). A Educação de Adultos em Portugal. O caso específico do Alentejo – Agentes e grandes métodos de educação de adultos. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.249-265.
- Ramos, R. (1998). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol.XXIV (103-104), pp.1067-1145.

Escola e Comunidade: Missão ou Miragem no Combate ao Insucesso e Abandono Escolares, no Período 1997-2007, no Concelho de Alandroal¹

Cristina Barrenho & Bravo Nico

A escola tem por objetivo proporcionar conhecimentos, capacidades e atitudes que constituem uma base sólida e geral nos indivíduos, permitindo que os mesmos possam aceder a outros níveis educativos. Nela, o sistema educativo tem vindo a ser reestruturado em nome da igualdade de oportunidades. Mas, apesar de todos os esforços efetuados, o fenómeno do insucesso e do abandono escolar ainda persiste hoje em dia, marcado e caracterizado por diversas causas, tais como refere João Amado no prefácio do Manual do Programa PIEF (Programa de Educação e Formação): “(...) *as razões para o abandono da escola figurem, com grande relevo, as que se prendem com o ambiente escolar, no qual se inclui o tipo de relação com os professores, os métodos de ensino por eles empregues na sala de aula, a desarticulação entre as aprendizagens e a vida activa (...) e, ainda, por (...) factores exteriores à escola, relacionados com as más políticas educativas, com as problemáticas económicas, com as desigualdades no acesso aos bens culturais, etc.*” (2007:7).

Embora a escolaridade da nossa população tenha francamente melhorado nos últimos anos, os indicadores posicionam Portugal na cauda da Europa. Em causa, está o abandono escolar precoce conjugado com o insucesso escolar. Esta situação condiciona e compromete a formação e a qualificação dos indivíduos e reflete-se no processo de desenvolvimento socioeconómico e de competitividade dos territórios.

A educação básica é um direito humano destinado a todos os cidadãos, e que o desenvolvimento de um país depende do nível de educação. Segundo Verdasca em Cadernos de Organização e Administração Escolar 1- CIEP (2007:37) “*a escola, na sua dimensão teológica, é entendida como sistema de princípios, de valores, de normas educativas social e institucional estabelecida e, na sua dimensão instrumental, por um conjunto de actos educativos, tendo em vista a prossecução e a realidade dos seus fins*”. Assim, o papel da escola é assegurar a igualdade de direitos na educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), apresenta uma filosofia de educação que privilegia a igualdade de oportunidades e responsabiliza a escola de praticar uma educação democrática. Perante esta Lei, a escola deve formar cidadãos, com o intuito de participarem na vida pública de um modo igualitário. Logo, o seu papel é educar para os valores e promover a educação para a igualdade. Neste sentido, a educação é um direito e um instrumento indispensável para o desenvolvimento de todos os cidadãos, no que respeita à obtenção de qualificações, para que assim se possam tornar agentes de mudança.

Cada vez mais existem confrontos com os desafios do mundo atual - sociedade da globalização, da “glocalização” - e do conhecimento, em que a necessária combinação do desenvolvimento intelectual

1. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” (Refª PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

com o desenvolvimento social é necessária para enfrentar a mudança, ou seja, a educação do indivíduo é um processo que acontece ao longo da sua vida, e que resulta não só das interações que mantém com o seu meio natural como também social. É um processo ativo onde o indivíduo é o sujeito da ação. Paulo Freire (1987:39) defende a ideia de que “(...) *ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo*”.

Neste sentido, a escola não apresenta a única forma de ensinar, de educar, mas cabe-lhe cumprir o papel de construir novos procedimentos e caminhos para os alunos que a frequentam. Segundo a Teoria da Aprendizagem proposta por Vygotsky, é na escola que se “(...) *constroem os saberes, desenvolvem conhecimentos, constroem valores e culturas, descobrem e desenvolvem competências (...)*” (Fontes e Freixo, 2004: 9). Na perspetiva do autor referido, a educação formalizada é fundamental no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes e a mesma acontece em cenários de âmbito social para favorecer novos pensamentos.

A educação ao longo da vida, inserida nos contextos da liberdade, permite que o cidadão tenha conhecimento dos direitos de uma cidadania responsável e que participe, ativamente, com o intuito de desenvolver as suas competências a vários níveis, promovendo, desta forma, o desenvolvimento do meio onde está inserido. É por isto que a escola é de uma importância vital para o desenvolvimento dos indivíduos e para o desenvolvimento da comunidade local onde os mesmos se encontram inseridos. É assim que surge o progresso! É através da escola que se transmite conhecimento, que se adquire aprendizagens, que se acumula saber, o saber ser e o saber fazer. A aprendizagem não começa apenas na escola e nem acaba nela. Mas, é através dela que se tem conhecimento de uma problemática que se encontra até então quase sem resposta: o Insucesso e o Abandono Escolar.

O Insucesso e o Abandono Escolares são dois fenómenos que persistem na educação apesar de todos os esforços efetuados pelas Instituições Escolares, que se relacionam entre si, tal como, as suas causas e consequências. São fenómenos com graves repercussões na vida dos indivíduos que, num determinado momento do seu percurso escolar não obtiveram sucesso escolar, acabando por abandonar os estudos, para lá do seu reflexo e implicações na sociedade em geral.

Ao longo dos tempos, a problemática do insucesso foi alvo de frequente estudo. Toda esta investigação procurou conhecer e explicar, o porquê do insucesso. No entanto, durante diferentes épocas, o insucesso foi explicado a partir das capacidades cognitivas dos alunos: “*o insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais*” (Benavente, 1989, in Ministério da Educação, 1992:7). Neste contexto, o insucesso inicialmente residia apenas no aluno, porque no mesmo havia ausência de capacidades. Mas, no surgimento de novos conceitos, o insucesso escolar era originário do meio sociocultural onde se enquadrava o aluno, fora das expectativas da escola. No entanto, quando a escola é posta em causa, esta deixa de se centrar apenas no aluno, e começa a investir e a transformar-se, com o intuito de adaptar as suas estruturas, conteúdos e práticas às necessidades dos diferentes alunos que a frequentavam. Perante o contexto, Benavente et al (1994:17) referem que “*Diversas dimensões pessoais, socioculturais e institucionais são postas em evidência na análise do insucesso, do desinteresse e do abandono escolar*”

Em Portugal, o Sistema Educativo tem sido alvo de alterações e reflexões, nomeadamente nos princípios da escolaridade obrigatória. É a partir da implementação da escolaridade obrigatória que o insucesso e o abandono escolar se tornaram num fenómeno preocupante, não só pela extensão que adquiriu, como também, nas repercussões que tem na vida dos indivíduos e dos meios onde estão inseridos.

O Abandono na escolaridade obrigatória é um problema e uma realidade social e institucional uma vez que “*o abandono escolar constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos académicos, com as respectivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos. Enquanto manifestação das desigualdades, o abandono aparece com a escola obrigatória e conhece diversas formas e razões segundo a extensão dessa obrigatoriedade e segundo o momento em que ocorre*” (Benavente et al, 1994:12). Para alguns autores, e seguindo o ideário de abandono escolar de Benavente, entende-se por abandono escolar o abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou tenha atingido idade suficiente para o fazer.

O fenómeno do abandono escolar que ocorre apresenta causas múltiplas, internas e externas à instituição escolar, e encontra-se interligado com o insucesso escolar, aparecendo este como indicador de desigualdades.

Das leituras efetuadas na bibliografia de base são referenciadas diversas causas que levam ao insucesso e abandono escolar, tais como, o baixo nível socioeconómico das famílias, os baixos níveis de escolaridade dos pais, as baixas expectativas face ao futuro de ascensão social, e a desvalorização da escola. O aluno que se encontra em “risco”, normalmente tem um rendimento escolar insuficiente, vive num meio familiar cultural e económico desfavorecido e sem apoio, os professores que interagem com estes alunos por vezes são pouco motivados, ausência de empatia, falta de auto-confiança, e vive mal a relação com a escola. Para além das causas já apresentadas, o abandono, também está interligado com o insucesso, com a precoce entrada no mercado de trabalho, acessível aos jovens desqualificados.

As leituras que efetuámos em torno das problemáticas referidas anteriormente, levam-nos a crer que para combater o insucesso e abandono escolar é fundamental o acompanhamento e envolvimento de todos os parceiros, nomeadamente a escola, família e comunidade. Não se deve responsabilizar unicamente a escola pelas grandes taxas de insucesso e abandono escolares, não se deve deixar de refletir e discutir, entre todos os intervenientes na escola, as responsabilidades da mesma acerca da problemática.

As respostas ao combate ao insucesso e abandono escolares devem ser efetuadas/produzidas tendo em atenção o local e em que contexto será efetuado e com quem, ou seja, deve haver um envolvimento multidisciplinar de vários profissionais.

O insucesso e abandono escolares devem ser combatidos ao nível local. A perspetiva da intervenção local, que envolve diversos parceiros, permite o desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares, sistémicos, diferenciados, solidários, flexíveis, participativos e democráticos. Estes mesmos projetos desempenham um papel importante a nível local, pois a sua articulação entre várias dimensões, e melhoram a identificação das necessidades e dos problemas locais, respondendo mais adequadamente às solicitações e aos grupos mais marginalizados.

Consideramos que, no âmbito da educação, o insucesso e abandono escolar são temas de extrema relevância, tendo em conta que são fenómenos preocupantes, tanto pela extensão que adquiriram, como pelas repercussões que têm na vida dos indivíduos e das sociedades.

Na sequência desta reflexão, é verificável que o insucesso e abandono escolares se configuram como uma realidade, numa educação cada vez mais exigente e decisiva. No entanto, o gosto e interesse pessoal pelas questões educacionais e pela nossa experiência de vida como professores foram fundamentais na escolha do tema que consideramos pertinente. A grande motivação que nos moveu foi sem dúvida a preocupação com as questões do insucesso e abandono escolares na nossa região – o Alentejo.

Deste modo, os objetivos a que nos propomos atingir foram os seguintes:

- **Identificar os episódios de insucesso escolar, num grupo de alunos, do Concelho de Alandroal, no período de 1997-2007;**
- **Identificar os episódios de abandono escolar, num grupo de alunos, no Concelho de Alandroal no período de 1997-2007;**
- **Caracterizar os episódios de insucesso e abandono escolar e no período de 1997-2007, no conjunto de alunos referidos;**
- **Identificar as causas que levaram ao insucesso e abandono escolares, num grupo de alunos, do Concelho de Alandroal, no período de 1997-2007;**
- **Identificar as estratégias institucionais e comunitárias para fazer face ao insucesso e abandono escolares sinalizados.**

Na sequência do que referimos anteriormente, no que respeita aos objetivos, pretendemos dar a resposta à nossa questão de partida: ***identificar e caracterizar os episódios de insucesso e abandono escolares que foram protagonizados por um grupo de alunos que iniciaram o seu percurso escolar em 1996/1997, no concelho de Alandroal, e descrever quais as medidas tomadas para investigar e resolver essas ocorrências.***

Conclusões

Na sequência do nosso estudo, as conclusões que são apresentadas decorrem de um longo trabalho de campo e de uma análise pormenorizada dos dados adquiridos. Assim sendo, as nossas conclusões fazem referência aos objetivos e à questão de partida delineados no mesmo.

Este estudo levou-nos a refletir sobre a realidade educativa e da comunidade envolvente, visto que, ambos caminham à “luz” de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, no que respeita às taxas de insucesso e de abandono escolares identificadas nos indivíduos que fazem parte do nosso estudo, e que frequentaram a escola.

O estudo começou a partir da identificação da questão que foi inicialmente formulada. Com ela, partimos ao encontro das respostas, de acordo e relacionadas com os objetivos que foram delineados, tal como, a seleção da amostra de um coorte de alunos (quarenta e um indivíduos).

Em relação à questão de partida e que nos orientou ao longo de todo o estudo, comprovámos os seguintes aspetos positivos:

- Verificou-se que o Agrupamento de Escolas de Alandroal, de onde retirámos os dados relativos à amostra definida, é um potenciador da melhoria das aprendizagens dos seus alunos, como também, gerador de respostas/ofertas educativas para combater o fenómeno que se encontra em estudo; o insucesso e abandono escolares;
- O mesmo Agrupamento de Escolas revela também ser um potenciador e promotor de parcerias com outras entidades envolvidas de forma a poder criar mais e melhores aprendizagens, não só nos alunos que apresentam sucesso educativo, mas também, dos que se encontram em risco de abandono escolar e de insucesso repetido.

Identificámos e caracterizámos todos os episódios de insucesso e abandono escolares que foram protagonizados por uma coorte de indivíduos em estudo e concluímos o seguinte:

- A nível global (1997-2007), os insucessos e abandonos escolares levaram-nos a concluir que, de 41 indivíduos:
 - a taxa de transferências foi de 30,8%;
 - as saídas do sistema/abandono escolar representam uma taxa de 13,3% em 2006/2007 correspondendo a 2 alunos e 3,7% em 2005/2006 que representa a taxa de 1 aluno;
 - No geral, a taxa de abandono foi de 7% de acordo com a Frequência Relativa (%), e considerando toda a amostra.
- Quanto à trajetória individual que surgem associadas a episódios sinalizados de insucesso, concluímos que, da *coorte* de 41 indivíduos, 16 comportaram episódios de insucesso repetido. Foram identificados 15% de alunos com apenas um episódio de insucesso; 12% com 2 episódios de insucesso; e 5% com 3 episódios de insucesso. Outra conclusão a que chegámos é que os insucessos e abandonos escolares aumentaram à medida que vão frequentando os diferentes ciclos de ensino (1º, 2º, e 3º ciclos). No entanto, surge um fenómeno curioso, o insucesso surge com maior incidência no 3º Ciclo do Ensino Básico, mas mais ao nível do 7º ano de escolaridade, decrescendo até à conclusão do 9º ano – escolaridade obrigatória.

Relativamente às estratégias de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares identificadas, concluímos que:

- Surge com maior incidência a aplicação do **Despacho Normativo nº50/2005** de 9 de Novembro, que após o diagnóstico efetuado pelo Conselho de Turma (CT) nos indivíduos, das insuficiências e dificuldades que apresentavam ao nível das aprendizagens, e onde a retenção surge como uma medida pedagógica de última instância, foram remetidos recursos de atividades de recuperação de forma a otimizar situações de aprendizagem, incluindo-se nestas mesmas aprendizagens a elaboração de **Planos de Recuperação**, de **Desenvolvimento** e de **Acompanhamento**. Medida esta que resultou em sucesso educativo;

- O **Decreto-Lei 319/91** de 23 de Agosto (foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) do Regime de Educação Especial, que consistiu na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais). As adaptações ao nível do currículo traduziram-se em medidas que procuraram conduzir os alunos a alcançar sucesso educativo;
- Concluimos também que a aplicação do **Despacho Conjunto nº 279/2002** de 12 de Abril, que introduz os **Cursos de Educação e Formação (CEF)** no Sistema Escolar, conduzindo alguns dos indivíduos da nossa amostra a concluírem o 9º ano de escolaridade com sucesso, visto que se encontravam em risco de abandono escolar. Com a criação dos cursos referidos (CEF), na Instituição Escolar, levou-nos a concluir também, a existência de uma articulação e protocolos com o Ministério de Educação e da Segurança Social e do Trabalho (in Despacho nº453/2004 de 27 de Julho). No entanto, os cursos CEF foram uma oportunidade, para parte dos indivíduos que fizeram parte da amostra, onde puderam concluir a escolaridade obrigatória através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses. Aqui poderão prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Dados estes que não obtemos no estudo, a questão, dos indivíduos terem ou não prosseguido os seus estudos após a conclusão do ensino obrigatório;
- Uma outra medida que foi utilizada no combate ao insucesso e abandono escolares, foi a criação de **Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo nº1/2006)** que foram dirigidas a um grupo de alunos que se enquadravam no perfil dos potenciais casos de abandono. Concluimos, que, da nossa amostra foram encaminhados dois alunos. A criação de turmas de PCA levou a concluir que a Instituição Escolar concebeu e estabeleceu parcerias com as seguintes Instituições: Câmara Municipal de Alandroal e com a Santa Casa da Misericórdia;
- E, por sua vez, concluimos também, que o **encaminhamento e aplicação das medidas de combate ao insucesso e abandono escolares, decorrem em primeiro lugar, da preocupação dos docentes que fazem parte de cada Concelho de Turma (CT), e da Direção do Agrupamento (DA),** em solucionar os problemas vigentes da natureza da nossa investigação.

Tendo em conta que podem ser várias as causas do insucesso verificado, concluimos e – de acordo com um dos objetivos delineados neste estudo (*Identificar as causas que levaram ao insucesso e abandono escolares, num coorte de alunos, que frequentaram a escola no período 1997-2007*) – que decorrem do indivíduo, da família, da escola e do meio em que se encontram inseridos, das quais destacamos:

- dificuldades de aprendizagem;
- insucesso repetido;
- baixas performances nas várias disciplinas;
- baixa auto-estima;
- um locus controlo externo;
- reduzido interesse pelas diferentes atividades/disciplinas e pela própria escola;
- indisciplina;
- prática de pequenos delitos;
- estabelecimento de relações sociais privilegiadas com outros jovens que também eles, cedo abandonaram a escolaridade;
- o absentismo;
- falta de interesse dos alunos;
- assiduidade irregular;
- conhecimentos básicos insuficientes;
- comportamentos e atitudes dos alunos;
- poucos hábitos de estudo;
- falta de empenho para superar as dificuldades;
- ambiente indisciplinado na sala de aula.

No entanto, a nível familiar, o **baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas** também contribuíram para o aparecimento do insucesso e abandono escolares;

A nível escolar, o **baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos indivíduos em risco de abandono e a falta de programas de promoção de Competências Sociais**, também influenciaram, mas em menor incidência no insucesso e abandono escolares.

Há a referir também outros aspetos positivos nas conclusões do estudo. Como sabemos, o estudo centrou-se nas questões relacionadas com o insucesso e abandono escolares, mas na amostra que foi estudada, concluímos que o sucesso é representativo de 27%, ou seja, de 11 alunos que desde o início do seu percurso escolar em 1997/1998 até à conclusão do 3º ciclo (ensino obrigatório) não obtiveram qualquer tipo de episódio de insucesso, muito pelo contrário, transitaram sempre. Não menos importante, foi o que concluímos ao nível do 1º ciclo. Neste nível de ensino a taxa de sucesso é representada por 100%.

Cientes deste problema, acreditamos que este estudo possa contribuir, ainda que modestamente, para as questões relacionadas com a temática do insucesso e abandono escolares, e com todas as consequências deles derivadas, no sentido de que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento, principalmente dos alunos que nele expressam diariamente os seus projetos de vida. Deste modo, seria desejável a continuação deste estudo com as devidas alterações e melhoramentos metodológicos, abrangendo uma maior área de investigação, com amostras representativas de alunos, das famílias, dos professores, dos Diretores, Psicólogos e de mais envolventes no processo de ensino aprendizagem, e com a possibilidade do estabelecimento de um contato mais próximo e mais profundo com a realidade, que as circunstâncias de tempo e situação não nos permitiram.

Seria interessante também desenvolver um estudo, com a mesma coorte de alunos e averiguar individualmente qual foi o seu percurso vital, após este período em estudo.

Esta investigação foi realizada na área de intervenção do Projeto de Investigação “Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal”, pelo que os nossos resultados não deixaram de constituir um contributo importante para o desenvolvimento e enquadramento do Projeto que foi desenvolvido no concelho de Alandroal, pela equipa de investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE).

Referências Bibliográficas

- Benavente, Ana (1976). *A Escola na Sociedade de Classes – o Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, Ana et al. (1994). *Renunciar à Escola. O Abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, Ana & Correia, Adelaide (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º) 715-733.
- Fonte, Alice & Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Pereira, Albertina (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), p. 7.

Legislação

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série - A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, Diário da República I Série-B, n.º. 199, de 29 de Agosto de 2000
- Decreto-Lei 769-A/79
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 75-2008
- Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro
- Despacho Conjunto n.º 453/2004
- Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril

- Despacho Normativo nº1/2006
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro
- Portaria nº835/2009, de 31 de Julho
- Ministério da Educação, Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, Diário da República – I Série – N.º 186 de 26 de Setembro de 2007
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, Diário da República I Série-B, nº. 199, de 29 de Agosto de 2000

“Arqueologias” das Aprendizagens em Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007)¹

Margarida Micaelo Grosso & Bravo Nico

Resumo Com o objetivo de efetuar o levantamento e caracterização das aprendizagens institucionais disponibilizadas e concretizadas pela população da freguesia de Capelins (Santo António) - Alandroal na década de 1997- 2007. Foram inquiridas, nesta freguesia, 16 instituições e identificadas 30 aprendizagens institucionais, que tiveram maior ocorrência nos anos de 2004, 2005 e 2006.

Seguindo uma análise quantitativa dos dados extraídos da aplicação dos questionários, com recurso a análise estatística, conclui-se que os processos de aprendizagem das instituições inquiridas da freguesia de Capelins apresentam características centradas nas próprias instituições promotoras dessas mesmas aprendizagens, assentes na formação do pessoal, com carácter formal e não formal e relacionaram-se com as áreas de administração pública e defesa, alojamento e restauração e ainda com a área do comércio por grosso e a retalho.

Palavras-Chave Educação e Desenvolvimento; Território; Aprendizagem ao Longo da Vida.

Introdução

O presente estudo enquadra-se no projeto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho de Alandroal (Ref^a. FCT: PTDC/CED/81388/2006), que teve como objetivo o levantamento e a caracterização do universo de aprendizagens disponíveis e concretizadas no concelho de Alandroal durante a década de 1997 a 2007 e de avaliar a importância relativa que os contextos formais, não formais e informais de aprendizagens assumiram nos conjuntos individuais e comunitários de aprendizagens. Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e teve, como investigador responsável, o Professor Doutor José Bravo Nico (Professor Auxiliar da Universidade de Évora).

“O conhecimento das redes locais de instituições e contextos promotores de oportunidades de aprendizagem é essencial para a cartografia completa da realidade educativa de um território” (Imaginário, 2007: 27). “Um mapa onde todos os nós da rede se deverão considerar, porque todos eles são, na realidade, coordenadas por onde passam os indivíduos nas suas trajetórias vitais” (Nico, 2008: 14)

Assumiu-se como questão de partida: Qual o perfil de Aprendizagens Institucionais disponibilizadas e concretizadas na freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal, no período 1997-2007?

1. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” (Ref^a PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

Objectivos Gerais (tomando como referência o período 1997-2007):

- Identificar e caracterizar o **universo institucional** da Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal;
- Identificar e caracterizar o **universo das aprendizagens institucionais disponibilizadas e concretizadas** pela população da Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal.

Caracterização do Território

A freguesia de Capelins (Santa António) insere-se no concelho de Alandroal e é composta pelos aglomerados populacionais de Ferreira de Capelins e de Montes Juntos. Tem, por vizinhos, as freguesias de Santiago Maior (a oeste), Terena, (a noroeste), e Nossa Senhora da Conceição (a norte), os municípios de Mourão (a sueste) e Reguengos de Monsaraz (a sudoeste) e Espanha (a leste) e tem o nome alternativo de Santo António, sendo que o nome oficial da freguesia é Capelins (Santo António). Esta freguesia pertenceu, até 1836, ao extinto concelho de Terena.

Com 86,57 km² de área e 527 habitantes (INE, 2011), possui uma densidade de 6,09 hab/km². Sendo a 3ª freguesia do concelho em área e a 4ª em população, e também a 4ª em densidade demográfica.

Caracterização do Concelho de Alandroal

Sendo que o território em estudo (**Capelins** – Santo António) se insere no concelho de **Alandroal**, importa apresentar alguns dos aspetos que caracterizam o concelho. No sentido de se enquadrar, de forma necessariamente breve, o contexto, descrevem-se, em seguida, alguns dos aspetos que foram considerados mais significativos do território.

O concelho de Alandroal é formado por **seis freguesias: Alandroal** (Nossa Senhora da Conceição), **Terena** (São Pedro), **Juromenha** (Nossa Senhora do Loreto), **São Brás dos Matos** (Mina do Bugalho), **Capelins** (Santo António de Capelins) e **Santiago Maior**.

O Concelho de Alandroal pertence ao Distrito de Évora, região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central. O seu território faz fronteira: a norte, com o concelho de Vila Viçosa; a sul, com Reguengos de Monsaraz e Mourão; a oeste, com Redondo e a nordeste, com o concelho de Elvas. No entanto, a maior e com grande potencial é a fronteira que estabelece com o país vizinho (Espanha, comunidade autónoma da Estremadura), que é delimitada, por cerca de 60 km, pela linha de água da albufeira da barragem do Alqueva.

O Alandroal foi fundado em 1298 por D. Lourenço Afonso, Mestre de Avis, e elevado à categoria de vila em 1486, por uma Carta de Foral atribuída por D. João II. O nome de Alandroal deve-se a neste concelho crescerem aloendros, cuja madeira é usada no artesanato local.

De acordo com os dados disponibilizados pelos resultados preliminares do Recenseamento de 2011, o concelho de Alandroal tem uma população de 5.928 habitantes, com uma área de 544,1 km² apresentando assim uma densidade populacional de 10,90 habitantes por km².

Com uma população residente de 6585 indivíduos em 2001, o concelho assistiu a um decréscimo populacional, de cerca de 10%, na última década.

A sua população residente caracteriza-se por ser, significativamente, envelhecida, na medida em que apresenta uma elevada percentagem de idosos (27,95%) e uma reduzida percentagem de jovens (12,37%). Se analisarmos o Rácio de Dependência Total (67,52%) verificamos que existe uma elevada proporção da população que se encontra dependente da população ativa, uma vez que, por cada 100 indivíduos potencialmente ativos, existem cerca de 68 potencialmente inativos (jovens e idosos). Desta forma, o concelho de Alandroal é o segundo concelho, do total dos concelhos do Distrito de Évora, com um elevado índice de envelhecimento populacional (226,05%).

Metodologia

Com a finalidade de identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens organizadas e disponibilizadas pelo conjunto de instituições existentes na freguesia de Capelins (Santo António) – Alandroal, no

período em análise (1997- 2007), foi realizado, previamente, um rigoroso processo de recenseamento institucional, tendo sido identificadas 18 instituições (considerou-se instituições toda a pessoa coletiva, jurídica constituída e institucionalmente ativa) em Capelins, sendo que 16 dessas Instituições responderam ao Inquérito por Questionário – QAI I.

Após o recenseamento das instituições existentes na freguesia em estudo, procedeu-se à aplicação do **questionário das aprendizagens institucionais (QAI I)**, que teve como objetivo **identificar e caracterizar cada uma das instituições**. Através da aplicação deste questionário, em cada uma das instituições inquiridas

Foram identificadas 30 aprendizagens realizadas e disponibilizadas pelas 16 instituições existentes na freguesia de Capelins, no período em análise (1997 a 2007).

Foram consideradas, como aprendizagens institucionais, todo o universo de **aprendizagens (de qualquer âmbito de formalidade) construídas e/ou disponibilizadas pelas instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007)**.

Nível Descritivo Do Estudo

No território em estudo (Freguesia de Capelins (Santo António) / Alandroal - localizado na região Alentejo ao sul de Portugal), onde tal como em qualquer outro contexto geográfico, social e cultural, existe um universo de oportunidades de aprendizagens. Foi com base nessa certeza que o nosso estudo se propôs a identificar e caracterizar a fileira do universo de oportunidades de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições e concretizadas pela população residente na freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal, na década de 1997-2007.

Tendo por base as questões de partidas e os objetivos definidos no âmbito da investigação, dos resultados obtidos podemos extrair as seguintes conclusões:

Foram identificadas 18 instituições na freguesia em estudo (Capelins), sendo que participaram na análise 16 dessas instituições, o que correspondeu a uma percentagem de 88, 89% dos casos.

Sendo Capelins uma freguesia localizada no espaço rural, **verificou-se, no que respeita à área de atividade económica institucional, uma predominância do cluster do sector do comércio por grosso e a retalho e no sector de reparação de veículos automóveis e motociclos**, o que, *à priori*, não seria o espetável.

Foi identificada, numa das instituições, um número muito elevado de sócios, sendo certamente de grande importância para a freguesia de Capelins (Santo António). A instituição em causa foi identificada como sendo o **Centro Cultural de Montejuntos**.

A maioria (14 do universo de 16) das instituições é de natureza privada (microempresas).

A área de atividade funcional da maioria das instituições encontra-se no âmbito do comércio e restauração.

A maioria das instituições não possuiu restrições no acesso do público, no entanto o seu funcionamento decorreu em horário laboral o que pode não ter satisfeito a disponibilidade dos indivíduos da freguesia.

A maioria das instituições revelou possuir alguma organização, no que respeita à sua administração.

Relativamente ao relacionamento interinstitucional, não existiu uma grande dinâmica nesse sentido e quando existiu foi exterior à freguesia.

A taxa de aprendizagens institucionais (número de aprendizagens/número de instituições) foi de 1,88 sendo que se verificou a **existência de uma maioria no cluster das aprendizagens relacionadas com as ciências sociais, comércio e direito**, de acordo com a classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF/Grandes Grupos).

O período em que ocorreu a maioria das aprendizagens localiza-se nos anos 2004, 2005 e 2006, sendo que ocorreu um acréscimo significativo deste no início do período em análise (1997).

O principal objetivo das aprendizagens estudadas assentou na formação do pessoal da instituição e foi da responsabilidade dessa mesma instituição, no que respeita à sua conceção e financiamento.

Relativamente à **relevância das aprendizagens**, a grande ênfase verificou-se na relevância **pessoal e profissional**.

A grande maioria das aprendizagens realizadas não determinou qualquer condição de obrigatoriedade na sua frequência.

No que respeita à **certificação das aprendizagens** realizadas, verificou-se que **a grande maioria foi de carácter formal e não formal** sendo que a certificação informal teve muito pouca relevância (quase inexistente), o que revelou um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não-formais e informais de educação e promotor de um contributo muito significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes na freguesia de Capelins (Santo António).

Na identificação de eventuais **parcerias na concretização das aprendizagens**, verificou-se a sua **quase inexistência** e quando estas existiram foram realizadas com instituições localizadas fora do concelho de Alandroal.

Nível Crítico da Instrumentalidade da Investigação

Existe atualmente, em Portugal, a percepção de que, para além das instituições com diretas responsabilidades na disponibilização de ofertas educativas em contexto formal de aprendizagem, existe também outro conjunto de instituições e contextos locais geradora de aprendizagens não formais e informais. São contextos de aprendizagem que se geram nos ambientes quotidianos próprios das relações sociais e familiares existentes em cada realidade comunitária de residência, trabalho ou convívio, assim como, associações e entidades locais que muito contribuem para o enriquecimento dos contextos não formais de educação. Sendo estes diversos contextos de aprendizagem promotores de desenvolvimento pessoal e local das comunidades em que se inserem, considera-se que **esta investigação se pode constituir como um importante contributo para a compreensão dos diversos processos de aprendizagem dos indivíduos de Capelins (Santo António)**. A descodificação das possibilidades de aprendizagem existentes no território e da forma como foram utilizadas pelos indivíduos aí residentes **permite a reflexão em torno de eventuais estratégias e dispositivos de aprendizagem que podem ser construídos, a fim de favorecer a aprendizagem destes indivíduos**.

Deseja-se que esta investigação tenha, fundamentalmente, alcançado o seu propósito: contribuir para a revalorização científica, pedagógica e social das instituições locais no território em estudo, particularmente no papel educador e formador.

Considerações Finais

A conclusão da cartografia da rede de instituições e de aprendizagens disponibilizadas e concretizadas pelos indivíduos residentes em determinado território, permite avaliar, de forma objetiva e clara, a presença das instituições da sociedade civil na construção, individual, familiar e comunitária, no processo de construção dos diferentes projetos educativos, tal como refere Imaginário (2007: 27) *“(...) algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação.”*

Deve existir entre os diversos sistemas de qualificação e os territórios um objetivo comum na promoção de dinâmicas de desenvolvimento e de coesão social e, desse modo, apostar na valorização de toda a qualificação, independentemente da sua origem ou característica.

“A participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisão, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é que permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria (...)” (Canário, 2000: 65). Tendo em conta *“a própria identidade territorial do interventor parece constituir-se como determinante para o levar a cabo determinadas intervenções sociais, bem como o tipo de intervenção que se procura fazer”* (Ruivo, 2002: 49). (...) *no Desenvolvimento Local (...) há tantas outras aprendizagens (...) que se fazem nestes processos e que*

levam, frequentemente, as pessoas que integram estes processos a apaixonarem-se, a trabalharem intensamente. Porque vêem que estão elas próprias a crescer, que estão a desenvolver-se, que estão a aprender numa dinâmica que é, par elas, no fundo, uma educação/formação de natureza informal.” (Melo, 2005: 111 e 112).

Identificada alguma fragilidade na concretização de parcerias, pensamos que, para além de outros benefícios, como refere Melo (in Cabrito & Canário, 2005: 110), *“Tratando-se de um pequeno território, terá que entrar em negociações permanente com outros actores e outros territórios dentro do mesmo concelho, depois da região, depois do país, depois, certamente, da união Europeia e por aí fora.”*

A importância das redes de relação constitui uma peça essencial para a concretização de determinados objetivos de ordem local. “O apoio social reflecte o reconhecimento da capacidade das pessoas e das suas redes lidarem com os problemas e promoverem o bem-estar (...), tendo a investigação demonstrado que há vantagens tanto para quem é ajudado como para quem ajuda: (...)” (Menezes, 2007: 100). Tal como todos, certamente, acreditamos **“muito nas intervenções sociais locais que resultam da cooperação de várias entidades, que partilham recursos e vontades para promover um harmonioso e coeso desenvolvimento social.”** (Azevedo, 2005: 7-9).

Relevamos também a importância da ação comunitária que tenha como propósito principal a promoção nas pessoas e nos grupos de uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento.

“A participação é uma garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro dos problemas localmente identificados, permite fazer mais e melhor através de um mais eficaz aproveitamento dos recursos internos e externos, tem um valor formativo, intrínseco, para os participantes, favorecendo a responsabilização colectiva e constituindo-se como um factor de conscientização susceptível de funcionar como elemento catalizador de novas, e cada vez mais autónomas, iniciativas” (White, Cit. In: Canário; 2000: 65).

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2005). “Respostas Integradas a Múltiplos Problemas” *Revista Escolhas* nº 01, Junho.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: ANEFA/Educa -Formação.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CMA (s.d.). Diagnóstico Social 2004. Rede Social do Concelho de Alandroal. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.
- CMA (2006). *No Território, Planeamento e Ordenamento do Território, Lda*. Volume I e II. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.
- Imagínario, L. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. In *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE, pp. 23-30.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (2007). Classificação Portuguesa das Actividades Económicas Rev. 3. Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (s.d.). Instituto Nacional de Estatística 2011, *Resultados Preliminares*. Disponível em: www.ine.pt, acedido em 22 de 09 de 2011.
- Melo, A. (2005). Sobre a origem dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. In *O impacto da certificação de competências na vida das pessoas. A experiência da Esdime*. Esdime
- Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora.
- Nico, B. (2008). Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável. In Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 9-19.
- Quivo, F. (2002). *Poder local e exclusão social*. Coimbra: Quarteto Editora.

“Arqueologia das Aprendizagens na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal (1997-2007)”¹

Elisabete Galhardas & Bravo Nico

O concelho de Alandroal: enquadramento histórico, territorial e distribuição geográfica das freguesias

Localizado no Alentejo Central (NUT III), e pertencente ao distrito de Évora, o concelho de Alandroal faz fronteira com os concelhos de Vila Viçosa a norte, Elvas a nordeste, a oeste com o concelho de Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão, a sul, abrangendo cerca de 7,3% do distrito de Évora. Detém uma área de 544,1 km² e uma densidade populacional de 12,10 habitantes por km². A Este é totalmente delineado pelo rio Guadiana, fazendo fronteira com Espanha, ao longo de uma linha de 60 km. Este concelho tem acesso através da Estrada Nacional 255, no eixo Vila Viçosa – Reguengos de Monsaraz, ou através da Estrada Nacional 373, no eixo Badajoz - Évora.

O concelho é composto por seis freguesias – Nossa Senhora da Conceição (sede de concelho); Nossa Senhora do Loreto; Santiago Maior; Capelins – Santo António; S. Pedro e S. Brás dos Matos – fazendo parte destas quinze aldeias e três vilas.

À semelhança das restantes aldeias do concelho, a freguesia de Nossa Senhora da Conceição, encontra-se geograficamente dispersa, caracterizando-se pela sua escassa acessibilidade. Tal como a vasta região do Alentejo, o concelho de Alandroal é caracterizado por apresentar a nível demográfico, diversos indícios sociais que não estimulam o seu desenvolvimento económico. O índice de envelhecimento, por exemplo, representa a crescente escassez de recursos humanos do concelho e a capacidade que o próprio tem para regenerar o seu tecido social.

A débil industrialização e o declínio da atividade agrícola são condições potenciadoras da emigração interna dos jovens para outras regiões mais desenvolvidas e atraentes, quer a nível regional quer a nível nacional.

As atividades mais relevantes para a economia do concelho, embora escassas, são a agricultura e a indústria, destacando-se nesta última a extração e transformação de mármore e a construção civil. O sector dos serviços revela uma elevada importância enquanto gerador de postos de trabalho, sobretudo nas freguesias com algum cariz urbano.

1. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” (Refª PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

Análise demográfica – População residente e densidade populacional

A sua população residente caracteriza-se por ser, significativamente, envelhecida, na medida em que apresenta uma elevada percentagem de idosos (27,95%) e uma reduzida percentagem de jovens (12,37%). Se analisarmos o Rácio de Dependência Total (67,52%) verificamos que existe uma elevada proporção da população que se encontra dependente da população ativa, uma vez que por cada 100 indivíduos potencialmente ativos existem cerca de 68 potencialmente inativos (jovens e idosos). Desta forma, o concelho de Alandroal é o segundo concelho, do total dos concelhos do Distrito de Évora, com um elevado índice de envelhecimento populacional (226,05%).

Assistimos, no concelho de Alandroal, a um decréscimo populacional na ordem dos 700 indivíduos a cada dez anos. Tratando-se de uma zona marcadamente rural, em que as potencialidades de emprego tendem a não evoluir, os habitantes procuram nos concelhos vizinhos (Évora, Reguengos de Monsaraz, Elvas, entre outros) melhores condições de vida.

Com uma população residente de 5928 indivíduos (Censos 2011), o concelho assistiu a um decréscimo populacional, entre 2001 e 2011, em cerca de 9,98%, sendo mais incidente o sexo masculino (-11,42%).

Nível de instrução da população activa

Quanto à população ativa, esta caracteriza-se pelas baixas qualificações, na medida em que, **cerca de metade dos efetivos em idade ativa tem apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Os restantes níveis de ensino têm pouca expressão, sobretudo o Ensino Superior o qual representa apenas 5,83% da população ativa. Tendo em conta as características sociodemográficas do concelho, freguesias muito dispersas, bem como, a taxa de instrução, insucesso e abandono escolar, torna-se necessário quebrar este isolamento através da oferta de espaços educativos alternativos, em que as dinâmicas educativas lhes permitam a aquisição de todas as competências e estruturas curriculares dos vários ciclos de escolaridade obrigatória, assim como a dinamização da rede não formal de aprendizagem, resultantes da ação de instituições políticas locais, permitindo a todos os cidadãos apostar numa aprendizagem ao longo da vida.

Ambientes formais e escolares de aprendizagem sempre foram de difícil ingresso para muitos alentejanos. Separados da escola, mas unidos à vida, muitos deles procuram no seu dia-a-dia uma solução para dar respostas o mais adequadas possível aos entraves da sociedade contemporânea. É neste contexto que se inserem os grupos desportivos, recreativos, culturais, escolas de música, casas do povo, oficinas, paróquias, associações, etc. São nestes ambientes humanitários que se constroem muitas personalidades, se projetam carreiras profissionais, se organizam muitas vidas familiares e se estruturam muitas comunidades.

A freguesia de Nossa Senhora da Conceição

A **Freguesia de Nossa Senhora da Conceição** (concelho de Alandroal) é constituída, a nível urbano, pelos aglomerados habitacionais de aldeia do Rosário e da vila de Alandroal, sendo esta última a sede de concelho. À semelhança das restantes localidades do município, esta povoação encontra-se geograficamente dispersa, caracterizando-se pela sua escassa acessibilidade. Com uma área de 164 km², tem atualmente 1.867 habitantes (INE, 2011).

Localizada no centro do concelho, a freguesia de Nossa Senhora da Conceição tem por vizinhos as freguesias de São Brás dos Matos (Mina do Bugalho) a nordeste, Capelins (Santo António) a sul e São Pedro (Terena) a sudoeste, o concelho de Vila Viçosa a norte e Espanha a leste. É a maior freguesia do concelho em área mas apenas a segunda em densidade populacional e demográfica.

O Projeto “Arqueologia das aprendizagens no concelho de Alandroal – 1997-2007”

Numa primeira fase do projeto, a investigação, que se iniciou em 2007, passou pelo recenseamento de todas as instituições em atividade no território do concelho do Alandroal, independentemente da respetiva área de atividade. Para tal, assumiu-se, como *instituição*, toda a *entidade*, juridicamente existente e fiscalmente ativa. Como *aprendizagem institucional*, foi considerada **toda a oportunidade de aprendizagem identificada (em qualquer contexto) que revelasse um mínimo de intencionalidade e estruturação e que tivesse resultado da ação das instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007).**

O presente estudo teve como *objetivos específicos*:

- Identificar e caracterizar a rede institucional de freguesia de Nossa Senhora da Conceição;
- Identificar e caracterizar os ambientes de aprendizagem institucional na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, no período de 1997 – 2007;
- No presente estudo foi assumido o universo das instituições disponíveis. Das 119 (cento e dezasseis) instituições recenseadas da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, foram inquiridas 106 (cento e seis), com o intuito de obter uma “fotografia” o mais completa possível e tendo a consciência de que a definição da população a utilizar numa investigação é uma etapa metodológica essencial, uma vez que a mesma corresponde ao “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2000: 338).

As instituições da freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal

Na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, existem 119 instituições recenseadas, das quais, 106 foram efetivamente inquiridas, equivalendo a um universo de 89,08%, que constituem a amostra deste estudo.

O referido projeto nasceu em Novembro do ano de 2007, fruto da candidatura e financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e é da responsabilidade do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora – CIEP (com a referência PTDC/CED/81388/2006), tendo como Investigador Responsável o Professor Doutor José Bravo Nico.

A investigação em causa, assume, como principal finalidade, a realização do levantamento de todas as aprendizagens disponíveis e concretizadas pela população do concelho de Alandroal, na década de 1997 – 2007, no sentido de avaliar o verdadeiro impacto das políticas públicas e locais da qualificação, ao nível da Educação e Formação. Como refere Rothes (2002), o sistema educativo de um determinado território não pode ser reduzido ao conjunto das instituições escolares e de educação formal, pois a aprendizagem não se limita a alguns espaços institucionais, nem se circunscreve ao universo escolar. Esta realidade revela também a importância, para a qualificação da população adulta, do conjunto de atividades de educação presentes na vida quotidiana - em ambientes sociais, profissionais e conviviais.

Esta cartografia das aprendizagens consiste em conhecer, em cada contexto territorial, toda a realidade, reconhecendo todos os ambientes de aprendizagem, todas as infraestruturas existentes, todos os percursos disponíveis e todos os círculos de aprendizagem realizados pelos indivíduos, no quotidiano das suas vidas, na concretização dos seus projetos familiares e profissionais e no âmbito das suas atividades cívicas e sociais. Conhecer este mapa é uma condição fundamental para se principiar um pensamento estruturado, integrado e coerente acerca da educação e da formação num determinado território.

No concelho de Alandroal, a qualificação dos indivíduos adultos, remeter-nos-á, certamente, para percursos construídos longe dos espaços de aprendizagem de natureza escolar e formal. Foram os contextos não formais e informais de aprendizagem, disponíveis na malha institucional e relacional das pequenas comunidades locais do território que se terão assumido, provavelmente como espaços mais disponíveis e, por isso mesmo, mais presentes e estruturantes na construção dos projetos educativos dos indivíduos.

Temos, hoje, a clara percepção de que a análise das aprendizagens identificadas nos revelará um

universo, ainda pouco conhecido, de contextos não formais e informais de educação, mas decisivo e significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes no concelho de Alandroal.

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

Uma certeza, no entanto, poderá já ser assumida: sendo o território um fator determinante no processo de qualificação dos indivíduos e das instituições, é já evidente e indispensável que, em cada contexto territorial, se proceda a uma adequada cartografia de todas as aprendizagens existentes. Sem este exercício, conceptual e institucionalmente, alargado e rigoroso, não será possível a construção de um verdadeiro mapa educacional, enquanto verdadeiro e participado instrumento de apoio à gestão local e regional da Educação e da Formação. Da análise efetuada, podemos concluir que a categoria de instituições inquiridas com maior expressão (29), do universo de 106, pertence ao grupo das instituições que se dedicam ao **comércio a retalho por grosso e às pequenas oficinas de reparação de veículos automóveis e motociclos** (correspondendo a 27,4%). A segunda categoria de instituições com maior frequência no território em estudo pertence à área de **alojamento, restauração e similares**, 28 instituições (26,4%, do total inquirido). Por último, a existência de instituições relacionadas com os serviços assim como as instituições correspondentes a serviços de agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, ou seja, instituições do sector primário (6,6%).

Identificadas 284 aprendizagens nas 106 instituições inquiridas, foi feita uma categorização com base na Classificação Portuguesa das Áreas de Educação e Formação no âmbito de aprendizagens. Através dessas aprendizagens por estas categorias verificamos que **o maior número de aprendizagens que identificámos nas 106 instituições recai na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito**, com 115 casos, correspondendo a 40, 5% das situações.

A freguesia de Nossa Senhora da Conceição - Alandroal, sendo uma freguesia mista (urbana/rural), contempla um número bastante significativo de instituições – 119 recenseadas, das quais 106 foram inquiridas, que constituíram a nossa amostra. Tendo um cariz urbano, o tipo de **instituições existentes são, na sua maioria, do sector terciário**.

Como conclusão, reconhecemos que as organizações estão condicionadas, em larga medida, às políticas governamentais e daí, a nossa percepção da necessidade de desenvolver, futuramente, uma atitude de procura de novos paradigmas e novas respostas educativas uma vez que as instituições locais são uma peça fundamental para o desenvolvimento social dos cidadãos e das comunidades locais. No entanto, assistiu-se, na década alvo de estudo da nossa investigação – 1997-2007, a uma elevada dinâmica associativa no que à formação e educação diz respeito.

Com base nos dados apurados e analisados do Questionário de Aprendizagens Institucionais – QAI I, concluímos que:

Apuradas as instituições e classificadas por área de atividade, verificámos que, para este meio marcadamente rural, a agricultura deixou de ser a única e principal base económica, nem é tida como principal fator de desenvolvimento local, outras opções são postas em prática. **A maioria das instituições inquiridas pertence ao sector terciário:**

- Das 106 instituições, 57 pertencem à área do comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos e à área do alojamento, restauração e similares;

A partir da Revolução de Abril, à semelhança do que aconteceu em todo o país, o fenómeno associativo criou expressão nesta freguesia. **A partir de 1976 fundaram-se inúmeras instituições**, sendo a maior parte delas – **60,4 %** dos casos inquiridos, de **natureza privada**;

As instituições têm revelado ao longo dos tempos uma certa **solidez no seu funcionamento**, na medida em que a maioria destas instituições – **89,6%, nunca interrompeu a sua atividade**;

70 das 106 instituições inquiridas, são empresas, ou melhor, **microempresas**, que **possuem um único proprietário mas não têm plano anual de atividades**. Correspondendo a instituições da área comercial e restauração, estas microempresas não possuem, por isso, instrumentos de gestão e política de funcionamento, instrumentos estes mais presentes nas instituições de natureza recreativa, cultural, associativa ou até mesmo nas autarquias locais;

Assiste-se, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, à ausência de dinamismo institucional, uma vez que há uma presença muito débil de associações juvenis (não existe nenhuma), de desenvolvimento local e instituições de solidariedade social, existindo apenas três;

Relativamente ao **período de funcionamento das instituições**, prevaleceu o **contínuo**, ao longo de todo o ano, facto generalizado na medida em que a maioria das instituições pertence às áreas do comércio e restauração, o que igualmente tem a ver com o facto da **maioria delas praticar o horário correspondente à tabela horária normal de trabalho e não ter restrições de acesso ao público**;

49,1% das instituições inquiridas teve pessoal remunerado e possuiu contabilidade organizada por contabilista individual, sendo que 22 do total inquirido, realizam a sua própria contabilidade, o que denota a existência de um impacto educativo, uma vez que encerra em si a necessidade das pessoas aprenderem a fazer este trabalho de organização financeira e contabilística;

Não existiu entre as instituições da freguesia em estudo, relacionamento interinstitucional. Na maioria das instituições inquiridas (68), não se aplicou esta possibilidade de relacionamento com outras instituições. Funcionaram isoladamente, o que demonstrou **inexistência de espírito cooperativo e de trabalho em rede.** A **fraca existência de parceiros institucionais** é outra prova disso mesmo. No entanto, **das parcerias existentes, concluiu-se que, a maioria delas, são exteriores ao concelho de Alandroal** – 29, em comparação com as parcerias efetuadas com instituições do concelho – 16, revelamos um facto evidente. Concluímos que não existe a chamada “*casa associativa*”, uma vez que a atuação das instituições é dispersa e sem uma linha orientadora, a maior parte delas possuidoras de um só sócio que, normalmente, é o proprietário.

Relativamente às **aprendizagens institucionais** construídas e/ou disponibilizadas pelas instituições inquiridas (106), **num total de 284**, no período em estudo – 1997-2007, concluímos que:

O período em que ocorreu **maior número de aprendizagens foi no ano de 2007**, logo seguido dos anos 2006, 2005 e 2000;

A maioria das aprendizagens identificadas recaiu nas categorias de:

- alojamento, restauração e similares;
- comércio por grosso e a retalho;
- Nas áreas de agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, nas atividades artísticas, de espetáculos assim como nas indústrias transformadoras, também se verificou a presença de aprendizagens institucionais.

Estas aprendizagens tiveram a ver com a necessidade dos proprietários e funcionários de frequentarem ações de formação necessárias à obtenção de certificação de funcionamento da instituição;

A maioria das aprendizagens foi virada para dentro das próprias instituições. A maior parte das aprendizagens identificadas tiveram sempre preocupações com o melhoramento do funcionamento da instituição, a modernização da mesma ou com a melhoria do exercício profissional dos funcionários ou colaboradores da instituição, ou ainda, com a melhoria do exercício da responsabilidade social dos proprietários ou dos responsáveis dos órgãos sociais das instituições.

Nesta dimensão institucional, importa considerar o **contributo que as instituições empregadoras deram aos percursos de qualificação dos seus colaboradores**;

- A **certificação** destas aprendizagens foi, na maioria dos casos, uma certificação **informal ou não formal** que ocorreu **em contexto laboral**;
- O **público-alvo** a que se destinaram estas aprendizagens foi, em grande parte, os **proprietários e os funcionários das instituições**, facto este que nos levou a concluir, analogamente, que **o horário da maioria das aprendizagens ocorreu durante o horário laboral de trabalho**;
- Foram **aprendizagens de curta duração**, normalmente de **um dia** e **ocorreram**, na maioria das vezes, **na própria instituição**;
- Verificámos que **as aprendizagens mais frequentes foram as chamadas episódicas**, correspondendo a 42,6% dos casos (aconteceram esporadicamente), logo seguidas das **permanentes** (34,2%) e em terceiro lugar das **frequentes** (19,7%).

- Concluímos que a **maioria das aprendizagens não episódicas ou foram permanentes ou frequentes**, o que evidencia um **padrão de regularidade das aprendizagens**;
- Relativamente à **responsabilidade da existência, conceção e concretização das aprendizagens**, concluímos que a esmagadora **maioria foi da responsabilidade da própria instituição**. Com números inferiores, aparece a responsabilidade atribuída a outras instituições e, por último, a parcerias;

Existiram algumas **disparidades na questão das parcerias**. Por um lado, houve um **débil trabalho em rede das instituições de Alandroal**, quer na organização, conceção, quer na concretização das aprendizagens. O trabalho em rede, no seio da freguesia, como vimos, foi muito frágil. Mais uma vez, **quando aconteceram parcerias, e ocorreram em número significativo, estas envolveram quase sempre instituições exteriores ao concelho**.

O que não deixa de ser paradoxal porque, se por um lado houve uma frágil rede de trabalho em equipa no interior da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, por outro lado, quando esse trabalho em rede aconteceu, foi com instituições exteriores à freguesia e até, exteriores ao próprio concelho de Alandroal;

Normalmente, as aprendizagens que foram realizadas, foram avaliadas. Essa avaliação teve, sempre ou quase sempre, a participação simultânea dos que participam nas aprendizagens e daqueles que organizaram e ajudaram os que aprenderam. Ocorreu com maior frequência a auto e heteroavaliação e existiu uma espécie de parceria na avaliação das aprendizagens. A avaliação aconteceu com mais frequência ao longo da própria aprendizagem, revelando assim, um carácter contínuo e permanente da aprendizagem.

Esta realidade remete-nos para percursos de qualificação da população adulta construídos longe dos espaços escolares formais. Nestas condições, **os contextos não formais e informais de aprendizagem** assumem-se, eventualmente, como **estruturantes na construção dos projetos educativos dos indivíduos e respetivas famílias e comunidades**.

Nesse universo dos contextos não formais de aprendizagem, ganham particular importância as instituições das mais diversas naturezas e áreas de atividade. Pressuposto este que parece ganhar maior consistência em territórios de cariz rural, como é o caso da freguesia em estudo, não só pela ausência de espaços formais de aprendizagem alternativos à escola mas também pela presença significativa de um conjunto de instituições.

Concluímos que, paralelamente à Carta Educativa, instrumento da competência das autarquias locais, sendo um dos seus objetivos organizar a rede de ofertas de educação e ensino (formal), existe, no território em estudo, um número significativo de instituições que têm proporcionado à comunidade situações educativas não formais e informais. Desta forma, *“O conceito de aprendizagem ao longo da vida liga-se a um outro conceito, o de ‘sociedade educadora’, em que tudo pode e deve tornar-se uma oportunidade para aprender e para realizar o potencial de cada um”* (UNESCO, §9 da Agenda para o Futuro, cit. in Melo, et al. (2002: 71).

Sugestões e Recomendações

Na realidade, parece-nos ser interessante concluir a cartografia da rede de instituições e de aprendizagens e, em sequência, cruzar esse mapa com o mapa das aprendizagens concretizadas pelos indivíduos. Dessa forma, será possível avaliar, de forma objetiva e clara, a presença das instituições da sociedade civil na construção, individual, familiar e comunitária, no processo de construção dos diferentes projetos educativos.

Contudo, temos a noção que a falta de coordenação das redes, a frágil existência de parcerias a nível local, assim como a dependência das políticas públicas, em nada abonam o dinamismo associativo e consequente desenvolvimento local de que estas zonas rurais tanto carecem.

Concluído este estudo e detetadas algumas carências, uma das sugestões que faríamos seria no sentido de se replicar este tipo de estudo por outros concelhos com características idênticas ao de Alandroal, com vista a detetar necessidades e consequentemente apontar soluções.

O desenvolvimento local ou comunitário, podendo ser definido como o esforço que visa o melhoramento das condições de vida daqueles que habitam um local e que, tomando consciência acerca das potencialidades locais, deverá promover iniciativas geradoras de riqueza e emprego que correspondam a um plano local de desenvolvimento integrado. O desenvolvimento local deve ser pensado no sentido de reestruturação e adensação das várias redes de aprendizagem existentes no território, tendo em vista a qualificação dos indivíduos e das comunidades.

A fim de colmatar muitas das carências sentidas a nível local, seria urgente:

- reforçar e valorizar o potencial humano;
- fomentar a atração e fixação de jovens e emprego qualificado;
- melhorar a organização do mercado de formação;
- melhorar os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente, em particular dos jovens e ativos.

A par desta realidade, que urge ser solucionada, e convictos de que a aprendizagem nunca foi um processo exclusivo dos sistemas educativos formais, pensamos no entanto que a escola deverá integrar também modelos de formação que visem desenvolver projetos educativos não formais em parceria com as instituições do território. Deveria participar ativamente na vida da comunidade, de forma a impulsionar uma eficaz educação para a cidadania com vista à atenuação das necessidades e problemas sentidos. Deixamos aqui algumas sugestões que achamos pertinentes e que poderiam, de alguma forma, integrar a escola de uma maneira mais eficaz na comunidade:

- constituir ateliers profissionais;
- desenvolver espaços de formação e informação;
- organizar seminários, colóquios e conferências;
- formar clubes de leitura.

Para que este ‘casamento’ entre escola e comunidade tivesse sucesso, seria imprescindível a realização de um trabalho em rede assente em parcerias. Cremos, que sendo a escola uma instituição de peso, transmitiria a confiança necessária à efetivação de parcerias com outras instituições do território, fazendo jus à máxima de que ‘a união faz a força’. De salientar que o objetivo desta união não seria escolarizar a comunidade mas sim combater o analfabetismo funcional.

No que diz respeito ao facto de haver preferência em estabelecer parcerias com instituições exteriores ao concelho e uma vez que as áreas de atividade com maior expressão na freguesia de Nossa Senhora da Conceição são as áreas do alojamento, restauração e similares e comércio por grosso e a retalho sugerimos que, eventualmente, a criação de uma associação comercial no concelho, abriria novas perspetivas e fomentasse a coesão social interinstitucional.

Em síntese, caberá a toda a comunidade educativa estimular e investir com eficácia na formação e educação com vista à abertura de novas potencialidades, novas visões e novas formas de atuar, no sentido de organizar e agrupar forças dispersas que, por sua vez, conduzam a um crescente desenvolvimento deste território.

Importa, por tudo isto, reconstruir institucionalmente cada instituição educativa somando-se o facto das organizações locais serem espaços privilegiados do exercício de cidadania e, como tal, deveriam ser rentabilizadas pelas populações com vista ao desenvolvimento das comunidades locais. Trata-se certamente de um esforço em que todos devem intervir, em que cada ator social deve assumir responsabilidades próprias, tendo sempre presente a afirmação de Paulo Freire (1985):

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Referências Bibliográficas

ANQ (2007). *Mapa - os percursos do projecto*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
Câmara Municipal de Alandroal (s.d.). *Diagnóstico Social 2004*. Rede Social do Concelho de Alandroal, n.d.

- Carta Educativa do Concelho de Alandroal (2006). *NeoTerritório, Planeamento e Ordenamento do Território, Lda*. Volume I e II.
- Freire, P., Faundez A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INE (2001). *Censos 2001. Resultados Preliminares: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (s.d.). *Instituto Nacional de Estatística 2003*. Acedido em 03 de 09 de 2011, de www.ine.pt
- INE (s.d.). *Instituto Nacional de Estatística 2011 – Resultados Preliminares*. Acedido em 03 de 09 de 2011, de www.ine.pt
- INE (2007). *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas Rev. 3*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Melo, A., Lima, L., & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. 1.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- Nico, B. (2008). “Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável”. In Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo pp. 9-19.
- Roths, L. (2002). “Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos”. In I. Silva, J. Leitão, & M. Trigo (Orgs.) *Educação e formação de adultos, factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA / Ad Litteram. pp. 151-158.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1975). *L'Éducation en Devenir*. Paris: UNESCO. Tradução portuguesa «A Educação do Futuro». Lisboa: Livraria Bertrand.

De um Projecto de Investigação Científica às Medidas de Agenda Local*

Antónia Vieira Tobias¹ & Bravo Nico²

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

Fernando Pessoa

Resumo O conhecimento das dinâmicas educativas e formativas de um território pode potenciar nos demais atores locais a capacidade de estruturar respostas de agenda local, integradoras, estratégicas e geradoras do desenvolvimento territorial. Neste capítulo, apresenta-se a associação entre investigação, formação e intervenção com base em conhecimento desenvolvido na área das Ciências da Educação.

Em 2006, no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, sob coordenação científica do Professor Bravo Nico, surgiu um projecto que teve como principal finalidade conhecer e caracterizar o universo de aprendizagens formais, não formais e informais disponíveis e concretizadas no concelho de Alandroal, no período 1997-2007. Esta pesquisa foi promovida pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e contou como parceiros institucionais, com a Direção Regional de Educação do Alentejo, hoje designada por Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região Alentejo, a Câmara Municipal de Alandroal, o jornal regional Diário do SUL e a SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário (Nico *et al.*, 2011a). Hoje este projecto tem repercussões de impacto territorial, mediante a implementação de ações específicas, com fim a dar resposta às necessidades locais do território do concelho de Alandroal.

Palavras-chave Carta educativa, educação, investigação, formação.

Introdução

O Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora promoveu alguns projectos no âmbito da educação, territórios e comunidades locais. De entre esses projectos, “Cartografia das Aprendizagens em Torre de Coelheiros, S. Miguel de Machede e Nossa Senhora de Machede” e “Redes de Emprego e Formação no Alentejo” foram os primeiros a dar definição a uma linha de investigação que veio

*. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” (Ref^o PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.

2. Universidade de Évora (Departamento de Pedagogia e Educação). E-mail: jbn@uevora.pt.

posteriormente a emergir no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, designada por Territórios, Comunidades Locais e Diversidades. Esta linha de investigação estuda processos dinâmicos de qualificação e está assente no tripé Investigação – Formação – Intervenção.

As oportunidades de aprendizagem disponíveis e potenciadas num dado território, influenciam o quotidiano das pessoas ao longo do seu ciclo vital, pelo diálogo que se vai estabelecendo entre a trajectória individual e as múltiplas redes de conhecimento/aprendizagem existentes e seus níveis de estruturação. Do conhecimento das possíveis modalidades de educação e formação, e respectivos agentes promotores num território, percepção-se um potencial de qualificação que poderá possibilitar um processo mais adequado, de pensamento político e estratégico do potencial de qualificação.

Deste modo, e com base nos pressupostos referidos, surgiu um projecto de investigação designado “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal”, que assumiu, como principal finalidade, conhecer e caracterizar o universo de aprendizagens formais, não formais e informais disponíveis e concretizadas no concelho de Alandroal, no período 1997-2007. Esta pesquisa foi promovida pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

No presente, e após a concretização da investigação ora referida, Alandroal recebe a Universidade de Évora, no âmbito de um novo projecto de investigação-acção e reelabora a sua Carta Educativa, no sentido de devolver um “mapa do que se aprende” no seu território, incluindo redes de aprendizagem informal e as suas potencialidades de desenvolvimento. Por outro lado, simultaneamente aos projectos de investigação referidos e aos percursos de formação individual (alunos) envolvidos no território de Alandroal, encontra-se em implementação um projecto de intervenção social da Universidade de Évora: Escola Popular da Universidade de Évora (<http://www.utulioespanca.uevora.pt/>). Este atua numa lógica de prestação de serviços à comunidade e pretende garantir, aos cidadãos de Alandroal, oportunidades de participação em actividades de formação ao longo da vida.

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, define *Carta Educativa* como sendo “a nível municipal, um instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico do município”. A revisão deste documento após a concretização de investigação consolidada, nomeadamente o projecto referido ao estudar redes de conhecimento/aprendizagem existentes fora dos contextos formais de ensino: “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal”. A Revisão da carta educativa, tratando-se de um projecto dinâmico de intervenção, planeamento e ordenamento da rede educativa inserido num contexto específico -Território Educativo-, tem por meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social (Bento, 2010).

A Carta Educativa do Concelho do Alandroal, como documento estratégico, procura reflectir o conjunto de princípios e directrizes fundamentadas pela política municipal de educação, e adequar-se a uma realidade que evolui constantemente em função de dinâmicas demográficas, socioeconómicas, factores de desenvolvimento local e contingências de alterações da política educativa. Constitui assim, um instrumento de trabalho com uma concepção dinâmica de planeamento, através de uma prática sistemática e continuada de análise e intervenção na realidade escolar. É espectável contribuir para: a) melhoria do sucesso escolar e de promoção da igualdade de oportunidades entre todos os alunos; b) garantia de uma organização e gestão eficaz dos estabelecimentos de ensino e qualidade funcional dos espaços educativos, no âmbito do ordenamento da rede educativa; c) responder às necessidades actuais e previsíveis, em períodos temporais sucessivos, e nos cenários de desenvolvimento mais prováveis.

A Carta Educativa pode e deve assim ser monitorizada, permitindo-se uma contínua aferição da clareza e eficácia das propostas formuladas, para que seja possível a detecção precoce de eventuais desajustamentos e que atempadamente se configurem as soluções mais adequadas. Deve-se verificar até que ponto foram atingidos os objectivos inicialmente propostos na carta educativa e até se, num momento posterior, as medidas a tomar ainda se consideram pertinentes. Este processo é indispensável para se conhecer a realidade educativo-social na sua evolução e proceder aos ajustamentos que, a cada momento, se revelem necessários (DAPP-ME, 2000).

A rede global de qualificação do Concelho de Alandroal conheceu, desde 2006 (data da elaboração da Carta Educativa), uma assinalável evolução. Na realidade, foram desactivadas 9 Escolas Primárias, foi construído o Centro Escolar de Santiago Maior, iniciada a construção do Centro Escolar de Terena e concluída a obra de construção da nova EBI Diogo Lopes de Sequeira, na sede do concelho. Em simultâneo, nasceu uma nova Escola de Educação não-Formal: o Pólo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca (na actualidade, com mais de meia centena de participantes regulares).

Indicadores do Concelho de Alandroal

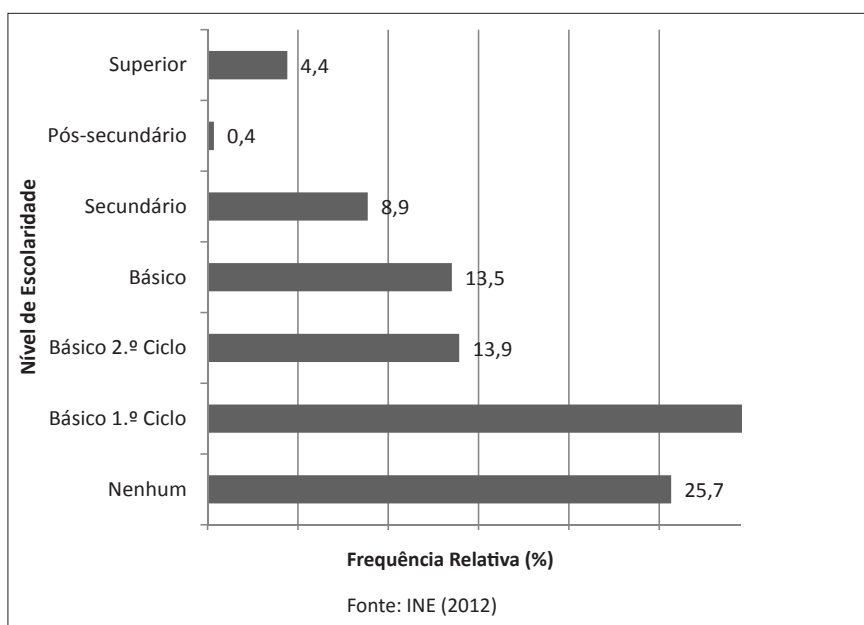
Alandroal apresenta uma acentuada perda de população em relação à região em que se insere e ao país. Apresenta um Saldo Natural (ou taxa de crescimento natural) negativo, de -8,9‰, com o número de óbitos superior ao número de nascimentos, bastante desfasado da média nacional (-0,5‰) e mesmo da média regional que se situa nos -5,5‰, por ano.

O Concelho do Alandroal tem 5843 habitantes e apresenta um elevado número de habitantes sem qualquer nível de ensino completo (1499 pessoas, que correspondem a 25,7% da população). Apenas 27,2% da população alandroalense (1587 indivíduos) possui o 3º Ciclo do Ensino Básico ou nível superior (ver tabela e gráfico1). O número de indivíduos sem qualquer nível de escolaridade (1499) é 5,5 vezes superior ao número de indivíduos com uma formação de nível superior. É ao nível do 1º ciclo do ensino básico onde se regista o maior número de pessoas com o nível de ensino completo, 33,3%, ou seja um terço da população concelhia.

Tabela1: Nível de escolaridade da população das freguesias do Concelho de Alandroal

Freguesia do Concelho de Alandroal	Nível de Escolaridade						
	Nenhum	Básico - 1.º Ciclo	Básico - 2.º Ciclo	Básico - 3.º Ciclo	Secundário	Pós-secundário	Superior
Alandroal	428	554	269	289	194	8	131
Juromenha	27	47	12	14	5	1	1
Santiago Maior	582	747	322	299	182	8	65
Capelins	124	229	61	48	44	1	20
Terena	217	255	95	95	68	3	34
São Brás dos Matos	121	111	55	45	25	0	7
Concelho (n)	1499	1943	814	790	518	21	258
Concelho (%)	25,7	33,3	13,9	13,5	8,9	0,4	4,4

Gráfico 1: Nível de Escolaridade da População do Concelho de Alandroal



O Concelho de Alandroal, entre 1991 e 2001 e ao contrário da tendência nacional, conseguiu diminuir o índice de desemprego da população ativa de 14,3% (1991) para 8,7% (2001). Todavia, sofreu um grande acréscimo nos últimos anos, em Novembro de 2012 este índice atinge 15,6%, face aos 13,2% da população ativa desempregada em Portugal continental, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística.

A tendência verificada face ao facto do desemprego masculino ser inferior ao feminino tem-se vindo a esbater, no entanto, ainda se verifica que as mulheres apresentam taxas mais elevadas de desemprego relativamente aos homens, pois 5,2% da população ativa do sexo feminino está desempregada no concelho de Alandroal face à população ativa do sexo masculino.

O município do Alandroal caracteriza-se pelo predomínio de trabalhadores da área da agricultura, produção animal, pesca e floresta (7,53%), seguidos do sector da construção de estruturas básicas e similares (6,27%), transformação de alimentos (5,54%), vendedores de lojas, limpezas em casas particulares, turismo rural e escritórios. No entanto, o sector secundário, em 2007, era o que detinha maior número de trabalhadores por conta de outrem (51%), seguido do sector terciário (36%) e, por último, o primário (13%). De acordo com a área de actividade económica, o comércio a retalho, bem como o alojamento, restauração e similares, representam 48,3% do volume das actividades ativas no tecido económico do concelho de Alandroal. Estes dados são refletidos na colocação de pessoal ao serviço das sociedades de Alandroal. O setor de atividade que tem um maior número de trabalhadores é o sector terciário (INE, 2011) à semelhança da subregião Alentejo central e Alentejo, tratando-se da administração pública geral, económica e social (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia, por exemplo). A construção de edifícios (residenciais e não residenciais) também é expressiva na afetação de trabalhadores e a terceira actividade com mais visibilidade em termos de pessoal trabalhador são as culturas temporárias (fruticultura, policultura, agricultura geral de herbívoros).

A distribuição demográfica da população do concelho por faixa etária é ilustrativa do envelhecimento da população e, como consequência, há uma especialização em serviços e actividades de apoio social dirigidas à população adulta idosa. Esta dinâmica gera emprego no concelho de Alandroal. As culturas, actividades como a extração de pedra, areia e argila, a serragem, corte e acabamento de rochas ornamentais

continuam a ser atividades com alguma visibilidade no concelho, sendo que hoje em dia não respiram a vitalidade de há uns anos atrás.

Nos últimos dois anos (Janeiro de 2011 a Janeiro de 2013) foram constituídas 18 empresas no concelho de Alandroal, tendo por área de actividade económica a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, seguindo-se o alojamento, restauração e similares. Houve uma evolução da representatividade das diversas actividades económicas em Alandroal, pois a indústria transformadora perde a representatividade que teve há umas décadas dando lugar ao comércio. Na realidade, a evolução que parece ter ocorrido no tecido económico e empresarial do concelho de Alandroal, na última década, poderá também ter concorrido para uma alteração significativa do perfil de qualificações académicas e, principalmente, profissionais necessários para sustentar este novo padrão económico do território.

É muito importante a disponibilização de um serviço integrado e flexível na promoção de oportunidades à população concelhia que promova o desenvolvimento do tecido social e económico do concelho. Para tal, na tentativa de se darem respostas adequadas a necessidades específicas em sinergia, os agentes locais reúnem esforços, embora estejam evidentes algumas lacunas de agilização de respostas consertadas. De acordo com o Plano de Mobilidade Sustentável do Alandroal *“O IEFP – Direção Regional do Alentejo, através do Centro de Emprego do Estremoz possui um acordo com a Câmara Municipal do Alandroal e diversas entidades do concelho com vista à elaboração de um plano social que promova o emprego e a formação profissional, como forma de dinamizar o tecido económico, a nível individual e empresarial. No caso da selecção dos candidatos para acções de formação, têm havido debilidades na mobilidade da população desempregada inerentes à falta de transportes, entre outros factores”* (DTEA, 2007). As debilidades de mobilidade da população levaram os serviços autárquicos a tomar medidas muito concretas e em Julho de 2013 surgiu um serviço de transporte totalmente gratuito que tem como finalidade facilitar a acessibilidade dos habitantes à sede do concelho. Também é de salientar que o território educativo de Alandroal não dispõe de nenhum estabelecimento de ensino de nível secundário e os alunos que pretendam completar a sua escolaridade obrigatória terão de o fazer em territórios educativos limítrofes, como sejam Vila Viçosa ou Reguengos de Monsaraz. (DTEA, 2011). Os fluxos de mobilidade de estudantes podem tomar repercussões incidentes na fixação ou não da população num dado território, consoante a capacidade de absorção de determinados perfis académicos/formativos pelo tecido empregador.

Método

O dispositivo metodológico utilizado baseou-se numa matriz de instrumentos de natureza quantitativa, recorrendo à construção e aplicação de dois instrumentos de recolha de informação: i) o *Questionário das Aprendizagens Institucionais* (QAI) (possibilitou o conhecimento e caracterização das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições do concelho de Alandroal, no período 1997-2007); ii) o *Questionário Cultura Formativa em Contextos Organizacionais* (FCOR) (possibilitou conhecimento da cultura formativa em *Instituições com Potencial Educativo* (IPE)). O trabalho de terreno decorreu entre os anos de 2008 e 2013, tendo sido aplicados os referidos instrumentos a 294 instituições (QAI) das quais 83 (FCOR) instituições de potencial educativo (IPE). A concretização metodológica da investigação seguiu uma trajetória técnica cronológica em que todas as dimensões estudadas, o procedimento de análise da informação foi suportado pela construção e exploração de dispositivos estatísticos próprios, em ambiente SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Assumiu-se, como episódio de Aprendizagem Institucional, toda a situação formativa disponível nas instituições, em que fosse possível aferir da sua sequencialidade e intencionalidade tendo em vista a promoção/aquisição de conhecimentos, e novas competências, nomeadamente: a) na promoção de desenvolvimento local; b) formação do pessoal da instituição; c) formação profissional; d) modernização da própria instituição; e) promoção da informação; f) formação escolar, g) melhoria da comunicação e da rede de contactos interinstitucionais; h) preparação para início de nova atividade; i) promoção de apoio social; j) promoção da cultura; k) formação profissional e escolar; l) criação de novos serviços e/ou produtos; m) maior produtividade/lucros; n) aquisição de bens; o) marketing e publicidade; p) promoção de carácter lúdico/recreativo; entre outras.

No sentido de se avaliarem diferenças em determinadas variáveis consideradas dependentes em função de outras variáveis assumidas como independentes (freguesia, antiguidade da instituição, natureza jurídico-funcional), e dada a natureza dos dados, foi realizado o teste de Qui-quadrado de Pearson. Havendo a necessidade de testagem piloto de toda a sequência metodológica adoptada, como em instrumentos e técnicas a utilizar, 3 instituições exteriores ao concelho serviram esta necessidade, não causando efeitos de contaminação da amostra, nos plano institucional. Assim foi possível a testagem das opções anteriormente indicadas e o respetivo ajuste, em função das indicações recolhidas.

Relativamente à dimensão do universo institucional a estudar, decidiu-se seleccionar a totalidade das instituições para realizar o inquérito. Em seguida, foi elaborado um mapa institucional de cada freguesia, tendo em vista a aplicação dos Questionários das Aprendizagens Institucionais/QAI (I) e QAI (II) (Cf. Tabela 2).

Tabela 2: A dimensão institucional do concelho de Alandroal

Freguesias	Instituições Identificadas	Instituições Inquiridas	Aprendizagens Institucionais Identificadas
Alandroal (Nossa Senhora da Conceição)	119	105	284
Santiago Maior	101	89	268
Terena (São Pedro)	45	40	77
Mina do Bugalho (São Brás dos Matos)	32	28	28
Capelins (Santo António)	18	17	30
Juromenha (Nossa Senhora do Loreto)	12	12	47
<i>Extra - Concelhias</i>	3	3	11
Total de Instituições	327/330	291/294	734/745

Fonte: Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal, 2011

Num segundo momento do estudo, aquando recolhidas e analisadas as informações das 294 instituições inquiridas, procedeu-se à identificação de instituições da sociedade civil com potencial educativo. Tendo por fonte os inquéritos aplicados no âmbito do **projeto de investigação “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal”**, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref^a PTDC/CED/81388/2006), definiu-se o seguinte quadro de triagem, de acordo com um peso relativo dos seguintes critérios:

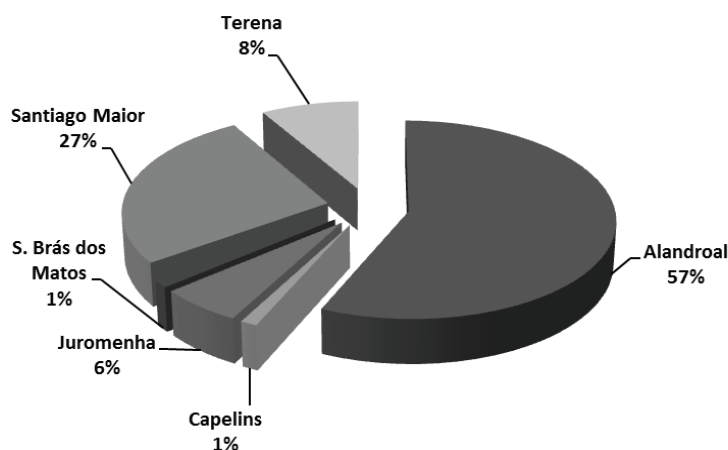
1. Ambientes de Aprendizagem Certificados (**Critério A**: a.1-certificação académica; a.2- certificação profissional);
2. Ambientes de Aprendizagem não formal (**Critério B**);
3. Relacionamento Interinstitucional: estabelecimento de parcerias (**Critério C**);
4. Reconhecimento social das instituições estudadas (**Critério D**);
5. Instituições participantes no **Conselho Municipal de Educação e o Conselho Local de Ação Social (Critério E)**;

Tendo por fonte a listagem completa de empresas formalmente constituídas e registadas nas finanças através da empresa Loja do Software:

6. Instituições de interesse educativo/intervenção social (**Critério F**).

A variável “Freguesia” considerou-se não concorrente aos critérios de identificação de entidades com potencial educativo. Um dos pressupostos era verificar efectivamente como se distribuiria esse potencial num território circunscrito à escala municipal. Como ilustra o gráfico 2, essa distribuição não foi equitativa, contrariamente ao estudo “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal” que fazia corresponder as instituições inquiridas às existentes no território da freguesia.

Gráfico2: Localização das Organizações no Concelho de Alandroal, por freguesia



Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais, 2013

Relativamente aos recursos técnicos envolvidos neste estudo, destacam-se para além da equipa de investigação constituída formalmente do projeto *“Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*, no âmbito do Protocolo de Cooperação celebrado entre a Universidade de Évora e a Câmara Municipal de Alandroal, duas técnicas superiores e um técnico estagiário da Câmara Municipal de Alandroal que deram o apoio necessário à concretização da investigação ficando afectos a este estudo. De referir que estes três colaboradores da Câmara Municipal de Alandroal, entretanto, estudantes da Universidade de Évora, deram continuidade académica ao estudo enveredando em percursos de Mestrado em Ciências da Educação/Especialização em Educação Comunitária (2) e de Licenciatura em Ciências da Educação(1). As Juntas de Freguesia também disponibilizaram colaboração dos seus funcionários para a concretização das atividades de pesquisa, na sua área territorial. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região Alentejo disponibilizou, pontualmente, o trabalho de uma técnica superior e a SUÃO contribuiu com trabalho periódico de duas técnicas qualificadas, nos momentos de trabalho de recolha de informação. É de referir, ainda, o contributo de estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora e de jovens estudantes³ residentes nas freguesias do concelho de Alandroal. Durante a concretização do projecto de investigação, foram contratadas duas Bolseiras de Investigação. Durante todo o período de concretização ocorreram iniciativas de divulgação académica e social do projecto.

Resultados

A Área de Atividade Económica predominante das instituições inquiridas no território estudado na primeira fase do estudo (1997-2007) foi o comércio por grosso e a retalho (com 73 referências, 24,8%), seguindo-se a área do alojamento e restauração (69 instituições, 23,5%) e a agricultura, pecuária, flores-ta e pesca (36 instituições, 12,2%). Cerca de metade das instituições são pequenas/microempresas do sector comercial (alimentação, restauração, pequenas oficinas e turismo). De acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF⁴), as 294 instituições inquiridas disponibilizaram 745 ambientes de aprendizagem durante o período estudado, nas quais foram preferenciadas as ciências

3. Durante as férias escolares e no âmbito de projetos de Ocupação de Tempos Livres, promovidos pelas autarquias e apoiados pela Direção Regional do Alentejo do Instituto Português da Juventude.

4. De acordo com o estabelecido na Portaria nº 256/2005, de 16 de Março.

empresariais (com 296 referências, 39,7%), serviços de segurança (93 referências, 12,5%) e serviços pessoais (90 referências, 12,1%), tendo por público-alvo de eleição os funcionários/proprietários da própria empresa (com 668 referências, 89,7%), que são na grande maioria adultos ao invés de jovens e idosos. Mais de metade das instituições estabeleceu parcerias com outras instituições em prol da concretização das aprendizagens institucionais, sobretudo com entidades localizadas no exterior do concelho (84,1%), designadamente no maior centro urbano do distrito (Évora), na zona metropolitana de Lisboa, e concelhos limítrofes (Reguengos de Monsaraz). A tipologia das parcerias mais evidenciada é de natureza público-privada.

A população do território estudado quando confrontada com a necessidade de classificar a sua freguesia, relativamente às oportunidades de aprendizagem que esta proporciona aos seus habitantes considera que são “poucas oportunidades” ou “nenhumas oportunidades” (62,5% da amostra), evidenciando-se uma percepção negativa (média de 2,2 [mín. 1; máx. 5]), embora esta seja menos evidenciada em freguesias maiores (Santiago Maior e Nossa Senhora da Conceição) e junto da população com mais habilitações escolares (Ensino Superior). No entanto, a esmagadora maioria (82,4%) da população inquirida de Alandroal afirma que as suas aprendizagens se concretizaram na freguesia de residência em detrimento de outras freguesias do concelho (com valores residuais de 4,4%). Aproximadamente 15,6% da população concretizou aprendizagens em espaços exteriores ao concelho, sendo esta detentora de elevada habilitação escolar (Ensino Superior). As áreas de aprendizagem pessoal⁵ mais evidenciadas na concretização das aprendizagens pessoais foram a Alfabetização (25,7%), seguindo-se a Engenharia e Técnicas Afins (16,6%), Serviços Pessoais (11,1%), Arte (10,4%) e Agricultura, Silvicultura e Pescas (10,0%).

De acordo com os dados recolhidos junto das 83 organizações identificadas consideradas Instituições de Potencial Educativo, verifica-se, de acordo com a Classificação Portuguesa de Actividades Económicas (CAE), que estas se distribuem da seguinte forma:

1. **As Atividades Artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas** correspondem a **19,3%** da amostra, ou seja, 14 organizações desenvolvem *atividades desportivas, de diversão e recreativas*, 1 organização desenvolve *atividades das bibliotecas, arquivos, museus e outras atividades culturais* e há 1 organização na área de *atividades de teatro, de música, de dança e outras atividades artísticas e literárias*;
2. 10 organizações pertencem à secção **Outras atividades e serviços** (12%), das quais quatro atuam em *atividades das organizações associativas* e cinco em *atividades de serviços pessoais*;
3. As organizações da área do **comércio e restauração** são representadas por 16 organizações, 8 associadas à *área comercial* (9,6%) e as restantes 8 à *restauração*.

As empresas são as organizações mais estudadas relativamente ao potencial educativo neste concelho (47%) e as associações (21,7%). 7,2% das organizações refere “outra” natureza jurídica e funcional e compõem esta categoria serviços descentralizados de organismos do estado, como por exemplo a unidade de cuidados de saúde personalizados (UCSP), força de segurança, extensão do Instituto de emprego e formação profissional representando-se através do Gabinete de Inserção Profissional (Ver tabela 3).

Tabela 3: Natureza Jurídica e funcional das Organizações

Natureza Jurídica e Funciona	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Associação	18	21,7
Autarquia	9	10,8
Cooperativa	2	2,4
Empresa	39	47
Estabelecimento de Ensino	1	1,2
Instituição Particular de Solidariedade Social	8	9,6
Outra	6	7,2
Total	83	100

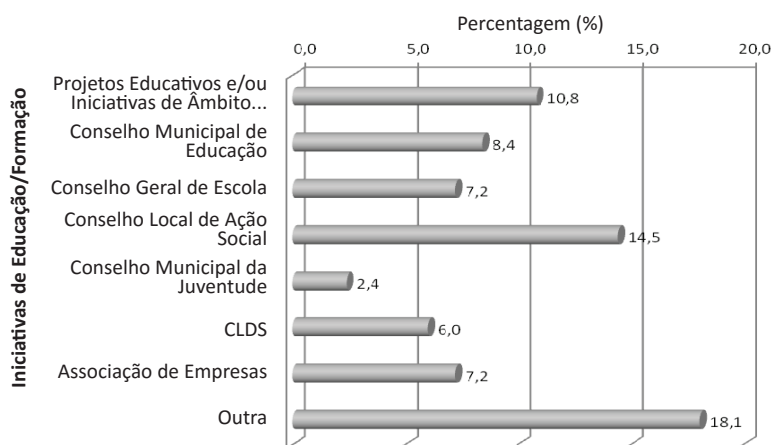
Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais, 2013

5. De acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)

O número de homens nas instituições estudadas é praticamente o dobro em termos de média em relação às mulheres, existindo inclusive 17 contextos organizacionais que apenas têm indivíduos do sexo masculino. Destes contextos, destaca-se o Grupo Desportivo e Recreativo do Rosário (157 homens), a Sociedade Columbófila Alandroalense (47 homens), a Delegação Fuzileiros de Juromenha/Elvas (33 homens) e o Clube de Caçadores do Alandroal (30 homens). O associativismo movimenta o público masculino e é precisamente no associativismo onde o maior número absoluto de homens aparece, embora nestes contextos também se vinculem mulheres, designadamente o Centro de Cultura e Recreio de Aldeia da Venda (1500 homens) e a Secção de Pesca do Clube Sport Juventude: Os Marujos (175 homens), onde o género masculino tem uma maior expressão.

As 83 organizações estudadas responderam acerca da sua participação em iniciativas de educação/formação (ver gráfico 3) e verificou-se que 53% não participa em iniciativas de educação/formação. Das entidades que participam em iniciativas de educação/formação, o Conselho Local de Acção Social, assim como os projectos educativos e/ou iniciativas de âmbito educativo, merecem particular presença entre as Instituições de Potência Educativo.

Gráfico 3: Participação em iniciativas de educação/formação



Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais, 2013

A cooperação com instituições de formação e/ou escolares é recebida com empenho pelos respondentes ao *Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais* (FCOR), pois apenas 4 entidades refere não se encontrar disponível (4,8%), sendo que a maioria (95,2%) se disponibiliza a cooperar.

A investigação e os estágios profissionais são duas modalidades de cooperação para os quais os contextos organizacionais se encontram mais disponíveis. A elevada taxa evidenciada em *investigação* (73,5%) parece-nos ser justificada por se perguntar aos inquiridos se estão disponíveis a cooperar com investigação (aquando um momento ilustrativo dessa mesma disponibilidade) (ver tabela 4). De salutar o interesse que as entidades manifestam em receber estagiários (69,9%), uma vez que o município necessita de fixar a população mais jovem, fazendo face aos índices da evolução demográfica, onde é notória a imigração dos jovens para aglomerados urbanos em detrimento dos rurais. Outras iniciativas evidenciadas para as quais as entidades se encontram disponíveis a cooperar, são por exemplo: colaboração com as escolas; formação pessoal dos respondentes; ocupação de tempos livres, visitas de estudo.

Tabela 4: Modalidades de Cooperação na área da educação

Modalidades de Cooperação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Investigação	61	73,5
Estágios Profissionais	58	69,9
Formação Profissional	31	37,3
Projetos De Intervenção Educativa	27	32,5
Cedência De Instalações E Equipamentos	25	30,1
Projetos Educativos	22	26,5
Outras Iniciativas	8	9,6

Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais, 2013

As atividades de âmbito formativo desenvolvidas, independentemente de os contextos organizacionais possuírem ou não um serviço autónomo de formação e/ou funcionários responsáveis pela formação, são mais implementadas daquilo que seria de prever nas instituições. De acordo com leitura da tabela 5, pode-se depreender:

- A maioria dos contextos organizacionais (88,0%) faz um levantamento de necessidades através de um diagnóstico de necessidades de formação na sua instituição;
- Cerca de metade das entidades participa no planeamento/conceção da formação (50,6%) e 36,1% executa/implementa ações de formação na instituição.

Tabela 5: Atividades implementadas nos contextos organizacionais relacionadas com a formação

Atividades Formativas	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Diagnóstico de Necessidades	73	88,0
Planeamento/Conceção da Formação	42	50,6
Organização da Formação	33	39,8
Implementação das Ações Formativas	30	36,1
Avaliação da Formação	28	33,7
Outra(S)	1	1,2

Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais, 2013

A maioria das entidades implementa o levantamento de necessidades de formação através de *conversas, observações e percepções dos dirigentes* (87,7%) e algumas entidades apresentam uma listagem, a partir da qual os trabalhadores se pré-inscrevem (19,2%), de acordo com as suas necessidades/interesses, outrora os resultados da avaliação de ações anteriores não têm tido grandes repercussões na decisão e/ou planeamento de ações futuras.

Com o intuito de se conhecerem as técnicas utilizadas na avaliação das formações dos contextos organizacionais estudados que implementam avaliação da formação (n=28), analisaram-se os resultados que são indicativos de que o momento eleito pela maioria das entidades para a concretização da avaliação é imediatamente após a conclusão da formação (89,3%); a avaliação incide no desempenho dos formandos (64,3%) e em competências adquiridas pelos formandos (60,7%). As técnicas utilizadas com menos expressividade são as de aferir o grau de competências adquiridas e o grau de satisfação dos formadores (21,4%).

O papel atribuído à formação é entendido, de entre os contextos organizacionais pela sua importância na aquisição de competências específicas (técnicas) e gerais (teorias), sendo que o peso atribuído às específicas é superior, embora a maioria das instituições não dispense uma componente teórica de formação (80,7%).

A *adaptação às mudanças/actualização* é considerada uma razão de entre as finalidades de formação em detrimento da *definição de estratégias de desenvolvimento*. A legislação do trabalho define horas anuais mínimas obrigatórias de formação, fator que pode eventualmente corroborar a razão apresentada para a finalidade de formação. Ou seja, posicionando-se o factor promotor da formação no exterior da instituição e não havendo uma motivação interna forte, as formações adotam um perfil de atualização ao invés de estratégias de desenvolvimento. Porém, os responsáveis das IPE referem que o papel atribuído à formação é nitidamente de investimento na formação dos recursos humanos em detrimento de um custo associado às despesas com o pessoal. Os recursos humanos mais envolvidos em iniciativas de formação são os dirigentes/responsáveis (38,6%) pelo contexto organizacional. São eles que se autoneameiam como principais beneficiários em termos de horas de formação, seguindo-se os operários (28,9%).

A propósito das práticas de formação/aprendizagem realizadas nos contextos organizacionais estudados, é-nos possível tecer alguns comentários relativamente à forma como são percebidos: a maioria das entidades participantes no estudo, consideradas entidades de potencial educativo, concorda que a formação promove uma imagem de organização institucional (78,3%), contribui para a definição de objetivos e valores da organização (79,5%), favorece a autonomia e a responsabilidade dos dirigentes e colaboradores (79,5%), aumenta a produtividade (72,3%), promove consensos e atitudes entre dirigentes e colaboradores (73,42%), promove a eficiência e a eficácia do trabalho da organização (75,9%), aumenta o trabalho cooperativo (72,3%), promove hábitos de participação e cidadania (71,1%), reforça a identidade profissional/organizacional (71,1%), aumenta a satisfação no desempenho da função ou cargo (73,5%), é relevante para a avaliação de desempenho (69,9%) e promove a comunicação na estrutura hierárquica (67,5%);

A formação não é entendida como legitimadora de diferenças salariais, na captação de fundos de origem diversa e não é muito nem pouco relevante na inclusão e formação de funcionários menos capazes do exercício de determinadas tarefas. Não obstante algumas entidades consideram que a formação reflecte estas situações no interior das entidades (33,3%).

Discussão

Um dos centros de gravidade da presente linha de investigação decorria da inevitável, comparação de dois universos presentes nos contextos territoriais de educação e formação: i) o universo das Aprendizagens Institucionais; ii) o universo das *Instituições de Potencial Educativo e respectiva Cultura Formativa em Contextos Organizacionais*.

Verifica-se um nítido desencontro das oportunidades de aprendizagem disponíveis nas instituições do concelho de Alandroal, no período 1997-2007 (no projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho de Alandroal”), com as aprendizagens concretizadas pelas pessoas. Na realidade, as Aprendizagens Institucionais não encontraram eco do lado das Aprendizagens Pessoais no mesmo período. O inverso também se verifica. Desta forma, pode-se afirmar que, no período 1997-2007, as instituições ensinaram e as pessoas aprenderam, porém a atividade das instituições não teve impacto nas aprendizagens da população e vice versa. Conhecedores do perfil formativo daquele território, se a Aprendizagem ao Longo da Vida é um imperativo necessário a um harmonioso desenvolvimento humano, cultural, social, técnico e económico, a Escola Popular da Universidade de Évora, consciente da responsabilidade social que lhe cabe, pretende contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos em Alandroal, promovendo a sua participação em dispositivos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem o gosto e o prazer de aprender, de acordo com as necessidades identificadas neste estudo.

A existência, no território, de 83 Instituições com Potencial Educativo (IPE) é factor a não menosprezar pelas redes formais de qualificação. Na realidade, estas instituições possuem recursos físicos, técnicos e humanos que podem ser assumidos como recursos curriculares e, dessa forma, contribuir para a qualidade das aprendizagens nas redes formais escolar e de formação profissional. Por outro lado, as IPE poderão beneficiar do contributo das instituições escolares e de formação e dos seus recursos humanos qualificados. Esse contributo poderá qualificar essas instituições, as actividades por elas desenvolvidas e as aprendizagens que as mesmas disponibilizam e nas quais muitos alandroalenses participam.

Face às actividades de aprendizagem decorrentes de contextos potencialmente educativos, verifica-se uma maior incidência em Alandroal (67,1%), comparativamente aos dados do projecto “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” que reportam ao período 1997-2007, esta freguesia também era polo concentrador de ambientes de aprendizagem, contudo relativamente à escala municipal posicionava-se na terceira posição (2,67) do **Índice Territorial do Potencial Formador Institucional de Alandroal (ITpfi)**, sucedendo Juromenha e Santiago Maior. Ao aplicarmos o mesmo índice aos contextos organizacionais de potencial educativo estudados, Alandroal distancia-se bastante das restantes freguesias, relevando significativamente as suas actividades de aprendizagem com 3,04 pontos, de acordo com o Índice Territorial do Potencial Formador Institucional de Alandroal (ITpfi).

Tabela 6: Índice Territorial do Potencial Formador Institucional de Alandroal

Freguesia	Itpfi
Alandroal	3,04
Santiago Maior	2,23
Terena	1,71
Juromenha	1,60
S. Brás Dos Matos	1,00
Capelins	0,00

Fonte: Inquérito por Questionário de Cultura Formativa em Contextos Organizacionais e Questionário de Atividades de Aprendizagem Desenvolvidas em Contextos Organizacionais entre 1997 e 2012, 2013

Alandroal, pólo concentrador de actividades de aprendizagem é a freguesia mais representativa de potencial educativo, de referir que Juromenha, apesar de ser a freguesia mais pequena do município em termos demográficos, tem algum peso nesta avaliação, sucedendo a freguesia de Terena, aglomerado central do município.

Qualificação e Desenvolvimento são duas variáveis de uma mesma equação neste território. Na realidade, a variável mais crítica para a sustentabilidade de qualquer modelo ou processo de desenvolvimento é a qualificação das pessoas e das instituições. Conhecimento, criatividade, inovação, tecnologia e adequada valorização da cultura e património locais são, na atualidade, ingredientes necessários para a construção e consolidação de desenvolvimento económico que garanta adequada produção endógena da riqueza necessária para garantir o emprego e a sustentabilidade das políticas locais promotoras de qualidade da vida das pessoas, famílias e instituições e a coesão dos territórios.

A localização dos principais pólos da rede formal de educação escolar (Alandroal, Terena e Santiago Maior/Pias) determina a existência de um eixo estruturante ao longo de todo o concelho, assente em três centros urbanos em que se localizam os principais serviços públicos concelhios. Os Centros Escolares existentes nestes três pólos deverão assumir-se como pólos de desenvolvimento local e de coesão territorial. Em concomitância, a definição deste eixo principal, promove, também, a definição de um outro eixo paralelo e mais interior: o eixo definido por Ferreira de Capelins, Rosário, Juromenha. Este segundo eixo remete para outro corredor de desenvolvimento, assente em pressupostos económicos e culturais distintos do anterior. Propõe-se que, neste eixo, a educação não-formal assuma o protagonismo que a educação formal assume no primeiro eixo referido.

A Carta Educativa do Concelho de Alandroal é hoje um documento que valoriza e enquadra não só a rede educativa formal de estabelecimentos escolares, mas também um quadro associado de uma rede instrumental da institucional vinculada num perfil de aprendizagens não formais e informais. É muito importante associar os estudos académicos na corroboração de medidas locais que visem/ pretendam impulsionar o desenvolvimento e a qualidade de vida nos territórios. A linha de investigação devolveu àquele município conhecimento consolidado (SABER), e a partir desse conhecimento repensou-se a rede mediante acções muito específicas, designadamente atividade do polo da Universidade Sénior

Túlio Espanca (ACÇÃO) e com sequencialidade se aperfeiçoa este sistema dinâmico cíclico e espiralado de saber fazer num processo de prospecção e de desenho de medidas promotoras de qualificação potenciadoras de desenvolvimento local (POLÍTICA LOCAL). É um sistema dinâmico e sempre inacabado. As Cartas Educativas de qualquer território devem assumir-se como instrumentos promotores de progresso humano, cultural, social e económico da realidade a que dizem respeito. Emergidas para além de uma biblioteca municipal, servem para ser discutidas numa cultura autárquica aberta às demais entidades da sociedade civil, incorporando, integrando agentes e pensando um desenvolvimento local integrado.

Referências Bibliográficas

- Bento, R.J.S. (2010). *Planeamento da rede escolar do ensino básico – Uma abordagem intermunicipal baseada em modelos de planeamento e sistemas espaciais de apoio à decisão*. Tese de Doutoramento em Ciências da Engenharia. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real. 215 pp.
- DTEA, Tecnologia e Transportes (2007). *Plano de Mobilidade Sustentável de Alandroal*. Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- DTEA, Tecnologia e Transportes (2011). *Plano de Mobilidade Sustentável de Alandroal*. Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Carvalho, L. (Org.) (2011a). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nico, B., Nico, L., Tobias, A.(Org.) (2011b). *Escola(s) do Alentejo – Um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Carvalho, L., & Valadas, F. (2010a). Learning Archeology in the Alandroal: The Institutional Dimension in Proceedings of the 2nd Paris International Conference on Education, *Economy and Society*, Vol. 3, Strasbourg (France): Analytrics.
- Nico, B., Tobias, A., Nico, L., Carvalho, L., Galhardas, E. & Valadas, F. (2010b). *Dez Anos de Aprendizagem num Território: O Caso do Concelho do Alandroal (Portugal) in Mapping Interactivo*. Mérida: Mapping Interactivo.

Ser aluno... e o Ser Psicossocial...

“O Meu Quarto é o Meu Mundo”: Estudo de Casos Múltiplos sobre Mundos da Vida e Culturas da Infância na Contemporaneidade¹

Rosalina Costa², Raquel Portas³, Sofia Dias⁴

Resumo O território, as comunidades locais e as diversidades que simultaneamente o compõem e atravessam são parte indissociável dos mundos da vida a que as crianças pertencem. Mas aquilo que as crianças são, o que aprendem e os modos como aprendem não é apenas determinado pelos contextos sócio-culturais das famílias de origem; resulta também de um conjunto de relações complexas que estabelecem com as culturas da infância de que são co-construtoras. Inspiradas pela Obra *Where Children Sleep* (Mollison, 2010) conduzimos um estudo de casos múltiplos no qual solicitámos desenhos e aplicámos entrevistas semi-directivas a crianças entre os 6-14 anos de idade. A partir da análise e discussão qualitativa dos resultados da investigação efectuada sobre o espaço do quarto de dormir propomo-nos, em suma, reflectir sobre o modo como os usos, tempos e significados que as crianças lhe atribuem resultam da intersecção entre mundos da vida e culturas da infância na contemporaneidade.

Palavras-chave Criança; Infância; Mundos da Vida; Culturas da Infância; Desenho Infantil.

Introdução

No livro *Where Children Sleep*, o fotógrafo James Mollison (n. 1973) revela insinuosamente como os diferentes espaços ocupados pelas crianças para dormir constituem uma janela aberta para a compreensão dos mundos da infância em contextos sócio-culturais diversificados. Nas páginas iniciais Mollison recorda como o seu próprio quarto infantil evoluiu ao longo do tempo. Foi pouco a pouco que a decoração pensada e efectuada pelos pais deu lugar ao seu quarto:

Inicialmente decorado com animais de madeira do Quénia (onde nasci) e um ursinho de pelúcia feito pela minha mãe, foi progressivamente apropriado como o meu quarto; e a mudança no seu conteúdo foi reflectindo a minha identidade, os meus interesses e aspirações, à medida que eles próprios evoluíram ao longo da minha infância” (Mollison, 2010, p. 4).⁵

1. Este texto constitui uma versão revista e aumentada da comunicação oral com o mesmo título apresentada na VII edição do “Aprender no Alentejo” – Encontro Regional de Educação, realizado nos dias 3 e 4 de Dezembro de 2012, no Colégio do Espírito Santo da Universidade de Évora. Na preparação da apresentação oral participaram, para além das autoras deste artigo, Ana Ribeiro, Ana Serrano, Ana Travanca, Cátia Morgado, Daniela Chainho, Sara Faustino e Sofia Coelho. Colaboraram ainda na recolha de dados Ana Brito, Ana Carvalho e Tatiana Marques. Este trabalho não teria sido possível sem o interesse e dedicação de todos os/as alunos/as envolvidos na u.c. Sociologia da Infância no ano lectivo 2012/13 a quem, uma vez mais, agradecemos.

2. Professora Auxiliar na Universidade de Évora e Investigadora no CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. E-mail: rosalina@uevora.pt

3. Estudante de 1.º ciclo em Sociologia na Universidade de Évora (2010-2013). E-mail: l22582@alunos.uevora.pt e raquelportas@gmail.com

4. Estudante de 1.º ciclo em Sociologia na Universidade de Évora (2010-2013). E-mail: l27347@alunos.uevora.pt e sofia.sociologia@hotmail.com

5. Todas as citações de obras em inglês foram livremente traduzidas para língua portuguesa pelas autoras.

Nessa altura, “o meu quarto era o meu reino pessoal” (*idem*), acrescenta.

No conjunto, *Where Children Sleep* reúne cerca de 56 retratos de crianças fotografadas sob um fundo neutro que surgem lado a lado com fotografias dos espaços onde dormem, em contextos tão variados quanto os EUA, Escócia, Tailândia, China, Japão, Amazônia, Colômbia, Nepal ou Senegal⁶. A propósito da solução estética encontrada para a publicação final, o autor esclarece:

“A minha ideia foi a de que as fotografias dos quartos de dormir estariam inscritas nas condições materiais e culturais das crianças – os detalhes que inevitavelmente distinguem os povos distantes uns dos outros –, enquanto as crianças apareceriam no conjunto de retratos, como indivíduos, como iguais... simplesmente como crianças” (Mollison, 2010, p. 5).

De facto, mesmo para o leitor mais distraído e menos académico, a visualização de tais fotografias acarreta a constatação imediata de que, entre a hipérbole e o eufemismo, a denominação de “quarto de dormir” para designar os espaços onde as crianças dormem é sempre socialmente construída. Como adverte M. J. Sarmento,

“as condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (Sarmento, 2005, p. 370).

Ao revelarem um espaço individual ou partilhado; privado ou comunitário; fechado ou a céu aberto; com cama, beliche, apenas *com* ou sequer *sem* colchão; decorado por brinquedos, atravessado por utensílios e artefactos de trabalho variados ou qual armazém de guerra, como nos casos em que chega a albergar armas de fogo, estas fotografias transportam em cor, textura e profundidade as condições materiais de existência em que vivem tais crianças, fixando-as nas páginas de um livro. Indirecta e indelevelmente chamam também a atenção para as culturas da infância, tema de que nos ocupamos aqui.

O conceito de “culturas da infância” é central para a sociologia da infância (Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Sarmento, 2003, 2004 e 2005). Elemento distintivo desta categoria geracional significa que as crianças “possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real” (Sarmento, 2005, p. 371). A pluralização que lhes subjaz denota que as crianças são construtoras de culturas, e que estas se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção o que, por sua vez, acontece na convergência quer das formas culturais produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças (e.g. cultura escolar, indústria cultural para a infância), quer das formas culturais geradas e fruídas pelas próprias crianças nas interacções que mantêm entre si.

De acordo com este mesmo autor (Sarmento, 2003), a “gramática das culturas da infância” exprime-se nas dimensões da semântica (elaboração de processos de referenciação e significação próprios das crianças), sintaxe (regras de articulação entre os elementos simbólicos constitutivos da representação) e morfologia, isto é, a especificidade das formas que assumem os diversos elementos constitutivos das culturas da infância. Quanto aos eixos estruturadores, são eles a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Em suma, falar do lugar que as crianças ocupam, dos seus mundos ou das suas experiências é indissociável de falar de culturas da infância. Porém, esse não é um lugar único, fixo ou imutável (Montandon, 2001; Qvortrup et al., 1994; Sirota, 2001). Ele é reconstruído sucessivamente pelas próprias condições estruturantes de cada geração, designadamente por intermédio do contexto sócio-cultural de pertença das crianças e das suas famílias de origem. Acrescenta o autor:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas

6. Cf. página web em <<http://www.jamesmollison.com/wherechildrensleep.php>>

condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo.” (Sarmiento, 2005, p. 373).

É justamente uma incursão pelas culturas da infância na contemporaneidade que propomos neste texto. O nosso olhar debruça-se, em concreto, sobre o espaço físico ou habitação destinada a dormir, denominado geralmente como “quarto de dormir” da(s) criança(s). A atenção por parte da sociologia da infância sobre este *locus* não é nova (McKendrick, 2000). Estudos anteriores, centrados na análise dos processos, rotinas e rituais associadas ao deitar e ao dormir (Costa, 2012; Moran-Ellis & Venn, 2007; Williams, Lowe, & Griffiths, 2007) ou na análise da “cultura do quarto” (*bedroom culture*), nomeadamente no que diz respeito à expansão e privatização das novas tecnologias de informação e comunicação (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Bovill & Livingstone, 2001), enfatizam olhares tão plurais quanto convergentes sobre este espaço como lugar, ao mesmo tempo, de socialização, lazer e aprendizagens múltiplas.

Depois de apresentarmos a questão de partida, objectivos e metodologia prosseguida, detalhamos os principais resultados obtidos nesta investigação. No final, esperamos contribuir para a análise e reflexão crítica de problemas e desafios que se colocam ao estudo da criança e da infância na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, sensibilizar tanto a comunidade académica como a sociedade civil para a diversidade e complexidade da perspectiva sociológica na leitura destes objectos (Almeida, 2009; Costa, 2007).

Questão de partida, objectivos e desenho da investigação

De que modo é que os usos e significados atribuídos pelas crianças ao quarto de dormir resultam da intersecção entre mundos da vida e culturas da infância na contemporaneidade? Para responder a esta questão detalhamos neste texto o percurso e os resultados obtidos num estudo exploratório desenvolvido ao longo do semestre ímpar do ano lectivo 2012/13 no âmbito da u.c. *Sociologia da Infância*, disciplina optativa do curso de 1.º ciclo de estudos em Sociologia na Universidade de Évora⁷.

Avançamos na investigação com vista a alcançar os seguintes objectivos específicos: descrever o quarto de dormir das crianças (sub-espacos) e identificar os principais objectos que o compõem; descrever os modos de apropriação do quarto de dormir pelas crianças (usos, tempos e significados); analisar o quarto de dormir enquanto produto/resultado de um determinado contexto sócio-cultural de pertença das crianças e das próprias famílias de origem; e, por fim, compreender a apropriação do espaço do quarto de dormir pelas crianças à luz das culturas da infância na contemporaneidade.

Para a recolha de dados desenvolvemos um estudo qualitativo de casos múltiplos (Denzin & Lincoln, 2000; Guerra, 2006). O trabalho de campo teve lugar durante os meses de Outubro e Novembro de 2012 e a unidade de análise foram crianças com idade compreendida entre os 6 e os 14 anos de idade, a viver em contextos familiares e geográficos diversificados, seleccionadas de modo intencional a partir da rede de contactos dos/as alunos/as envolvidos na disciplina⁸.

Com o fim último de captar o ponto de vista das crianças (Graue & Walsh, 2003), a recolha de dados assentou na utilização de dois instrumentos principais, nomeadamente, a solicitação de um desenho infantil, seguido da aplicação de uma entrevista semi-directiva através da qual foi possível recolher o testemunho infantil como “fonte de pesquisa confiável e respeitável” (Quinteiro, 2002, p. 140). Após a selecção da criança, foi efectuado um primeiro contacto com os pais/educadores a fim de solicitar autorização prévia para a realização do estudo. Contextualizada a investigação, apresentados os objectivos e os modos de participação esperada por parte de adultos e crianças envolvidas, foi-lhes pedida a assinatura de uma Declaração de Consentimento Informado que ficou na posse das investigadoras responsáveis. Somente após este primeiro contacto com os adultos é que a criança foi abordada pessoalmente pelas investigadoras. Nesse momento foi-lhe entregue uma folha branca de tamanho A4 e

7. Código SOC2425, cf. informação académica da disciplina em <<http://www.estudar.uevora.pt/Oferta>>

8. Doravante designá-los-emos de “investigadoras”, já que casualmente apenas estudantes do sexo feminino participaram nas entrevistas que servem de base a este texto.

solicitado que nela desenhassem o seu quarto de dormir⁹. Mais tarde as investigadoras haveriam de regressar e recolher o desenho que depois analisaram de forma exploratória.

Num segundo momento foi aplicada uma entrevista semi-directiva à criança seleccionada (ego). Para além da sua caracterização em termos de sexo, idade, naturalidade, residência, escolaridade, actividades extra-curriculares e agregado familiar (dimensão e composição em termos de laços de parentesco, naturalidade, escolaridade, profissão, religião e fratria), o guião de entrevista foi estruturado em duas partes principais, a saber: (I) O Quarto de Dormir: Espaços e Objectos e (II) O Quarto de Dormir: Usos, Tempos e Significados. Nesta segunda parte foram exploradas individual e consecutivamente as diversas actividades potencialmente desenvolvidas no quarto, nomeadamente: o estudar/fazer os TPC; brincar; utilizar o computador; ver televisão; vestir; dormir; e fazer a limpeza/arrumação. O guião de entrevista foi especialmente adaptado para ser aplicado a crianças com a idade considerada e foi dada atenção particular à linguagem utilizada tanto na abordagem inicial como no estímulo à aceitação e participação¹⁰. Após a apresentação da entrevista e explicitação dos objectivos as crianças concederam o seu consentimento (oral) para a recolha de dados, que foram registados com recurso à utilização de um gravador áudio, e posteriormente alvo de uma transcrição selectiva verbatim. A entrevista foi efectuada individualmente à criança (sem a presença dos adultos), quase sempre no seu quarto/espço de dormir. Este facto permitiu a recolha adicional de dados, designadamente através da observação directa do espaço e da recolha de fotografias (mediante autorização prévia quer das crianças, quer dos adultos). Mais do que impôr a lógica adultocêntrica do consentimento concedido apenas pelos adultos, do ponto de vista ético (APS, 1992; ONU, 1989) preocupámo-nos em negociar com as crianças os vários aspectos e etapas da investigação, nomeadamente a entrada no campo, a recolha e a divulgação de dados (Delgado & Müller, 2005; Graue & Walsh, 2003).

Por fim, os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise qualitativa de conteúdo temática categorial (Guerra, 2006), efectuada quer sobre os desenhos e fotografias (visual), quer sobre o conteúdo da entrevista (textual). São os resultados desta análise que apresentamos de seguida. Qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência, no entanto, todos os nomes utilizados são, obviamente, pseudónimos: alguns casos atribuídos pelo/a entrevistador/a; noutros escolhidos pela própria criança aquando da entrevista.

“O meu quarto é o meu mundo”

Reunimos nesta secção um conjunto de notas conclusivas em torno da análise e discussão dos resultados obtidos no conjunto de nove entrevistas que conduzimos com crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. De modo complementar trazemos também elementos adicionais extraídos da análise efectuada sobre os desenhos que as crianças elaboraram dos seus quartos¹¹. Uma breve caracterização sócio-demográfica dessas crianças é apresentada no Quadro 1.

9. O seguinte texto foi adaptado para a oralidade no momento de solicitar o desenho à criança: “Olá! Sou o/a ... Sou estudante de Sociologia na Universidade de Évora e estou a fazer um estudo sobre os quartos de dormir de meninos e meninas da tua idade. O objectivo é compreender porque é que as crianças têm quartos tão diferentes e para isso gostava muito de poder contar com a tua ajuda! Nesta fase vou pedir-te que utilizes esta folha em branco para desenhares o teu quarto [N.B.: entregar a folha na posição oblíqua]. Podes desenhar o que quiseres, utilizar os materiais que te apetecer e demorares o tempo que achares necessário. Se preferires podes fazer o desenho noutra altura e depois entregas-mo quando estiver pronto, de acordo? Muito obrigada pela tua colaboração!”.

10. O seguinte texto foi adaptado para a oralidade antes de ligar o gravador: “Olá! Sou o/a ... Sou estudante de Sociologia na Universidade de Évora e estou a fazer um estudo sobre os quartos de dormir de meninos e meninas da tua idade. O objectivo é compreender porque é que as crianças têm quartos tão diferentes e para isso gostava muito de poder contar com a tua ajuda! Vou fazer-te um conjunto de perguntas e peço-te que ao responderes sejas o mais sincero possível. Para facilitar o meu trabalho mais tarde, e para que me possa concentrar agora nas tuas respostas, vou utilizar um gravador. Para isso preciso da tua autorização. Posso? De qualquer modo, esta conversa é confidencial, ou seja fica só entre nós os dois/duas e ninguém irá nunca saber o teu nome verdadeiro. Para isso vou utilizar um pseudónimo, isto é, uma espécie de alcunha ou nickname. Podemos começar? [Ligar o gravador]”.

11. Todos os desenhos que estão na base deste estudo encontram-se na posse da primeira autora. Por limitações de espaço não nos foi possível a sua inclusão aqui.

Quadro 1 - Caracterização das crianças entrevistadas (ego)

Entrevista	Pseudónimo	Idade	Residência	Agregado Doméstico	Quarto de Dormir
E1	Madalena	10	Montemor-o-Novo	Vive com a mãe e 5 irmãos (5-20)	Quarto partilhado com 4 raparigas
E2	Maria	6	Arronches	Vive com os pais e o irmão gémeo	Quarto partilhado com o irmão gémeo (José)
E3	José	6	Arronches	Vive com os pais e a irmã gémea	Quarto partilhado com a irmã gémea (Maria)
E4	Manuel	7	Évora	Vive com a mãe e uma tia (filho único)	Quarto individual
E5	Miguel	7	Quintal – Mafra	Vive com os pais e 3 irmãos (20-26)	Quarto partilhado com um irmão
E6	Ana	13	Évora	Vive com a mãe (filha única)	Quarto individual
E7	Diana	12	Vila Nova de Azeitão	Vive com os pais e uma irmã (23)	Quarto individual
E8	Hannah Montana	7	Évora	Vive com os pais, a irmã gémea e um irmão (14)	Quarto partilhado com a irmã gémea (Leonor)
E9	Leonor	7	Évora	Vive com os pais, a irmã gémea e um irmão (14)	Quarto partilhado com a irmã gémea (HM)

Fonte: Elaboração própria a partir do Exercício “O meu quarto é o meu mundo...” (Soc. da Infância, UE, 2012/13).

O quarto de dormir: espaços e objectos

Da análise exploratória que levámos a cabo sobre o material recolhido emerge como evidência transversal a constatação de que o quarto de dormir das crianças, e concretamente os sub-espacos e os objectos que o compõem estão inextricavelmente relacionados com as características sócio-demográficas da criança (sexo, idade, etnia ou religião), bem como com os seus contextos sócio-culturais de ancoragem e, em última instância, das suas famílias de origem. Assim, não apenas a existência de quarto individual ou partilhado, mas também as suas dimensões, decoração, funções que serve e os objectos que o compõem denotam de uma forma muito clara os capitais económicos, escolares e profissionais dos pais, a estrutura da família em que vivem, a dimensão e a composição da fratria, e ainda a rede social mais ampla onde estão inseridos.

O caso da Madalena [E1] é ilustrativo do modo como a conjugação destas variáveis assume um papel fundamental na leitura do espaço de dormir das crianças. A Madalena tem 10 anos, vive com a mãe e cinco irmãos (são seis ao todo, entre os 5 e os 20 anos de idade). Vivem em Montemor-o-Novo; a mãe é doméstica e o pai operador de máquinas, emigrante na Suíça. À semelhança do que aconteceu com as outras crianças entrevistadas, entregámos-lhe uma folha A4, mas quando fomos recolher o desenho devolveu-nos uma A3 com a justificação de que “*um quarto destes, para tanta gente, não cabia numa folha A4!*”. Com efeito, no desenho do “*quarto das raparigas*” que nos entregou ocupou a quase totalidade da mancha de página com os dois beliches que albergam as quatro raparigas da fratria.

De algum modo, é como se no desenho que nos elaborou a Madalena desse conta (visual e simbolicamente), quer através da centralidade que dedica aos quatro beliches, quer no traço aumentado com que os desenhou, do modo como o seu quarto está usualmente preenchido de crianças (as quatro irmãs). Enquanto nalguns casos, como neste que acabámos de referir, existe uma aproximação ao nível da representação pictórica entre o desenho elaborado e o quarto “real”; noutros casos cruzam-se nos desenhos quartos “reais” e “desejados” pelas crianças. O caso dos irmãos gémeos de Arronches [E2 e E3] é particularmente heurístico a este propósito. Aquando da recolha de dados foram solicitados desenhos e entrevistados (separadamente) dois irmãos gémeos de 6 anos que partilham o mesmo quarto.

Maria, a rapariga, desenhou apenas uma cama, a sua, esclarecendo mais tarde que “*é como se tivesse num quarto sozinho*”. Já José, o irmão, desenhou ambas as camas, que existem efectivamente no quarto como a entrevistadora teve oportunidade de constatar, contando-lhe depois que foi “*obrigado*” a incluir no desenho a cama da irmã, isso apesar de o seu desejo ser “*ter um quarto só para mim*”. Estes irmãos, cuja mãe desempenha actualmente funções de auxiliar de cozinha numa escola e o pai trabalha na agricultura, desenharam ambos sapatos espalhados pelo chão do quarto. Coincidentemente – ou talvez não – desenharam exactamente os mesmos sapatos com as mesmas cores. No decorrer da entrevista esclareceram que a mãe insiste muitas vezes para eles arrumarem o quarto e uma das coisas que lhes diz é que “*quando a mãe for rica e tiver uma casa nova, então aí já têm espaço para os sapatos*”.

Tanto a exiguidade do quarto da Madalena para albergar os quatro beliches, como a promessa da mãe de Maria e José em torno de uma casa suficientemente grande para contemplar espaços de arrumação específicos para os sapatos são pictórica e simbolicamente ilustrativos da diversidade que se opera dentro do grupo geracional da infância a partir das condições sociais de existência. Mas outras variáveis se juntam aos diferentes espaços estruturais que diferenciam profundamente as crianças. Vejamos.

O quarto de dormir: usos, tempos e significados

À medida que avançamos na análise dos dados ganha força a constatação de como os modos de apropriação do quarto de dormir da criança, nomeadamente os usos, tempos e significados que lhe são atribuídos, são co-construídos na relação imediata com os outros membros do agregado familiar. Desde logo com os adultos – pais e outros co-residentes – mas também com as crianças presentes, sobretudo nos casos em que existem irmãos.

Manuel [E4] tem 7 anos e co-reside em Évora com a mãe, uma técnica de telecomunicações com o 9.º ano de escolaridade, e uma tia materna. Detalhou na entrevista que tinha um quarto “*só*” para si, mas que apenas utilizava para brincar. Porque tem “*medo de dormir sozinho*”, Manuel dorme geralmente no quarto da mãe (divorciada), e estuda na cozinha, “*quase sempre com a tia*”. É esta, aliás, quem mais o acompanha do ponto de vista escolar e particularmente nos exercícios de matemática, como relatou quando nos disse “*gosto de matemática porque sei fazer uma conta muito grande. A conta é 498+498 e o resultado 996!*”. É quando recebe amigos em casa que o quarto de Manuel “*ganha vida*”, pois nessas alturas é para aí que vão brincar ou jogar computador.

Num outro caso, o do Miguel [E5], assumem relevo particular as dinâmicas que se criam entre a fratria. Miguel tem 7 anos e vive com os pais em Quintal (Mafra). O pai tem o 9.º ano de escolaridade, é electricista e proprietário de uma pequena empresa do ramo; a mãe tem o 12.º ano e é técnica na Câmara Municipal. São quatro irmãos ao todo e o seu quarto, em particular, é partilhado com um irmão de 20 anos. No desenho que nos devolveu desenhou um quarto sem brinquedos¹². Relatou-nos, mais tarde, que tem a televisão e o computador portátil na sala, onde também joga xadrez, tanto no tabuleiro como no computador, *on-line*. Pratica judo e “*de vez em quando brinca com os amigos*”, acrescentou no final.

Uma análise mais detalhada dos dados obriga-nos, assim, a romper com as pré-noções do senso comum. Como vimos, as actividades de “*dormir*”, “*estudar*” ou “*brincar*” não são necessariamente levadas a cabo no espaço do quarto, e este facto não é, por si só, necessariamente “*bom*” ou “*mau*”, “*positivo*” ou “*negativo*”, “*benéfico*” ou “*prejudicial*” para as crianças. É, aliás, por contraponto a uma abordagem normativa, linear e monocromática que o pluralismo subjacente à ideia de infâncias deve estender-se também à análise dos seus espaços, tempos e culturas.

Em suma, o quarto de dormir é uma representação do mundo atravessada pelas culturas da infância, tanto no que concerne às formas culturais produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças (e.g. as

12. Entregámos-lhe uma folha branca mas disse-nos que “*não*”, e foi buscar uma das suas. No final, Miguel devolveu-nos uma folha de cor verde. A aceitação, por parte das investigadoras, desta “*excepção*” é expressão da negociação na entrada do campo e da necessária flexibilidade tendo em vista o objectivo maior que é o de captar a voz (neste caso o gesto) da criança e com isso “*descobrir*” os seus mundos e as suas culturas (Graue & Walsh, 2003).

que derivam da forte presença da escola nos quotidianos das crianças, da relação com as tecnologias da informação e comunicação, com a cultura popular mais ampla e a indústria cultural especificamente desenvolvida para a infância), quer das formas culturais produzidas pelas crianças nas interações que mantém entre si (e.g. sociabilidades e brincadeiras). Tal como refere Sarmento (2003), é observável uma expansão de produtos culturais destinados à infância, nomeadamente programas e séries televisivas, filmes, espectáculos e *performances* diversas, jogos informáticos ou literatura de carácter infantil, entre outros. Esta expansão é paralela à existente relativa a outros produtos de consumo, sejam eles brinquedos, material escolar, vestuário e acessórios ou até mesmo serviços de lazer (e.g. *Disneyland* ou *McDonalds*). Tal como afirma este autor, esta difusão contribui para a “globalização da infância”, na medida em que proporciona a identificação e partilha do universo imaginário, narrativas e consumos da infância a nível global.

Vejamos o caso de Ana [E6], cujo desenho é, desde logo, paradigmático no que diz respeito à interrelação entre “culturas escolares”, “culturas da infância” e “culturas familiares” (Barbosa, 2007). Ana é uma aluna de “5 a Desenho”. Quando recolhemos o desenho disse-nos: “fiz tudo a régua, com a perspectiva que aprendi a Desenho”. Tem 13 anos e vive em Évora com a mãe, uma operária fabril ex-casada com um mecânico. Quando lhe perguntámos se brincava no quarto respondeu-nos: “brinco não, divirto-me!”. No elenco dos objectos que tem no quarto destaca o MP4 e o computador portátil, que utiliza tanto para estudar como para jogar, sobretudo “jogos de vestir, de pintar e de maquilhar” (*on-line*, na Internet).

O computador assume também centralidade no quotidiano de Diana [E7]. Tem 12 anos e um quarto de dormir individual em Vila Nova de Azeitão, onde reside com o pai, a mãe e uma irmã de 23 anos. A mãe é doméstica, tem o 9.º ano de escolaridade; o pai é construtor civil e tem o 12.º ano. Normalmente estuda na cozinha, que é também onde a mãe passa mais tempo. Tem brinquedos no quarto mas disse-nos que não brinca muito. Ao contrário, habitualmente está mais “agarrada ao computador”. Isto apesar de este não estar no quarto, mas na sala, já que “existe apenas um computador para todos”. Pode utilizá-lo mas as regras, essas são definidas pelos adultos (pais): não pode “ir a qualquer hora”, usualmente “apenas depois dos TPC”; tem cuidado para não “estragar e para não apanhar vírus” e, no Facebook tem pessoas que não conhece mas só fala “com conhecidos”.

O caso de Hannah [E8], uma menina de 7 anos que entrevistámos em Évora, aprofunda ainda mais a discussão em torno das culturas da infância na contemporaneidade. Hannah vive com os pais, uma médica dentista e um comerciante, a irmã gémea – Leonor [E9] – e ainda um irmão de 14 anos. As paredes do quarto (partilhado) estão repletas de autocolantes da sua ídolo, e de quem tomou de empréstimo o pseudónimo que escolheu para si: Hannah Montana¹³. A apropriação da imagem de Hannah Montana encontra-se ainda na maioria de outros objetos que existem no quarto, nomeadamente, em material escolar, vestuário, produtos de higiene e brinquedos. Já Leonor “detesta” a Hannah Montana e “desejava muito” ter um quarto só para si. Como isso não acontece, tem de “aceitar os autocolantes” da irmã. Para estas meninas gémeas, o quarto é por excelência o espaço de brincadeira e diversão. Nas entrevistas que nos concederam relatam que brincam “na”, “sobre” e “por debaixo” da cama. Nos desenhos que nos entregaram (coincidentemente muito semelhantes) a cama ocupa, aliás, uma centralidade como a que parece ocupar nos seus quotidianos. A observação directa e o registo de fotografias levado a cabo ajuda ainda a consolidar a ideia de como a leitura sociológica do quarto destas duas meninas, apesar de constituir um espaço eminentemente privado e geograficamente remetido a um território específico (Évora, Alentejo, Portugal, Europa), não pode ser feita à margem da produção cultural para a infância que é realizada à escala global. É esta que, em última instância nos permite compreender não apenas os mundos que o quarto de dormir encerra, como também aqueles que abre e perspectiva.

13. Hannah Montana é uma série de televisão norte-americana criada por Barry O'Brien, Michael Poryes e Richard Correll, estreada a 24 de Março de 2006 pelo Disney Channel. A série mostra a vida de uma rapariga “comum” que à noite é a popstar Hannah Montana (representada pela actriz Miley Cyrus).

Reflexões finais

No intercruzamento entre mundos da vida e culturas da infância, o quarto de dormir das crianças é, como vimos, um espaço plural, tanto em termos de sub-espacos e objectos, como de usos, tempos e significados que lhe estão associados. Da análise e discussão dos resultados é possível extrair diversas conclusões que de um modo transversal contribuem para uma leitura menos normativa e mais diversificada em torno das culturas da infância na contemporaneidade.

A leitura sociológica em torno do quarto de dormir das crianças, um espaço quotidiano aparentemente familiar e anódino, permite a constatação clara, intuitiva e sensorial da diversidade dos mundos da criança e da infância. Por um lado, obriga à desconstrução de ideias feitas sobre o quarto de dormir como espaço das crianças, quando ele é, afinal de contas, o resultado das múltiplas relações, tensões e contradições que essas crianças estabelecem com as condições estruturais de partida, os adultos que têm – ou não têm – em seu redor, dos seus próprios perfis sócio-culturais e respectivas famílias de origem, mas também da cultura mais ampla em que estão inseridos. Por outro lado, e se dúvidas houvesse, este trabalho revela de modo ímpar como o quarto de dormir das crianças é simultaneamente um produto, isto é, um resultado, mas também um produtor ou construtor de realidade social, sobretudo, e em última instância, para as crianças, qualquer e onde quer que elas estejam.

Intitulámos este texto com um verso extraído da letra da canção “Voar” do músico português Tim¹⁴. “O meu quarto é o meu mundo” foi a metáfora que encontramos para dar conta da cumplicidade inextricável que existe entre mundos da vida e culturas da infância na contemporaneidade. Se é certo que para todas as crianças que estudámos o *seu quarto é o seu mundo*, esta constatação não deve senão servir de estímulo para ver nesse espaço uma janela aberta para “outros mundos” também. E, do mesmo modo que a análise da sua diversidade interna e externa serviu para dar cor, textura e profundidade ao olhar do fotógrafo; assim também deve incentivar a imaginação do sociólogo preocupado em estudar e reflectir não apenas *sobre* mas *com* as crianças, as suas vozes, olhares e experiências em contextos sócio-culturais específicos da vida real e com base em referenciais teórico-metodológicos inovadores e desafiadores.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância. Jogos de Olhares, Pistas de Investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, A. N., Alves, N. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal – perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.
- APS (1992). *Código Deontológico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em <<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4bc6d7339c412.pdf>>
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, *Educação & Sociedade*, 28(100), 1059-1083.
- Bovill, M., & Livingstone, S. M. (2001). *Bedroom Culture and the Privatization of Media Use [online]*. London: LSE Research Online. Disponível em <<http://eprints.lse.ac.uk/672/>>
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Costa, R. (2007). A Criança e a infância do(s) nosso(s) mundo(s). *Livro de Actas do Colóquio ‘Crianças do Século XXI: Novos Cidadãos?’*, s.l.: Monte-ACE, 10-14.
- Costa, R. (2012). Choreographies of emotion: sociological stories behind bedtime, fairy tales and children’s books. *Global Studies of Childhood* [Special Issue ‘Learning about Emotion: cultural and family contexts of emotion socialization’, Guest Editor: Katherine M. Kitzmann], 2(2), 117–128. doi: 10.2304/gsch.2012.2.2.117
- Delgado, A., & Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças, *Educação & Sociedade*, 26(91), 351-360.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

14. Hannah Montana é uma série de televisão norte-americana criada por Barry O’Brien, Michael Poryes e Richard Correll, estreada a 24 de Março de 2006 pelo Disney Channel. A série mostra a vida de uma rapariga “comum” que à noite é a popstar Hannah Montana (representada pela actriz Miley Cyrus).

- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Princípia.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- McKendrick, J. H. (2000). The geography of children: an annotated bibliography. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7(3), 359-87. doi: 10.1177/0907568200007003007
- Mollison, J. (2010). *Where Children Sleep*. London: Chris Boot Ltd.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112: 33-60.
- Moran-Ellis, J., & Venn, S. (2007). The sleeping lives of children and teenagers: night-worlds and arenas of action. *Sociological Research Online*, 12(5)9. Disponível em <<http://www.socresonline.org.uk/12/5/9.html>>. doi: 10.5153/sro.1606
- ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (Aprov. 20 de Novembro de 1989). Organização das Nações Unidas.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, 20, 137-162.
- Qvortrup, J. et al. (1994). *Childhood Matters*. Avebury: European Center of Vienna.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação* (9-34). Porto: Asa.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112: 7-31.
- Williams, S., Lowe, P., & Griffiths, F. (2007). Embodying and embedding children's sleep: some sociological comments and observations. *Sociological Research Online*, 12(5)6. Disponível em <<http://www.socresonline.org.uk/12/5/6.html>>. doi: 10.5153/sro.1466

O Valor da Comunidade Dialógica de Investigação na Construção Recreativa – Uma Proposta Educativa da Alegria em Matthew Lipman

Fernando Bento¹

Resumo Partindo da matriz pedagógica inscrita no programa de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, nomeadamente nas suas esferas de competência política e social, o objetivo da presente comunicação visa duplamente apresentar o seguinte: num primeiro momento, o conceito de *Comunidade de Investigação*, promotora de alegria e significação, cursando sobre o diálogo, tanto na definição do carácter da criança como na preservação do seu ser comunitário e questionante; num segundo momento, a afirmação do projeto educativo a desenvolver no Alentejo e denominado *Recreio Filosófico*, que se concebe quer como expressão do exercício de recreação sobre a competência do que se descobre numa constante operacionalização da razão no ato convivencial, quer naquilo que existe enquanto produto cultural. Crê-se ser este o caminho no acolhimento prazeroso da escola como reforço educativo da criança do Ensino Básico.

Palavras-chave Comunidade dialógica, Filosofia para Crianças, Matthew Lipman, Educação.

Face ao risco de se instalar a preguiça sobre a problematização da dimensão existencial, dimensão originária da comunicação do ser humano consigo, com os outros e com o mundo, cedendo-se à abordagem superficial e espontânea, da qual fazem uso cada vez mais corrente as crianças e jovens deste país, importa confrontar as resistências reducionistas da ação e do pensar.

Ainda que pressuposto, na Lei de bases do Sistema Educativo (artigo 2º, n.º 5), o princípio de que “a educação promove o desenvolvimento do espírito crítico, democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”, na maioria dos casos, o nosso sistema educativo descarta a exigência do pensar em benefício da gratuidade da “era da imagem” e da “era da informação” instaladas na nossa sociedade, oferecendo, sem qualquer preocupação reflexiva, aquilo que no ser humano deve ser conquistado: o saber e o sabor de o alcançar.

Uma das diversas funções que competem às Instituições Educativas é estimular os seus alunos no ato de pensar e de refletir de forma autónoma, pelo que é necessário que o aluno se “transforme”, isto é, mude através da prática, do fazer. É precisamente neste ponto que o papel da Filosofia é manifestamente expresso.

Assim, o que aqui se pretende não é retomar a questão da reforma curricular e metodológica do ensino, nem reforçar ideologias pedagógicas; é sim mostrar a importância de garantir à criança a manutenção do seu estatuto inquisitivo mediante a filosofia, iniciando-a na experiência de pensar sobre a sua

1. Doutorando em Filosofia da Universidade de Évora

construção pessoal e social, no quadro da sociedade democrática onde habita e que encarna os valores da autonomia, do direito à diferença e da cordialidade empática, da universalidade e da reciprocidade. Tal iniciação pode ser assegurada pelo programa de *Filosofia para Crianças*.

O programa de *Filosofia para Crianças*, em idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, é uma alternativa saudável, proporcionada pela reflexão dialógica e comunitária, ao desenvolvimento das competências que as assistem e à aquisição de habilidades de resposta aberta às exigências de futuro. Procurar ridicularizar esta prática filosófica é tentar desvirtualizar a própria filosofia e a própria educação.

Decorre uma questão imperativa: é possível a criança filosofar? Advindo da génese da filosofia, o espanto e a curiosidade em relação ao mundo e ao existir nele têm na criança um natural acolhimento. Não há ser mais curioso do que a criança. Ninguém como ela é capaz de interrogar até à exaustão do adulto, acerca das coisas que o senso comum considera erradamente desnecessárias e ridículas, ou corretamente lógicas e adequadas.

No fundo, pretende-se tirar partido da capacidade de questionamento, dando-lhe um sentido, conferindo-lhes uma forma, isto é, possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico, do pensamento lógico, autónomo, do pensar claro e bem, inculcando-lhes o hábito do raciocínio sobre todas as práticas de ação.

Dos principais objetivos desta prática filosófica com crianças, destacam-se o favorecimento de uma atitude crítica e criativa, o desenvolvimento da destreza do raciocínio lógico, a familiarização com as componentes éticas das experiências humanas, o reforço dos aspetos afetivos, emocionais e cognitivos, e, ao invés da dita Educação Tradicional, a valorização do papel ativo da criança, conferindo-lhe sempre o direito de participar, passando o professor e o aluno a interagirem conjuntamente dentro da sala de aula como se de uma comunidade se tratasse.

Neste sentido, de acordo com a visão defendida por Froebel, a espontaneidade da criança enquanto base da sua formação e do seu desenvolvimento, permite-lhe atuar ativamente sobre a sua própria existência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser humano progressivamente mais pensante e mais consciente. De acordo com este autor, quando se fala em pedagogia está-se no fundo a falar em pedagogia da ação, dentro da qual a criança deixa de apenas receber informação e passa a agir, a ser capaz de produzir, de decidir e de realizar.

O homem é, desde sempre, um ser social e ético, logo, é por meio do exercício da sua moralidade que ele efetiva concretamente a *eticidade social*. Insistir no resgate deste sentido da vida-em-comum é uma tentativa de superar a racionalidade subjetiva e impessoal que fundamenta a modernidade da nossa sociedade.

Matthew Lipman, assumido pontífice desta prática, discerniu uma modalidade de concretização e elegeu-a como uma prioridade vital para o desenvolvimento humano e social. Há que instigar a criança a pensar sobre o próprio pensamento, sobre aquilo que lê ou o que escuta, sobre o que pergunta e como pergunta, sobre o que produz, em si, de si e para com os outros, conferindo a esta prática um sentido democrático de exercício permanente e rigoroso de investigação em comunidade, sem descurar o imaginário poético do pensar infantil.

A razão principal que levou Matthew Lipman à criação da *Filosofia para Crianças* enquanto método concentrou-se no propósito de que a Educação deve centrar-se no pensar em detrimento da aprendizagem por repetição. O autor toma consciência da existência de um sistema de ensino enfraquecido, incapaz de formar cidadãos capazes de pensar, afirmando mesmo que aqueles carecem de componentes vitais ao pensamento nos currículos de ensino. Por esta razão, defende o ensino da lógica, do raciocínio, da arte de pensar, de exercitar o pensamento. Acreditando mesmo que através do estudo da lógica é possível uma maior análise e descodificação dos argumentos, a identificação de critérios, o desenvolvimento da capacidade imaginativa e de resolução de problemas.

O objetivo seria então o de despertar em cada aluno a sua capacidade de problematizar, de identificar e de criar pontos de vista, sempre com respeito por eles próprios e pelos outros, tornando-os desta forma pensadores críticos e criativos.

Foi enquanto professor de lógica e trabalhando com alunos universitários que Matthew Lipman compreendeu as lacunas existentes na forma como os seus próprios alunos pensavam, revelando-se a verdadeira dimensão do problema e permitindo-lhe concluir que o ideal seria estimular o pensar nas faixas

etárias mais novas. Assim sendo, Lipman afirmou que caso as crianças fossem iniciadas pelo mundo da lógica desde cedo, tal permitir-lhes-ia pensar de forma mais racional, reflexiva e crítica.

Para este autor era claro que, independentemente de todo o trabalho levado a cabo pelos alunos e pelos próprios professores, este não tinha surtido efeito e, como tal, não existia qualquer tipo de pensamento crítico. Se aquilo que propunha tivesse sido realizado então seria possível assistir a uma maior consciência, razoabilidade e melhor capacidade de julgar e de bom senso.

Associado ao paradigma socrático, o projeto que aqui se apresenta pretende focar o sentido educacional cooperativo da própria *Comunidade*, que, sob uma égide lucida e lúdica, retrata o possível carácter progressivo da educação como um imperativo de alegria sobre a capacidade da criança se relacionar, participar, interagir e contribuir, sozinha e em grupo, fomentando a cultura de classe/turma, na construção de uma identidade significativa de si e de uma alteridade consciente numa sobrevida merecida e esclarecedora.

Esta *Comunidade* enquanto espaço dialógico e, por conseguinte, relacional, é condição subjacente à participação em equidade que confere a este *locus* de aprendizagem o carácter de seguridade, ou seja, um lugar de bem-estar. E todo o bem-estar tem a tonalidade da alegria. Citando Martin Buber (1982, p.66), “*a comunidade (...) é o estar não-mais-um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro. [Ou seja] (...) a comunidade existe onde a comunidade acontece.*” E acrescenta (1987, p.34), “*vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser.*” Quanto maior o suporte social recebido, maior será a qualidade das relações sociais, da autoestima, do sentimento de pertença e de importância. As emoções positivas advindas deste sentimento de comunidade, realçam as competências afetivas e cognitivas, realçam a excitação e o interesse, condições primordiais à qualidade e satisfação da vida ativa da criança no ambiente escolar do presente e político de futuro.

A sala de aula ao revestir-se da sua humanidade, com laços de escuta, compreensão e entendimento, sobre interpretações e comportamentos, com atividades dinâmicas e prazerosas, a partir da intervenção participativa da criança e nutrida pelo seu interesse e pela sua própria experiência, a aprendizagem tornar-se-á surpreendente. Para Lipman e Freire, o modelo de educação que pode funcionar verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina. O ato de ensinar não deve ser encarado como algo imposto ou tão-somente a transferência de conhecimentos como se o aluno fosse um depósito bancário, mas sim como uma experiência bastante enriquecedora em que a criança aprende e ao mesmo tempo se diverte a aprender.

Assim, diversão aliada à facilitação e orientação de uma investigação é aqui entendida como pensar com vigor e desafio, com rigor e precisão, numa tensão contínua, saudável, em grupo. À ausência de medo, de vergonha, de ódio, de vaidade ou arrogância, expressas na necessidade de protagonismo ou ostentação pessoal está a alegria encarnada como uma emoção positiva suprema advinda do carácter lúdico e expressivo deste exemplo de comunidade, classificando-a como um espaço prazeroso de construção de identidade e fomento de alteridade. Assim entendida como um estímulo emocionalmente competente e estruturante de estar com os outros em situação de diálogo, a proposta metodológica de Matthew Lipman torna-se necessária à ação comunitária e exigível à moralização do indivíduo, ao auto progresso, ao progresso da cidade e ao progresso do mundo, num exercício contínuo de cidadania.

Inserida no contexto da Filosofia Contemporânea da Educação, sob influência direta do pragmatismo norte-americano, nomeadamente Charles Pierce e John Dewey, a temática pedagógica de Matthew Lipman, na possibilidade de ser encarada como um novo paradigma da educação, pretende ser assumida neste projeto como potência retroativa na inscrição utilitarista da socialização, através de uma operatividade da convivência na recreação contínua do pensamento, da investigação ética e do ofício da prática moral que lhe é adjacente, bem como na reconstrução sistemática do significado da experiência vivencial em sintonia com a aprendizagem crítica sobre uma cultura de equidade e de valorização sobre o indivíduo. Tornar-se pessoa é digno da condição de quem alia a vontade de aprender ao exercício do pensar, ao uso correto da palavra, à comunhão dialógica, ao compromisso político e ao bem-estar social, de que a alegria é expressão.

Infero o pedagogo e filósofo contemporâneo francês Georges Snyders (1996, p.36) que “*Educar é ir em direção à alegria*”. Uma proposta educativa que promova o bem-estar, o prazer do ser social e

afetivo, amável e cooperante, é também uma educação para o pensar e para os valores. Consignando o aspeto lúdico advindo da alegria na *Comunidade de Investigação*, à criança é apresentado um conjunto de instrumentos que lhe permitem cumulativamente construir e reconstruir significados sobre si, sobre os outros e sobre a realidade circundante, redefinindo-os na elaboração do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo.

Da gestão das emoções positivas propensa ao desenvolvimento pessoal e social, por meio da descoberta e da criatividade, a criança tenderá a expressar, analisar, criticar e transformar o meio que a envolve. Se aplicada e compreendida, mediante a metodologia Lipmaniana, a educação pela diversão construtiva contribuirá para o sentimento de pertença à comunidade, quer na qualificação e formação crítica e cuidada da criança, quer na melhoria do seu comportamento e relacionamento político e social de intervenção comunitária que lhe será exigida agora e no futuro.

É neste ambiente de *Comunidade de Diálogo e Investigação* que se proporciona o estatuto de atividade ao agente educativo “criança”, que se aprende pela motivação do que é significativo, pela prestação de atenção ao que se diz e ao que é dito, pelo empenho quer na conquista argumentativa, quer no cuidado em consolidar a vontade crítica e criativa. Segundo Lipman (1988a, pg.194) *“aprender alguma coisa é aprendê-la de novo no mesmo espírito de descoberta que prevalecia quando foi descoberta pela primeira vez, ou com o mesmo espírito inventivo que prevalecia quando foi inventada pela primeira vez”* – tratando-se assim do verdadeiro espírito de investigação em comunidade sob a orientação instrumental de um diálogo reflexivo, investigativo e deliberativo.

Atendendo a esta necessidade educativa e na certeza de que o progresso de uma sociedade resulta do desenvolvimento da capacidade de reflexão e de intervenção dos seus membros, importa assegurar o futuro *educando para o pensar*, numa prática filosófica em sala de aula, como força motriz na construção e edificação do indivíduo nas suas esferas de competência política e social, implicando *pensar bem para bem dizer, bem-fazer e bem agir*.

Enquadrada a proposta pedagógica de Matthew Lipman com a Proposta Curricular de Educação para a Cidadania para os Ensinos Básico e Secundário do projeto educativo do Ministério da Educação e Ciência, destacam-se nas páginas 8 e 9 deste documento a intenção governamental sobre a importância das interações do quotidiano para criar espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças, para promover a sua autonomia reflexiva, a compreensão do mundo, dos outros e de si, e a capacidade como a empatia, a comunicação e a argumentação, o diálogo e a *negociação* (investigação cooperativa), a responsabilização e o compromisso para com o grupo/classe/comunidade do qual é parte integrante.

Confinados nas competências delineadas por Lipman com a pretensão de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, do mesmo documento, é importante referenciar os seguintes objetivos: “ (1.1.) identificar diferentes pontos de vista”; “ (1.3.) entender e colocar-se na perspetiva do outro”; “ (1.4.) interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos”; “ (1.5.) cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns”; “ (2.3.) revelar capacidade de criar e inovar”; “ (2.4.) analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho”; “ (2.5.) ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações”; “ (3.2.) argumentar e debater as suas ideias e as dos outros”; “ (3.3.) usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e (saber) comunicar”; “ (4.1.) reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação”; “ (4.2.) participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida” e “ (4.3.) demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum”; “ (4.4.) utilizar regras de debate democrático e instrumentos de decisão democrática”.

Por estas razões, apresenta-se o projeto educativo de intervenção comunitária denominado “Recreio Filosófico – Uma Escola da Alegria”, a ser proposto nas escolas básicas do 1º Ciclo de Escolaridade da concelhia de Évora nos próximos quatro anos letivos, em regime de Atividade Extra Curricular com a propensão de nominar, também, Évora enquanto Cidade Educadora.

Como expressão do exercício de recreação através de uma constante operacionalização da razão convivencial e daquilo que existe enquanto produto cultural, sob uma linguagem coletiva identitária, suportado pelas diretrizes metodológicas concebidas por Matthew Lipman e fazendo jus aos autores portugueses constantes no Plano Nacional de Leitura, este trabalho tem como objetivo pedagógico,

não o de informar as crianças da existência dos filósofos, nem das suas ideias ou das suas obras, mas, antes, pretende contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas, criativas e cuidadosas das crianças numa contínua promoção do seu pensamento autónomo, da sua destreza comunicacional e do seu ato de justiça sobre o outro que pode sempre ser mais do que ele mesmo, sob o mesmo desígnio de uma melhor contribuição democrática, unitária e esclarecedora.

Nesta *Comunidade Dialógica Investigativa*, promotora do ato de alegria que se entende como ato de significação e definição de carácter na preservação do ser comunitário e questionante, subsidiado por uma noção ativa de construção de uma sociedade onde se pretende que prevaleçam as regras básicas de uma boa educação, será conferida a oportunidade aos participantes de crescerem intelectualmente.

Dos princípios orientadores de construção de uma *Comunidade de Investigação Dialógica* propostos por Matthew Lipman, destacam-se: a partilha de responsabilidades e de poderes de decisão sobre possíveis desigualdades sociais no seio educativo; a função propedêutica do diálogo como princípio regulador do ensino e da aprendizagem; o ênfase na prática pedagógica através de uma visão construtivista na qual os papéis dos diversos membros, independentemente do papel assumido, se interligam e complementam, enquanto aprendizes, num processo educativo e progressivo de construção de conhecimento, tais como, as experiências pessoais, as características individuais, as necessidades e objetivos de cada um são tomadas em conta e introduzidas neste tomo, enriquecendo a aprendizagem e fortalecendo a relação interpessoal.

Assim, na tentativa desafiadora de desenvolver estratégias que possibilitem operacionalizar didaticamente a opção pedagógica de incentivar uma *cultura do pensamento* nas crianças, desde as suas primeiras experiências escolares, apresentando formas de juntar o trabalho realizado com as habilidades próprias do filosofar à discussão de questões temáticas relevantes ao processo de formação da consciência de si e do mundo, sob diferentes esferas de foro filosófico, tais como, a lógica, a estética, a ética, a antropologia, a ontologia e a política. Para tal, propõem-se dinâmicas de diálogo filosófico, que permitam abordar questões que povoem o quotidiano das próprias crianças, na direção de um diálogo entre emoções e razões.

De entre as formas de intervenção e em conformidade com os objetivos diretivos desta proposta educativa, o mais importante grupo de benefícios que esta prática filosófica pode facultar às crianças é o que se refere à ambientação e ao incentivo ao desenvolvimento de habilidades básicas de conversação e de diálogo. No entanto, e por serem adjacentes e subjacentes a estas, serão também desenvolvidas e incentivadas as habilidades de pensamento, de investigação e a apreciação de conceitos filosóficos relacionados com a especificidade das temáticas abordáveis.

Da escolha de uma boa ambientação, significativa e intrigante, que estimule o envolvimento da criança no seu processo ativo de pensamento, como se participasse numa brincadeira sedutora, num misterioso problema, resulta o jogo das palavras pensadas e das teias de significação. Assim, a criança, em grupo/comunidade, recreará a refletir sobre como pensa, tendo como parâmetro o modo como os outros pensam sobre aquilo mesmo que ela está pensando. Por isso, quer-se que as crianças expressem sensações, sentimentos, pensamentos, emoções, interesses e valores. Que se expressem falando com as outras crianças, envolvidas no mesmo ambiente socio-emocional interativo. Quer-se que conversem sobre o que sentem, o que pensam, e observem como julgam, interpretam e escolhem. E, sobretudo, observem como constroem uma comunidade criteriosa, deliberativa, reflexiva e criadora.

Gabriela Castro, professora doutora da Universidade dos Açores, investigadora responsável pelo projeto pioneiro CRIA, defende que temos de ter a noção de que este não é mais um espaço de transmissão vertical de conteúdos programáticos. A *Filosofia para Crianças* privilegia o exercício livre, crítico e criativo do pensamento. Um modo de pensar rigoroso e fundamentado, que convida à construção ativa de perspetivas próprias e esclarecidas. Só assim as novas gerações se tornarão autênticos cidadãos, conscientes, críticos e participativos.

Este projeto funde-se na ideia de criação de uma escola de alegria matizada pela solidariedade de vontades, igualdade de responsabilidades e dinâmica do questionar. Uma escola que proporcione um ambiente favorável à aprendizagem e à descoberta das competências críticas, criativas, éticas e emocionais nos agentes educativos «crianças».

Referências Bibliográficas

- Buber, M. (1982). *Do Diálogo ao Dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Buber, M. (1987). *Sobre a Comunidade*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Lipman, M. (1988a). Prática Filosófica e Reforma da Educação. In: *Revista Filosofia*. Vol. II. Nº 1/2.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia Vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- Lipman, M. (1995). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Snyders, G. (1996). *Alunos Felizes*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.

De Aluno a Cidadão Social – A (Re)Configuração Normativa e Cognitiva de Aluno e de Cidadão

Manuel Cabeça

Resumo O estudo decorre de um projeto de investigação que teve como palco uma escola alentejana e que foi suporte à apresentação das minhas provas de doutoramento na Universidade de Lisboa, onde defendi a tese denominada *“As condutas dos escolares e a construção do cidadão social: uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação, 1977/2007”* (Cabeça, 2012). Considerando como pretexto as situações ou acontecimentos descritos como indisciplina na escola e tendo por base um quadro de análise decorrente da sociologia da ação pública, coloco em evidência conceitos como os de referencial, regulação e instrumento. O estudo teve como objetivo compreender o processo de reconfiguração do aluno em cidadão. Abrangeu o período de 1977, coincidente com a publicação da portaria 769-A/76, sendo o primeiro diploma pós 25 de abril de 1974 que tem como preocupação a organização das relações educativas, e 2007 coincidente com a primeira alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, prefigurado na Lei 3/2008. Por intermédio da análise do referencial de um conjunto de instrumentos adoptados tendo em vista a regulação dos comportamentos, analiso a reconfiguração normativa e cognitiva de aluno e de cidadão e como se cruzam entre o nacional e o local, o conhecimento e a ação social, a sincronia e a diacronia. Delas se destaca o conjunto de mudanças na regulação da indisciplina na escola que acompanham a emergência do cidadão social: a reconfiguração das estratégias de regulação, mais orientadas para fornecer ao jovem elementos que permitam definir os modos de identificação ao grupo ou ao contexto; a instituição de uma ‘geografia da acção’ onde se define o espaço e o lugar da normalidade, conferindo à ação individual condições de e para a sua ‘normalização’; a centralidade de uma bioética na regulação condutas. Contudo, o estudo mostra também a manutenção das assimetrias das relações de poder que sempre caracterizaram governo e governados, aluno e cidadão, Estado e sociedade.

Palavras-chave Ação pública, Referencial, Regulação, Instrumento, Indisciplina na escola.

Introdução

A partir das situações descritas como sendo indisciplina na Escola, o presente estudo tem como objeto a formação daquele que, na esteira de Rose (2007), é referenciado como «cidadão social». Considerar as situações ou acontecimentos enquanto indisciplina na Escola como ponto de partida, permite-nos perceber como se tem reconfigurado o papel e as concepções de aluno e de cidadão. Um e outro, deixam de ser vistos e prescritos como elementos passivos para serem encarados, de acordo com as ferramentas postas ao seu dispor, como sujeitos ativos que participam no devir social, individual ou coletivo. Por intermédio do que veiculam estes dispositivos e para além de toda a carga funcional inerente às considerações sobre aquilo que é descrito como indisciplina na Escola, possibilitam perspetivar a alteração dos valores, das regras e dos modelos coletivos que estão na base das relações. Primeiro, relações

pedagógicas, é certo, porque é aí que se estruturam sentidos e lógicas de pertença; mas também relações sociais, porque a escola incute valores e perspectiva uma configuração social, uma arrumação da sociedade. A alteração das regras, dos modelos e dos valores é vista a partir das considerações feitas sobre as situações descritas como indisciplina, das apreciações e dos modelos (pedagógicos e sociais) que se lhe encontram subjacentes. Tais modelos relacionam-se de perto com as concepções de aluno, mas também com as de cidadão, dos papéis que são consignados a um e a outro, das relações que se estabelecem.

O objetivo do estudo consistiu em, mediante uma perspectiva por aquilo que os dispositivos e técnicas adotadas veiculam e que têm a indisciplina na Escola como tema, analisar a emergência do «cidadão social». A escolha e implementação dos dispositivos e técnicas vão ao encontro das relações entre aluno e cidadão, Escola e Sociedade, governo e governados. São relações perante as quais se encontram subjacentes as concepções que enformam uns e outros. Fruto das concepções prevaletentes num contexto e das relações que se procuraram instituir são elementos de formação das condutas do «cidadão social»¹. Por intermédio de uma perspectiva de análise por aquilo que os dispositivos adotados veiculam torna-se possível perceber como se alteram as políticas que visam a organização e o controlo de uns e de outros. Tal facto, fica-se a dever à circunstância de os dispositivos adotados assumirem «uma relação específica com o poder» (Dean, 2007, p. 9). Relação que remete para a consideração do poder:

«Não (...) como um fenómeno de dominação maciço e homogéneo (...) [mas que] deve ser analisado como qualquer coisa que circula, ou melhor, como qualquer coisa que só funciona em cadeia. (...). O poder exerce-se em rede e, nessa rede, os indivíduos não só circulam como estão sempre em posição de suportar e também de exercer esse poder» (Foucault, 2006, p. 43)².

O principal argumento que atravessou o estudo consistiu em afirmar que a ação e o que veiculam os dispositivos adotados no sentido de enfrentar as situações de indisciplina na Escola, permite perspetivar a reconfiguração das estratégias inerentes às formas de poder e autoridade que se instituem entre a escola e o social, o pedagógico e o político, o aluno e o cidadão (ver Dean, 2007, p. 44 e seguintes).

Para o desenvolvimento do estudo configuraram-se *três eixos de análise* que serviram de orientação ao processo de investigação. O *primeiro eixo* consistiu na análise daquilo que é descrito e escrito como sendo indisciplina na Escola, como se alteraram os modos como foi descrita a indisciplina ou, mais genericamente, os comportamentos, que implicações tiveram nas relações em sala de aula e entre a Escola e a sociedade, que respostas se equacionaram. O *segundo eixo* assentou na identificação dos dispositivos e das técnicas adotadas para fazer face às situações descritas como indisciplina. Finalmente, o *terceiro eixo* consistiu em analisar a ação dos dispositivos e das técnicas adotadas. Ação nem sempre linear, mediante a desconformidade entre os objetivos iniciais e aquilo que resulta da sua implementação, e que pode evidenciar a alteração das relações, as formas de organização entre aluno e cidadão, Escola e sociedade.

A indisciplina na Escola como pretexto

As considerações sobre aquilo que é descrito e caracterizado como indisciplina na Escola têm ganho, particularmente dos anos de 1990 em diante, um destaque crescente a par das inúmeras considerações sobre a Escola e o seu papel ou função³. Instalou-se no quotidiano escolar por intermédio da atenção social e profissional em torno da Escola e da educação. Será a expressão, porventura mais evidente, da alteração do conjunto de relações na sala de aula e na Escola que a têm marcado nos últimos 20/30

1. Entendo aqui por conduta «o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, a regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele» (Foucault, 1997, p. 71).

2. Mais à frente, no mesmo título, o autor destaca o «caráter relacional do poder: o poder não é uma propriedade, não é uma potência, o poder nunca passa de uma relação que só podemos e devemos estudar em função dos termos entre os quais se joga essa relação» (Foucault, 2006, p. 182).

3. A este respeito refere J. Amado (1991), permanecendo perfeitamente atual e pertinente a ideia que «a indisciplina na escola, e mais propriamente, na sala de aula, é um daqueles temas sobre os quais toda a gente parece ter uma ideia fácil e imediata, sem falar num certo alarme que surge, de quando em vez, provocado pelos meios de comunicação social».

anos. Associadas à descrição e caracterização da indisciplina encontram-se diferentes circunstâncias que, cada qual a seu modo e com diferentes impactos, provocaram alterações no quotidiano educativo, nas relações entre docentes e alunos, entre a Escola e a comunidade, nos modos de olhar a Escola e a ação educativa. Entre as diferentes causas da indisciplina poder-se-ão apontar o processo de democratização da Escola, a sua massificação, o prolongamento da escolaridade ou a diversificação dos objetivos colocados ao trabalho educativo inerentes a uma crescente «escolarização dos problemas sociais». São situações que mais não fazem, que destacar uma característica essencial da Escola associada que está aos seus contextos sociais, onde, como refere D. Innerarity (2006, p. 166):

«(...) as sociedades atuais perderam aquela inocente homogeneidade de que se haviam revestido noutras épocas ignorando injustamente, por vezes, as diferenças que continham. A atual paisagem social e política apresenta uma topografia muito complicada (...). O mundo hoje caracteriza-se pelo paradoxo de uma crescente globalização ser acompanhada por novas diferenciações, de haver mais relações entre um número maior de elementos (...).»

Circunstância perante a qual a Escola não ficou indiferente, uma vez que também ela perdeu «aquela inocente homogeneidade» para integrar no seu seio elementos de outras origens, povos com diferentes línguas, religiões e culturas, o que a transformou numa espécie de «entreposto cultural» (Torres, 2008). Entre causas e consequências, as considerações sobre as situações de indisciplina expressam, muitas vezes, ideias que vão para além das regras e das normas em sala de aula⁴. São ideias que cruzam a Escola e Sociedade. Dizem respeito ao papel da Escola no contexto social, aos seus objetivos e missão, aos papéis que se configuram – de aluno e de professores, das relações entre uns e outros.

Por se tomar aquilo que é descrito e caracterizado como indisciplina na Escola como pretexto há que salvaguardar dois aspetos essenciais. O primeiro diz respeito a uma «familiaridade excessiva», consequência dos processos de mediação em seu redor. Esta situação deu origem a uma acrescida dificuldade de se construir um objeto de estudo sem deixar de estar repleto de pequenas ou grandes considerações, de juízos de valor ou pré-conceitos. Neste sentido, é fundamental criar alguma distância em relação a essas limitações, mais não seja mediante a sua plena integração no quadro de estudo e de problematização que se desenha. Enquanto segundo aspeto a salvaguardar, existe o facto de a indisciplina, em particular as situações ou acontecimentos descritos e caracterizados enquanto tal, não ser o objeto de estudo, mas sim um dos elementos que participa na construção de uma problemática e, por seu intermédio, num processo de análise. Enquanto pretexto, procura-se ir além da superficialidade dos acontecimentos e analisar o que se lhe encontra subjacente, nomeadamente as relações entre o coletivo e o individual, o social e o político, a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão.

Quadro de análise – a ação pública

A perspetiva de análise adotada para a abordagem àquilo que é descrito como indisciplina na Escola decorreu de uma sociologia da ação pública, enquadrada no contexto das políticas públicas. Entende-se aqui por políticas públicas aquilo que Duran (1996) citado por Barroso (2006, p. 11) considera como «produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação».

A análise das políticas públicas é um campo relativamente recente onde se cruzam diferentes áreas do saber⁵. Apesar de recente, existe já no contexto nacional, um conjunto de trabalhos que podem ser enquadrados nesta temática (ver Barroso, 2006). De cariz «pluridisciplinar» (Muller, 2011, p. 3), a análise

4. Aproveita-se a referência de Carvalho (2007), quando afirma que «as ideias são entendidas sob uma dupla condição: a) se, por um lado, são produzidas pela interação social, por outro dispõem ou ganham autonomia face a essa relação concreta e situada e impõem-se aos atores sociais enquanto categorias legítimas para sustentar a sua relação com o real, b) se as matrizes cognitivas são transformáveis através do jogo dos atores, estes decorrem, em todo o caso, em contexto ou instâncias providas de imperativos e regras específicas (...)».

5. Para uma análise mais aprofundada e diversificada veja-se o número especial da Revue française de science politique (50 (2), 2000). Veja-se também, e a este propósito, Sabatier (1999, p. 263) e Zanten, (2004, p. 24) ou Muller (2011).

das políticas públicas permite o cruzamento de princípios oriundos de diferentes áreas disciplinares, que podem ser da Sociologia ou da Ciência Política como da História da Cultura e das Mentalidades, da Economia ou da Demografia, entre outras. Aí se cruza uma «dimensão cognitiva e uma dimensão normativa da ação» (Surel, 2000, 2010). Uma dimensão cognitiva que decorre do conhecimento mobilizado para a estruturação e construção de um problema; perspectiva também um sentido à ação, na sua legitimação ou justificação. Uma dimensão social que destaca o papel dos atores, as suas capacidades de interferência e participação na ação, condicionando ou impulsionando medidas de política. Entre uma e outra das dimensões torna-se possível articular estruturas e atores numa relação que vai além dos interesses, na plena consideração das influências recíprocas da característica não determinante de um sobre o outro, mas na capacidade de relacionar preponderâncias e objetivos, interesses e ação. De acordo com esta perspectiva, considerar as descrições sobre as situações ou acontecimentos definidos como indisciplina na Escola, possibilita destacar a alteração dos modos de ação, seja do Estado, seja a que decorre dos atores em contexto. Neste encadeamento, o Estado adquire uma maior proximidade em relação ao restante corpo social, sendo mais um ator no contexto social de muitos e diversificados interesses (Jobert, 2004; Sabatier, 1999; Zanten, 2004). O que se destaca diz respeito ao conjunto de relações que se estabelecem na sociedade, no seu todo ou perante grupos de interesse ou de influência e que, cada qual a seu modo, e com diferentes níveis de implicação, acaba por interferir no funcionamento do Estado e na produção das suas orientações políticas. Esta «alteração de ótica» na análise do Estado, da relação que mantém com os demais atores sociais, implica uma dupla determinação:

«(...) Por um lado, amplia o cenário das políticas públicas, nele integrando múltiplos atores que se localizam e se movem em escalas diversas (transnacionais, nacionais, regionais, locais) e, assim, nele relativizando – não minimizando, nem apagando – o papel do Estado. Por outro lado, introduz novas regras para o modo de olhar esse cenário, substituindo os princípios da verticalidade e da linearidade (a decisão no topo da organização Estado e o seu movimento aplicativo no território social sobre o qual a política quer intervir) pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores que mostram capacidade de intervir nos processos que constroem a política (...).» (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007, p. 8).

Esta alteração ajuda a compreender os processos de reconfiguração e de recomposição do conjunto das relações sociais estabelecidas, que se encontram em quadros de valores e ideias que cada grupo comporta ou que um dado contexto determina. Ao considerar esta conceção, um quadro de análise por uma sociologia da ação pública, faz com que as situações em torno das descrições sobre o que é a indisciplina na Escola se tornem inseparáveis das dimensões em torno do poder (Muller, 2000, p. 196). Inseparáveis, pois destaca-se uma dimensão recursiva da ação e das relações em detrimento de uma visão vertical, de cima para baixo. Possibilita-se perspetivar as relações que se estabelecem na ação pública, os interesses que se confrontam, os objetivos que se articulam e procuram sobrepor. Permite-nos ir além das visões mais tradicionais sobre o poder, já não circunscrito ao «poder do Estado», e criar uma estreita relação desse poder com as «práticas de liberdade» (Rose, 2006).

Decorrente de uma sociologia da ação pública, torna-se possível mobilizar um conjunto de conceitos, como sejam os de regulação ou instrumento, que configuram uma outra abordagem às situações de indisciplina na Escola, já não restringida a dimensões pedagógicas ou didáticas.

A regulação das condutas

O conceito de regulação tem já, no contexto nacional e no campo educativo, um conjunto significativo de trabalhos que permitem o seu enquadramento na análise das políticas educativas (Barroso, 2003, 2005). É aqui entendido como,

«(...) processo de produção de regras e orientações da conduta dos atores, mas também a apropriação situada e contingencial dessas regras e a sua transformação pelos atores dotados que são de margens de ação mais ou menos grandes em face dos contextos locais» (Duterq & Zanten, 2001, p. 6).

Esta conceção reenvia para as «rotinas, para as normas ou convenções, muitas vezes implícitas que são sujeitas a processos de normalização» (Woll, 2010, p. 532). «Normalização» entre o que é a regra geral e genérica e a sua adequação a interesses individuais e particulares, entre o permitido e aquilo que não se aceita. A regulação dos comportamentos mais não faz do que promover o equilíbrio, gerir interesses e objetivos que vão além das normas e das regras instituídas ou interpretadas. Tem também como objetivo regular as relações entre um processo de socialização, definido pela Escola e pelas regras inerentes ao sistema educativo, e a formação das condutas dos escolares, a interiorização de ideias e de formas de relacionamento. É uma ação que articula a Escola e a sociedade, o aluno com o cidadão e que, nesse processo, institui uma regulação política na perspetiva de se garantir o governo de uma sociedade que se diversificou significativamente e que assume agora novos e diferentes objetivos. Esta ideia afirma-se no sentido em que:

«Ao saber escolar vem sendo cometidas funções cada vez mais complexas nos «domínios da regulação moral, da legitimação política e da integração social, em correspondência direta com a falência de outras instituições e formas de organização social a que cabiam, privilegiadamente, essas funções, como a família, a religião, as comunidades locais ou os coletivos de trabalho» (Correia & Matos, 2003, p. 26).

Os instrumentos de regulação

Para a análise dos processos de regulação destaca-se uma perspetiva onde se consideram os instrumentos utilizados, criados ou implementados. Em primeira instância para fazer face àquilo que é descrito e considerado como indisciplina na Escola; mas também para ligar a Escola ao meio, o indivíduo à sociedade, a educação à política. O conceito de instrumento é aqui entendido como:

«(...) um dispositivo que é ao mesmo tempo técnico e social, que organiza o conjunto de relações sociais específicas entre o Estado e aqueles que são os seus destinatários, de acordo com as representações e significados que carrega em si, (...) com a finalidade genérica de implementação uma ideia de relacionamento entre política e sociedade, sustentado por um conceito de regulação (...)» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 4).

Enquanto «dispositivo ao mesmo tempo técnico e social» uma análise pelos instrumentos permite dar destaque tanto à emergência do cidadão como ao conjunto de relações políticas e educativas que se lhe encontram inerentes. Destaque conferido aos processos de regulação entre Escola e sociedade, aluno e cidadão, entre o que se tem e o que se pretende. Isto é, «organizar as relações entre a sociedade política (por via administrativa) e a sociedade civil (por intermédio dos sujeitos administrados)» (Lascoumes & Galés, 2010, p. 327). Organização que pressupõe ideias e valores, onde é dado destaque à relação entre conhecimento e ação, saberes e poderes, que decorrem de um tempo e num espaço (Dean, 2007, p. 37).

Uma análise pelos instrumentos permite perceber as relações que se instituem entre governo e governados, por intermédio de processos de regulação e, principalmente, como se reconfiguram esses processos e as relações entre uns e outros.

«(...) Por outras palavras, a análise pelos instrumentos permite um foco mais intenso nos processos políticos centrando a ideia que os instrumentos permitem um maior envolvimento e responsabilização dos atores na definição dos seus objetivos (...)» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 18).

De acordo com a ideia expressa, os instrumentos de ação pública tanto decorrem de medidas de política como de «narrativas sociais» (Dean, 2007, p. 63) que configuram processos de regulação entre governo e governados, entre a Escola e o seu contexto, entre o aluno e o cidadão. Destacam processos normativos como orientações valorativas suportadas por uma linguagem do conhecimento e da ciência. Por seu intermédio define-se o que, num dado contexto, é perspetivado, valorizado ou assumido como verdade. O seu objetivo consiste em «moldar as condutas do quotidiano, as interações consigo e com os

outros, as suas relações com as diferentes formas de autoridade social» (Miller & Rose, 2008, p. 6). De acordo com esta perspetiva, os instrumentos são, ao mesmo tempo, um «dispositivo de saber e poder» (Foucault, 2006, p. 204). De saber porque decorrem de uma dimensão cognitiva que é mobilizada, tornada predominante e é determinante para com a ação coletiva. De poder, pois a partir da sua dimensão cognitiva, mais não fazem do que regular o conjunto de relações que, tomando como ponto de partida a sala de aula, se prolongam pelos contextos sociais.

Ao mobilizar uma análise pelos instrumentos de regulação, na consideração das situações de indisciplina na Escola, mais não se pretendeu do que realçar o conjunto de «relações de poder» presentes no quotidiano social e educativo. Tal facto decorre da circunstância de a utilização dos instrumentos pretenderem dar concretização a uma ideia de governo, sendo a utilização do instrumento e ele próprio portadores de valores, modelos e crenças da relação que se estabelece ou pretende estabelecer entre governo e governados. Relação que decorre da necessidade de definir e orientar a ação coletiva mediante medidas de política, que não se circunscrevem à ação do Estado, mas onde se consideram outros atores e diferentes escalas de ação, uma maior horizontalização das relações sociais e o conjunto de interesses que, no caso em análise, assumem a Escola como o palco da sua ação.

Opções de metodologia

Ainda que sinteticamente registam-se algumas das opções de ordem metodológica que orientaram o trabalho.

As balizas cronológicas deste trabalho são definidas por dois normativos. De um lado, o Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro, sendo o primeiro normativo pós 25 de Abril de 1974 que visa a organização dos comportamentos escolares, as relações estabelecidas na sala de aula e na escola; do outro lado, a Lei n.º 3/2008, de 18 janeiro, referente à primeira alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Um e outro têm como objetivo organizar o conjunto das relações que acontecem na sala de aula ou na Escola. O espaço que medeia entre eles possibilita ir ao encontro da necessidade de se analisar um período de tempo que permita perceber como se alteram conceções e lógicas, valores e ideias sobre as situações descritas como indisciplina na Escola, a organização das relações, o papel dos docentes e de alunos. Um e outro promovem os comportamentos que visam, por um lado, assegurar a plena estabilidade das relações escolares, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem; por outro, referem-se à integração do aluno no coletivo mediante a definição das «regras de convivência». Contudo, ressalva-se que os normativos considerados não significam nem um ponto de partida, nem um ponto de chegada. São elementos de referência para perspetivar as considerações feitas sobre as situações de indisciplina (conceções, ideias, valores, causas, consequências) e os modos de organizar o conjunto das relações escolares (o papel dos docentes ou de aluno, do Estado ou da sociedade).

O estudo contém um conjunto de dicotomias que se cruzam ao longo do seu desenvolvimento. Nomeadamente, entre uma orientação dedutiva e uma indutiva, entre escalas de análise, o nacional e o local (e vice-versa), entre diacronia e sincronia, ou entre opções de natureza qualitativa e quantitativa. Estas dicotomias caracterizam o estudo ao longo das suas fases de desenvolvimento, mas são simultaneamente uma evidência da «complexidade multidimensional» (Fisher, 2003, p. 117) dos elementos que se expressam na análise ao referencial dos instrumentos de regulação da ação pública no contexto educativo. Evidência pois os instrumentos de regulação, mediante as dimensões do referencial que lhe estão inerentes, cruzam umas e outras na configuração das relações, na sua ação com as diferentes formas de poder, na expressão das suas diferentes dimensões.

O design de investigação levou em consideração a constituição de um suporte empírico que permitisse aceder às ideias e aos valores, às representações e crenças, aos modelos configurados (de aluno, professor, entre a Escola e o social), como se alteram e como se relacionam com os instrumentos de ação. Para esse efeito, estabeleceu-se um acervo composto por dois conjuntos. Um primeiro é de base documental (assim designado por ser constituído por documentos produzidos pela escola). É composto pelo conjunto de atas (de Conselho de Turma ordinário ou de natureza disciplinar, de Conselho Pedagógico, dos Clubes

e das Atividades Extracurriculares), pelos Projetos (extra ou de complemento curricular, educativo) e pelo Jornal Escolar. Um segundo, é constituído pelas entrevistas realizadas a elementos pertencentes à escola palco do estudo.

Conclusões

Sobressaiu do estudo desenvolvido a reconfiguração das dimensões inerentes ao referencial que, entre elas, definem as relações entre aluno e cidadão, escola e o meio, comportamentos e saúde. Reconfiguração perspectivada por intermédio da ação dos instrumentos, do que comportam, dos objetivos que apresentam, dos efeitos da sua ação.

A alteração do referencial vai ao encontro das dinâmicas sociais inerentes ao final do século XX, onde o aluno e, conseqüentemente, o futuro cidadão, deixa de ser visto e prescrito como elemento passivo para ser ator do seu futuro, sujeito interveniente e autónomo, reflexivo e crítico na construção de ideias e da sua forma de ação. Esta alteração coloca em destaque as dimensões biológicas da ação, individual e coletiva, onde o sujeito passa a ser visto, analisado e alvo de medidas que visam a vida como forma de governo.

Relacionar aquilo que foi descrito como indisciplina com o referencial dos instrumentos de regulação da ação pública possibilitou encarar o papel que é conferido àquele que será o cidadão, como são (re) desenhados os seus espaços de ação, quais as condições para que deles se aproprie, considerando objetivos, interesses e preocupações que se expressam num contexto. Ficou evidente a progressiva alteração das concepções de aluno que estão na base daquele que é o cidadão social. Primeiro na consideração de objeto da ação e da intervenção social e política, educativa e pedagógica.

Enquanto conclusão destacaram-se algumas ideias que podem ser agrupadas em 3 áreas, uma relativa à reconfiguração dos processos de regulação, onde os instrumentos adquirem papel essencial, uma segunda relativa às dimensões que sobressaem da ação dos instrumentos de regulação e uma terceira área em que se equaciona a manutenção das assimetrias inerentes às relações de poder e autoridade entre governo e governados que, ao fim e ao cabo, a alteração de estratégias preconiza.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (1991). A indisciplina na escola. *O Professor*, 13(III), 34-53.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública - regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e formação em administração educacional. *Sísifo* 4.
- Cabeça, M. D. P. (2012). *As condutas dos escolares e a construção do cidadão social - uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação (1977-2007)*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, L. M. (2007). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional* (6), 36-45.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2003). *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dean, M. (2007). *Governing Societies*. New York: Open University Press.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction. *Revue Française de Science Politique*, 46(1), 108-118.
- Duterq, Y., & Zanten, A. v. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 5-10.
- Fisher, F. (2003). *Reframing Public Policy - Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir - nascimento da prisão* (32ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, M. (2006). *É preciso defender a sociedade - curso no Collège de France (1975-1976)*. Carnaxide: Livros do Brasil.
- Innerarity, D. (2006). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.

- Jobert, B. (2004). *Estado, Sociedade, Políticas Públicas*. Santiago do Chile: Lom.
- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2007). Understanding Public Policy through Its Instruments — From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21.
- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2010). Instrument. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 325-335). Paris: Sciences Po. Les Presses.
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques: vers une sociologie politique de l'action public. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), pp. 189-208.
- Muller, P. (2011). *Les Politiques Publiques* (9 ed.). Paris: PUF.
- Rose, N. (2006). *Powers of Freedom - reframing political thought* (6^a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself - biomedicine, power and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Sabatier, P. A. (1999). *Theories of the policy process: theoretical lenses on public policy*. Oxford: Wetview Press.
- Surel, Y. (2000). The Role of Cognitive and Normative frames in policy-making. *Journal of European Public Policy*, 7(4), pp. 495-512.
- Surel, Y. (2010). Approches cognitives In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 90-98). Paris: Sciences Po. Les Presses.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Woll, C. (2010). Régulation. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 562-568). Paris: Science Po. Les Presses.
- Zanten, A. v. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.

Substâncias Psicoativas e Redução de Riscos em Contexto Académico Universitário: Avaliação de uma Intervenção pelo Grupo de Estudantes Voluntários

Hugo Rebelo¹; Jorge Bonito²; Bernarda Cota³; Paulo Jesus⁴ & Sandra Ferro⁵

Resumo O Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) e o Centro de Respostas Integradas (CRI), dinamizaram um projeto intitulado “Risca o Risco”, com o objetivo de prevenir e reduzir comportamentos de risco verificados em contexto académico, mais particularmente, nas semanas académicas. Neste trabalho damos conta dos resultados obtidos no questionário de avaliação da intervenção (dados quantitativos), construído para o efeito e aplicado aos voluntários, nos anos de 2009 e 2010, completando um trabalho já publicado por esta mesma equipa (com os dados qualitativos). Os principais resultados apontam para uma avaliação muito positiva relativamente à formação recebida, acompanhamento técnico e ao trabalho desenvolvido pelos voluntários. Observa-se, ainda, que o grau de satisfação dos voluntários, relativamente ao projeto, foi superior em 2009 comparativamente a 2010, sendo este grau determinado, principalmente, pela qualidade da formação recebida e da intervenção no recinto, e pela dinâmica de intervenção em grupos de pares.

Palavras-chave Prevenção; substâncias psicoativas; redução de riscos; intervenção por pares.

Risca o Risco

A transição do ensino secundário para o ensino superior, acarta novos desafios e, consequentemente, redobradas responsabilidades (Almeida, Ferreira & Soares, 2000; Freitas, 2004). As festividades académicas apresentam-se como momentos altos da vida estudantil, onde é frequente os jovens adotarem, em grupo, comportamentos que se situam na *borderline* do risco. Sendo amplamente reconhecidas as mais-valias do recurso aos pares na abordagem da redução de riscos (Turner e Shepherd, 1999; Freyssinet-Dominjon e Wagner, 2006; Rodriguez e Fuente, 2007), quer pela envolvimento da implicação de universitários, quer pela facilidade do processo de identificação com os colegas, que podem constituir modelos de referência, foi criado em 2008 o projeto *Risca o Risco*, que tem como objetivo reduzir e prevenir comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias psicoativas e outros

1. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. hrebelo@hrebello.com

2. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. jbonito@ua.pt

3. Equipa de Prevenção do Centro de Respostas Integradas de Évora do Instituto da Droga e da Toxicodependência, IP. bernarda.cota@idt.min-saude.pt

4. Coordenador da Equipa de Prevenção do Centro de Respostas Integradas de Évora do Instituto da Droga e da Toxicodependência, IP. paulo.jesus@idt.min-saude.pt

5. Equipa de Prevenção do Centro de Respostas Integradas de Évora do Instituto da Droga e da Toxicodependência, IP. sandra.ferro@idt.min-saude.pt

comportamentos de risco verificados em contexto académico universitário, através de um conjunto de recursos e respostas existentes na comunidade.

O recrutamento de jovens é feito junto da população estudantil, através de um protocolo estabelecido entre o Instituto da Droga e da Toxicodependência com a Associação Académica da Universidade de Évora. Os voluntários participam, posteriormente, numa formação com a duração de 24 horas. A componente prática é concretizada através da intervenção nas noites da Queima das Fitas, sendo que cada voluntário assegura um mínimo de 5 horas.

Material e métodos

Os dados foram recolhidos através de questionário, aplicados aos voluntários nos anos de 2009 e 2010, nas respetivas semanas académicas, período em que decorreu a intervenção da equipa de voluntários, constituída por dez elementos em cada ano. O questionário de avaliação da intervenção foi elaborado pelo Núcleo de Formação do IDT, e pelo Grupo de intervenção no Ensino Superior (GIES), em estreita colaboração com o Núcleo de Redução de Danos do IDT. Foram selecionadas as seis questões de resposta fechada (questão 2 a 7), num total de 22 itens, numa escala tipo Likert de seis pontos, correspondendo o valor máximo de 6 a «Muito bom» e o valor mínimo de 1 a «Muito mau». Cada questão diz respeito a uma dimensão distinta do projeto, assim, a questão 2 aborda o «Processo», a questão 3 refere-se à «Formação», a questão 4 relaciona-se com o «Acompanhamento técnico», a questão 5 alude à «Equipa técnica local», a questão 6 aborda o trabalho dos «Voluntários» e, por fim, a questão 7 inquire sobre o interesse e impacto do «Projeto». Foram calculadas as médias para cada item, e os resultados são aqui apresentados graficamente.

Resultados

A questão 2 apresenta três itens: 2.1. Relativamente ao processo avalie quanto: 2.1. Divulgação inicial do projeto; 2.2. Calendarização do projeto; 2.3. Condições de desenvolvimento do projeto. Os resultados obtidos podem ser observados na Figura 1:

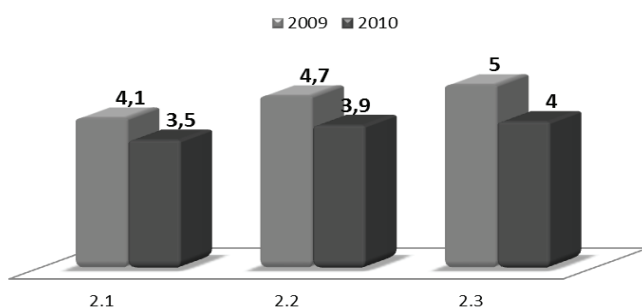


Figura 1 – Médias obtidas para os itens relativos ao processo

Em 2009, o valor médio foi superior ao valor médio de 2010, respetivamente 4,60 e 3,80, havendo assim um decréscimo de 0,8 pontos. Em ambos os anos os valores médios mais elevados correspondem ao item 2.3. Na Figura 2 apresentam-se os valores obtidos para a questão 3: *Relativamente à formação avalie quanto: 3.1. Quantidade de formação; 3.2. Qualidade da formação; 3.3. Metodologia utilizada; 3.4. Interesse temático; 3.5 Materiais de suporte.*

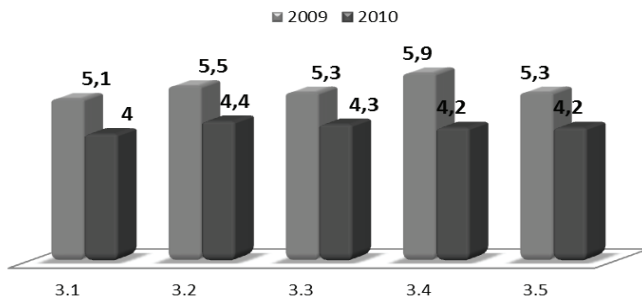


Figura 2 – Médias obtidas para os itens relativos à formação

Todos os itens apresentam valores mais elevados em 2009 ($M=5,42$) que em 2010 ($M=4,22$), com uma diferença de 1,20 pontos, sendo que existem diferenças nos dois grupos de voluntários quanto ao item mais valorizado, em 2009 foi escolhido o item 3.4 «Interesse temático», com 5,9 pontos, quase pontuação máxima, enquanto os voluntários de 2010 pontuaram mais o item 3.2 «Qualidade da formação». Para a questão 4: *Relativamente ao acompanhamento técnico avalie quanto:* 4.1. *Quantidade de tempo de apoio;* 4.2. *Qualidade do apoio;* 4.3. *Metodologia utilizada;* 4.4. *Relação estabelecida com o técnico local;* foram encontrados os resultados observados na Figura 3:

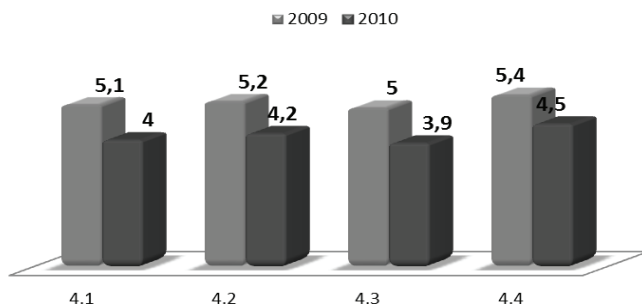


Figura 3 – Médias obtidas para os itens relativos ao acompanhamento técnico

Uma vez mais, todos os itens foram mais pontuados em 2009. A diferença cifra-se nos 1.03 pontos, correspondentes a valores médios de 5,18 em 2009 e de 4,15 em 2010. Em ambos os anos o item mais pontuado foi o item 4.4. «relação estabelecida com o técnico local». A Figura 4 expressa médias para os dois itens da questão 5: *Relativamente ao trabalho desenvolvido pela Equipa Técnica Local (ETL) avalie quanto:* 5.1. *Disponibilidade dos elementos da ETL;* 5.2. *Consistência técnica da intervenção da ETL.*

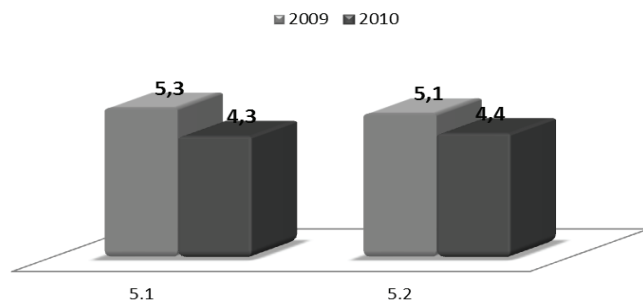


Figura 4 – Médias obtidas para os itens relativos à equipa técnica local

Na questão 5 foram encontrados valores médios de 5,20 em 2009 e 4,35 em 2010, o que equivale a uma diferença de 0,85. A Figura 5 apresenta os resultados médios para os 3 itens da questão 6: *Relativamente ao trabalho desenvolvido pelos voluntários durante a semana académica, avalie quanto:* 6.1. À clareza da sua função; 6.2. À dificuldade sentida no decurso da intervenção; 6.3. Ao trabalho de equipa desenvolvido durante a intervenção.

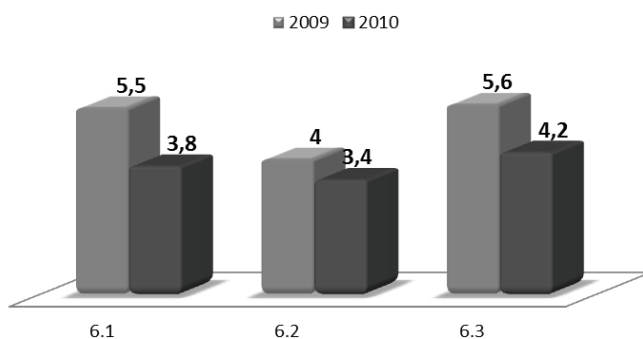


Figura 5 – Médias obtidas para os itens relativos à intervenção dos voluntários

A questão 6 apresentou a maior diferença na pontuação média (1,23 pontos), resultantes dos 5,03 pontos em 2009, para 3,80 em 2010. Em ambos os anos, o item mais pontuado nesta questão foi o item 6.3. «trabalho de equipa desenvolvido durante a investigação». Por último, apresentamos, na Figura 6, os resultados relativos à questão 7: *Relativamente ao projeto avalie quanto:* 7.1. Interesse do projeto; 7.2. Aceitação por parte dos frequentadores da semana académica; 7.3. Impacto (subjetivo) sobre este grupo alvo; 7.4. Impacto (subjetivo) sobre o grupo de voluntários; 7.5. Interesse despertado junto aos restantes colegas de faculdade.

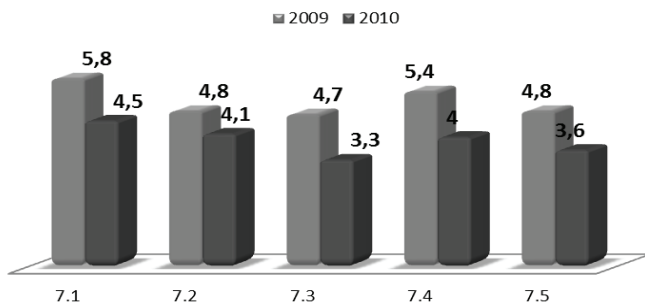


Figura 6 – Médias obtidas para os itens relativos ao impacto do projeto

Esta questão teve uma pontuação média de 5,10 em 2009 e 3,90 em 2010 (uma diferença de 1,20 pontos). O item mais pontuado, em ambos os anos foi o item 7.1 «interesse do projeto».

Calculadas as médias de cada item, por questão, procedemos também ao cálculo da média global em cada ano, como se mostra na Figura 7:

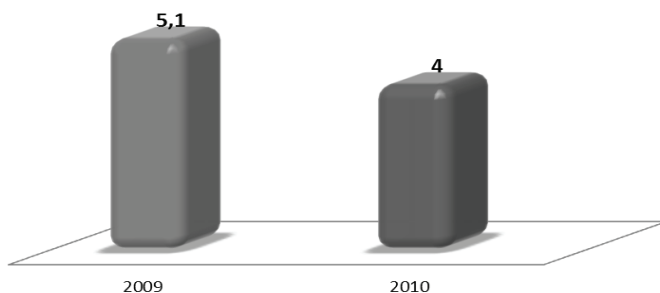


Figura 7 – Apreciação global do projeto, por ano de aplicação

Globalmente, os voluntários avaliaram mais positivamente o projeto em 2009 ($M=5,1$), apesar de os valores encontrados serem elevados em ambos os anos.

Discussão e Conclusões:

Globalmente o projeto «Risca o Risco» foi avaliado muito positivamente pelos dois grupos de voluntários, tendo o grupo de 2009 atribuído pontuações muito próximas do máximo ($M=5,1$). Este grupo indicou a formação recebida como aspeto mais positivo ($M=5,42$), por sua vez, os voluntários de 2010, consideraram a equipa técnica local como o aspeto mais positivo ($M=4,35$).

Relativamente ao «Processo» consideraram, em ambos os anos, ter reunidas as condições para o desenvolvimento do projeto. Em relação à formação destacaram a qualidade da mesma e o interesse temático, e declararam ter sido muito boa a relação com o técnico local, tendo sido bastante positivo o papel da equipa em ambos os anos.

Apenas dois itens tiveram valores inferiores ao ponto médio da escala utilizada ($M<3,5$), o item 6.2 «*dificuldade sentida no decurso da intervenção*»; e o item 7.3. *Impacto (subjetivo) sobre este grupo*

alvo; em ambos os casos para o grupo de 2010. Estes resultados, confrontados com os já publicados (Rebello, Bonito, Ferro, Cota e Jesus, 2012), reforçam uma vez mais a dificuldade em intervir num local complexo, no qual muitos dos jovens do grupo alvo já se encontram sob influência de substâncias psico-ativas e, muitas vezes, pouco interessados em ser abordados. Este aspeto talvez possa ser melhorado se a equipa intervier mais cedo (antes dos consumos) ou mais distante do recinto (em locais de acesso ao mesmo). Mesmo assim, é de salientar que apesar da dificuldade sentida em intervir nestes contextos, os voluntários consideraram o projeto muito interessante (M=5,8 em 2009 e M= 4,5 em 2010), e com impacto no grupo alvo (M=5,4 em 2009 e M= 4 em 2010).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-208.
- Freitas, H. (2004). *Adaptação do estudante do ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem*. Dissertação de mestrado (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Freyssinet-Dominjon, J. & Wagner, A. (2006). *Os estudantes e o álcool: formas de beber na nova juventude estudantil*. Coimbra: Quarteto.
- Rebello, H., Bonito, J., Ferro, S., Cota, B., & Jesus, P. (2012). A intervenção do Centro de Respostas Integradas de Évora no âmbito da redução de riscos nas festividades académicas. In C. Albuquerque (Org), *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: realidades e perspetivas*. Viseu: Escola superior de Saúde, Instituto Politécnico de Viseu.
- Rodriguez, M. & Fuente, A. (2007). *Prevenção de toxicodependências no ensino superior*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Turner, G. & Sheperd, J. (1999). A method in search of theory: peer education and health promotion. *Health education research*, 14 (2), 235-247.

Consumo de Álcool entre os Escolares do 9.º Ano do Distrito de Beja

Teresa Tavares¹, Jorge Bonito², Maria Manuela Oliveira³, Maria Boné⁴ & Hugo Rebelo⁵

Resumo Portugal em 2009, segundo a *OECD Health Data* (2011), a par da Áustria, é o segundo país do mundo com maior consumo de álcool entre a população com 15 ou mais anos de idade, ficando a uma décima da França: 12,2 litro *per capita*. A média dos países da OCDE é de 9,1 litro *per capita*. Ainda assim, no período entre 1980 e 2009 assiste-se a uma redução do consumo na ordem de 18%. Relativamente aos estudantes, em todos os países participantes no ESPAD (2011), 70% ou mais dos inquiridos já consumiu álcool pelo menos uma vez ao longo da sua vida. No estudo *HBSC 2010* revela-se que, em Portugal, cerca de 15% e 19% dos jovens do 10.º ano de escolaridade consomem, respetivamente, cerveja e bebidas destiladas todas as semanas/meses. A região do Alentejo é a que regista maior consumo de álcool em termos nacionais, com 5,8% de estudantes a consumirem bebidas destiladas semanalmente e 6,1% a ficar embriagado mais de 10 vezes. O consumo abusivo de álcool é uma doença e produz elevadas taxas de morbilidade e de mortalidade, começando por se manifestar, nos jovens, em dificuldades no desempenho adequado das suas tarefas escolares para além de gerar outro tipo de comportamentos socialmente desviantes (e.g., 12,9% dos jovens indicam que tiveram a sua primeira relação sexual alcoolizados). Este estudo, de carácter quantitativo, procurou conhecer as representações que os alunos do 9.º ano de escolaridade das escolas do distrito de Beja têm acerca do consumo de bebidas alcoólicas. A recolha de informação fez-se com recurso a um inquérito por questionário, construído pela primeira autora e sob orientação do segundo autor, aplicado a uma amostra de 140 estudantes. Os resultados apontam para primeiros consumos de bebidas alcoólicas ocorrerem na idade de 13 anos. A maioria dos alunos já consumiu álcool mais do que uma vez ao longo da sua vida. O álcool não é entendido como um facilitador da integração no grupo de amigos. Existe alguma influência do grupo no consumo, uma vez que a prática e incentivo dos pares são determinantes para se decidir beber. A maioria considera que a ingestão de bebidas alcoólicas os faz sentir mais adultos, sendo um meio de afirmação, permitindo fugir da realidade. Considera-se ser urgente adotar medidas de prevenção ao consumo de álcool, associadas às de capacitação das pessoas e ao fortalecimento dos contextos no âmbito da educação para a saúde.

Palavras-chave Álcool, Jovens, Consumo, Prevenção.

Consumo de álcool nas crianças e nos adolescentes

Portugal é um país com costumes de consumo de álcool. Segundo a *OECD Health Data* (2011), em 2009, Portugal é o segundo país do mundo com maior consumo de álcool entre a população com 15

1. Escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico D. Manuel I, Beja. tsousatavares@gmail.com

2. Universidade de Évora. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. jbonito@uevora.pt

3. Departamento de Matemática da Universidade de Évora. mmo@uevora.pt

4. Agrupamento Vertical de Escolas de Monforte. aurorabone@hotmail.com

5. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. hrebelo@hrebelo.com

ou mais anos de idade, a par da Áustria, ficando a uma décima da França: 12,2 litro *per capita*. A média dos países da OCDE é de 9,1 litro *per capita*. Tradicionalmente, a sociedade portuguesa não identifica o álcool como uma droga. É frequente em vários tipos de estabelecimentos comerciais a venda de bebidas alcoólicas a crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos, ainda que em território nacional esse procedimento, e o respetivo consumo, estejam proibidos (Decreto-Lei n.º 9/2002, de 24 de janeiro). Por outro lado, a fiscalização do cumprimento da lei, por parte das entidades competentes, é marcadamente insuficiente.

De acordo com o estudo realizado por Gameiro (1998), cerca de 500 mil jovens, entre os 15 e os 24 anos de idade, já consomem bebidas alcoólicas três vezes por semana ou mais. No estudo sobre consumo de álcool, tabaco e droga (ECATD), desenvolvido por Feijão e Lavado (2003), 47% dos alunos de 13 anos e 94% de 18 anos já tinha experimentado consumir álcool, pelo menos uma vez ao longo da vida, não existindo grandes diferenças entre os sexos em qualquer das faixas etárias. Cerca de 30% dos alunos de 13 anos e 69% dos alunos de 18 anos tinha consumido álcool nos 30 dias antes da realização do estudo.

Os dados do Inquérito Nacional de Saúde de 2005-2006 (INSA, 2006) apontam para um aumento da taxa de prevalência de consumo de álcool pelos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, entre 2001 e 2006, sendo mais elevada no Alentejo. Os dados do inquérito de 2010 do HBSC/OMS confirmam esta tendência, que se regista, também, ao nível do consumo de tabaco.

Segundo Balsa *et al.* (2008), de 2001 para 2007, a prevalência de consumo de bebidas alcoólicas aumentou de 75,6% para 79,1%. Em 2001, cerca de 30% da população iniciou consumo de bebidas alcoólicas entre os 15 e os 17 anos, tendo essa proporção aumentado para 40% em 2007.

De acordo com os resultados do relatório ESPAD (2007), dois terços dos estudantes de 35 países europeus, com a média de idades de 15,8 anos, ingeriram álcool pelo menos uma vez ao longo da sua vida, com uma média próxima dos 90%. Feijão, Lavado e Calado (2011), no ECATD 2011, verificam que de 2007 para 2011, entre os alunos dos 16 aos 18 anos, houve um aumento dos consumos mais intensivos. Há ingestão de maior quantidade de bebidas destiladas e mais embriaguezes, sendo mais significativo o aumento entre as raparigas. De 2007 para 2011 não existe alteração na idade de iniciação ao consumo de álcool, mantendo-se entre os 12 e os 13 anos. Verifica-se um decréscimo na percentagem de experimentação, em todos os grupos etários, em ambos os sexos, rondando os 37% para os alunos com 13 anos e 91% para os com 18 anos.

A prevalência da embriaguez ao longo dos oito anos do estudo subiu sempre com o aumento da faixa etária, sendo ininterruptamente superior nos rapazes. Contudo, de 2003 para 2007, verificou-se um aumento da embriaguez nos alunos com 13 e 14 anos e uma diminuição nos alunos entre os 15 e os 18 anos. A prevalência da embriaguez voltou a aumentar em 2011, em todas as faixas etárias (registando valores de 8,4%; 15,8%; 15,3%; 25,3%; 38,6%; 47,2%; 53,9% para alunos dos 13 aos 18 anos, respetivamente). Considerando a embriaguez nos últimos 12 meses, verificou-se uma diminuição da sua prevalência em todas as faixas etárias, de 2003 para 2007, voltando a aumentar em 2011.

O consumo excessivo apresentou um aumento contínuo dos 13 para os 18 anos ao longo dos vários anos do estudo e verificou-se um aumento bastante acentuado de 2003 para 2007, em todas as faixas etárias. Em 2003, cerca de 7% dos alunos com 13 anos praticaram *binge drinking*, mas em 2007 aumentaram para cerca de 21%. Quanto aos alunos com 18 anos, cerca de 30% praticaram *binge drinking* em 2003, aumentando para cerca de 67% em 2007.

Nos resultados do inquérito *Health Behaviour in School-aged Children* de 2010 (Matos *et al.*, 2012), 42% dos adolescentes portugueses refere ter consumido álcool pela primeira vez entre os 12 e os 13 anos de idade, tendo cerca de 62% referido que se embriagou pela primeira vez, por volta dos 14 anos.

Os resultados dos vários estudos, particularmente do ESPAD 2011, revelam que Portugal se encontra a par da Itália e dos países de Leste quanto ao consumo de álcool, sendo o padrão de menor intensidade daquele que se verifica no norte da Europa. Tem-se assistido a uma maior quantidade de substâncias consumidas, onde os alunos mais velhos procuram menos a cerveja e mais principalmente as bebidas destiladas. Consequentemente, uma maior percentagem de alunos refere ter-se embriagado várias vezes.

Para além da intoxicação, de patologias associadas (por exemplo, cirroses hepáticas) e de problemas relacionados com o uso do álcool (por exemplo, falhas nas obrigações escolares, questões legais, sociais

ou interpessoais associados ao álcool), o consumo abusivo de álcool gera também dependência, definida na *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* com três dos seguintes critérios ao longo de um ano: a) tolerância (aumento do consumo para se atingir o mesmo efeito); b) sintomas de abstinência; c) beber mais do que o pretendido; d) tentativas para reduzir o consumo de álcool; e) tempo excessivo relacionado com o álcool (ressaca); f) atividades sociais e de trabalho prejudicadas devido ao consumo de álcool; g) consumo apesar das consequências físicas ou psicológicas. Além do referido, a violência e consumos de outras substâncias psicoativas surgem associadas, com recorrência, ao álcool.

As consequências dos atuais consumos para a saúde dos jovens são dramáticas, devendo merecer atenção por parte das autoridades de saúde e de educação, dos pais e de toda a comunidade, particularmente o tecido económico e empresarial. Muitos dos nossos jovens, com os seus estilos de vida baseados em escolhas negativas, têm hipotecado o seu futuro saudável.

Metodologia

A recolha de informação fez-se com recurso a um inquérito por questionário, de autorresposta, construído pela primeira autora do trabalho, sob a orientação do segundo autor, tendo sido validado por peritos externos e em testagem piloto. No ano letivo de 2010-2011, a população teórica de alunos do 9.º ano no distrito de Beja era de 1 051. Com o objetivo de fazermos uma amostragem superior a 10% da população, aplicámos o questionário a 12 turmas do 9.º ano de escolas do distrito de Beja, num total de 312 alunos (correspondendo a 29,7% da população), com uma taxa de retorno de 44,9% (140 questionários válidos) e uma cobertura de 13,3% da população.

Procedeu-se à análise estatística descritiva e inferencial, com recurso ao SPSS.

O questionário encontra-se dividido em três dimensões: sociocultural, pessoal, representações sociais. As variáveis consideradas neste estudo incluem as dimensões pessoal (sub-dimensão dos hábitos de consumo e contextos sociais) e representações sociais (sub-dimensão dos fatores que induzem os consumos).

Resultados

A maioria dos jovens (89,4%) já consumiu álcool, pelo menos uma vez ao longo da sua vida (Tabela 1), valor que se situa acima do encontrado no ESPAD (2007).

Tabela 1. Resultados relativos à ocorrência de consumo de álcool

	Já consumiu álcool?	n	%
	Nunca	12	8,6
	Uma vez	11	7,9
	Mais do que uma vez	81	57,9
	Regularmente	33	23,6
	Sub-total	137	98,0
Missing cases	999	3	2,0
Total		140	100,0

Os adolescentes que referiram nunca ter consumido bebidas alcoólicas, não responderam à questão seguinte, que se destinava apenas aos que já tinham experimentado álcool. Assim, consideramos apenas 128 respostas válidas.

O teste do qui quadrado encontrou diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = .001$) relativamente ao sexo: a maioria das raparigas (54%) referia que consumiu álcool mais do que uma vez, enquanto as respostas dos rapazes distribuem-se por um consumo de mais do que uma vez (27%) ou regular (24%).

Para pouco mais de 1/4 da amostra inquirida, o primeiro contacto com a bebida alcoólica faz-se aos 13 anos de idade, ainda que cerca de 20% a tivesse experimentado um ano antes (Figura 1). A média das idades do primeiro consumo é de 12,7 anos (DP = 2,056 e erro standard da média = 0,183). Mais precocemente, 5,6% dos estudantes declara ter experienciado o álcool antes dos 10 anos de idade e, particularmente, um deles afirma que fora aos 4 anos e outros dois aos 5 anos. Estes resultados estão na continuidade dos encontrados por Feijão, Lavado e Calado (2011) e Matos *et al.* (2012). A análise estatística inferencial detetou que os filhos de pais com habilitações escolares mais baixas (1.º e 2.º CEB), fizeram os seus primeiros contactos com o álcool em idades inferiores a 10 anos ($p\text{-value} = 0,002$). Além disso, determinou-se uma relação significativa entre os alunos que iniciaram o consumo de bebidas alcoólicas entre os 12 e os 14 anos de idade, e o seio de uma família dita tradicional, constituída por pai, mãe e irmãos ($p\text{-value} = .000$).

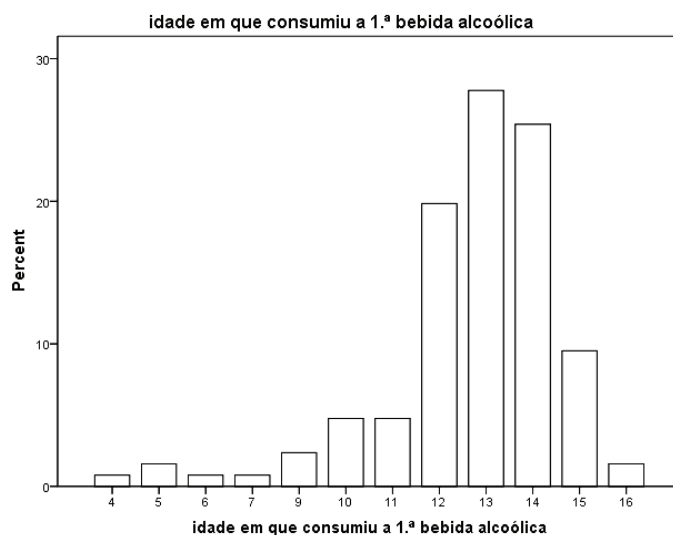


Figura 1. Distribuição das percentagens relativas à variável “Idade com que consumiu a primeira bebida alcoólica”

A possibilidade do consumo de álcool facilitar a integração no grupo de amigos congregou entre 40,7-57,2% de concordância, enquanto 7,1-8,6% declara não saber. Porém, 75% dos alunos discorda que acabaria por beber para não se sentirem diferentes e para melhor se integrarem se no seu grupo de amigos a maioria consumisse bebidas alcoólicas. Ou seja, os adolescentes afirmam que não bebem mais para se integrarem no grupo, mas que o fazem para se sentirem integrados e identificarem com os pares.

Na Tabela 2 apresentam-se os resultados relativos à variável “Se os meus amigos me incentivassem a consumir bebidas alcoólicas numa festa, eu aceitaria”.

Tabela 2. Resultados relativos à variável “Se os meus amigos me incentivassem a consumir bebidas alcoólicas numa festa, eu aceitaria”

Se os meus amigos me incentivassem a consumir bebidas alcoólicas numa festa, eu aceitaria	n	%
Concordo totalmente	12	8,6
Concordo	47	33,6
Discordo	36	25,7
Discordo totalmente	21	15,0
Não sei	24	17,1
Total	140	100,0

Nesta variável, as posições partidárias dividem-se quase pela metade, com 42,2% a declarar aceitar consumir bebidas alcoólicas numa festa, se os seus amigos os incentivassem e 40,7% a nega-lo. Cerca de 17,1% está inseguro com o que faria. Cruzando estes resultados com os anteriores, os jovens acabam por consumir mais bebidas alcoólicas, porque são incentivados pelos amigos e querem sentir-se mais integrados e aceites pelo grupo.

A maior parte dos alunos que considera que aceitaria consumir bebidas alcoólicas numa festa, incentivado pelos amigos têm pais com menores habilitações literárias (1.º-3.º CEB) ($p\text{-value} = .0042$).

Na análise da Tabela 3, verificamos que 73,6% dos inquiridos acaba por não consumir álcool, mais do que é o seu costume, mesmo que incentivados pelos amigos. Tendo em conta os resultados anteriores, percebe-se que cerca de metade da amostra é permeável ao consumo pela influência dos amigos, mas não é esse facto que os leva a consumir maiores quantidades que o habitual. O facto de os amigos beberem constitui uma influência tácita (“tentação”), para 43,5% dos adolescentes, para que persigam aquele comportamento. Apesar da influência relatada, 82,8% dos adolescentes considera que consegue facilmente resistir ao consumo de bebidas alcoólicas, ficando indeciso apenas 3,6%. Os alunos que consideram mais facilmente conseguir resistir ao consumo de bebidas alcoólicas têm as suas mães com o ensino secundário ou licenciatura ($p\text{-value} = .003$) e vive no seio de uma família dita tradicional, constituída por pai, mãe e irmãos ($p\text{-value} = .0045$).

Tabela 3. Resultados relativos à variável “Se os meus amigos me incentivassem a consumir bebidas alcoólicas, eu acabaria por consumir mais do que é costume”

Se os meus amigos me incentivassem a consumir bebidas alcoólicas, eu acabaria por consumir mais do que é costume	n	%
Concordo totalmente	6	4,3
Concordo	20	14,3
Discordo	60	42,9
Discordo totalmente	43	30,7
Não sei	10	7,1
Sub-total	139	99,3
Missing cases	1	0,7
Total	140	100,0

Analisando a informação da Figura 2, percebe-se que a maior parte dos jovens (61,4%) consome bebidas alcoólicas para se sentir mais adulto, levando mesmo 33,6% a afirmar que o faz para se afirmar.

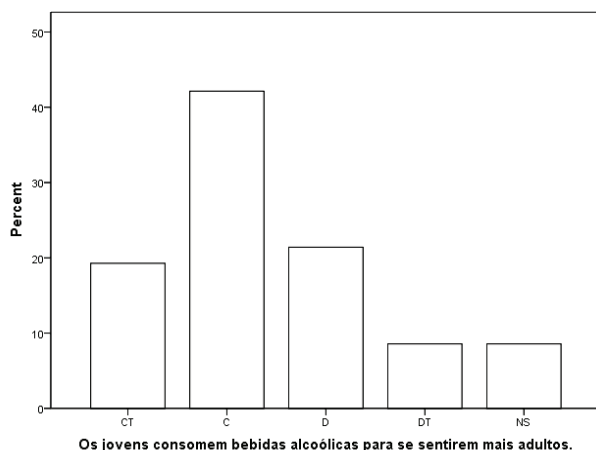


Figura 2. Distribuição das percentagens relativas à variável “Os jovens consomem bebidas alcoólicas para se sentirem mais adultos”.

A maioria dos respondentes (70%) discorda que o consumo de álcool dificulte a aceitação pelo grupo de amigos. Estes resultados estão de acordo com os encontrados anteriormente, no que diz respeito à decisão de consumir álcool, quando a maioria dos amigos segue um comportamento de consumo, a fim de não contrastar com o grupo. Todavia, cerca de 51% considera que o consumo de álcool não facilita a integração no grupo de amigos, permeando, antes, a sua aceitação.

Por último, encontramos cerca de metade dos inquiridos a defender que consomem bebidas alcoólicas para fugir a realidade (Tabela 4). Na verdade, esse é precisamente um dos efeitos desta substância psicoativa: alteração de consciência.

Tabela 4. Resultados relativos à variável “Os jovens que consomem bebidas alcoólicas bebem para fugir à realidade”

Os jovens que consomem bebidas alcoólicas bebem para fugir à realidade.	n	%
Concordo totalmente	19	13,6
Concordo	53	37,9
Discordo	27	19,3
Discordo totalmente	20	14,3
Não sei	21	15,0
Total	140	100,0

Em jeito de conclusão

Os adolescentes tendem a iniciar o consumo de álcool cada vez mais cedo. Neste estudo, apenas 8,6% dos adolescentes declara nunca não ter consumido álcool. O primeiro contacto com o álcool faz-se, para 35,2% dos inquiridos, antes dos 13 anos de idade. Os resultados encontrados dilatam os de Balsa et al. (2008), estando na continuidade do inquérito *Health Behaviour in School-aged Children* de 2010.

Os inquiridos apresentam posições divergentes quando à função social do consumo de álcool. Por um lado, a maioria dos adolescentes considera que o consumo de álcool não facilita a integração no grupo de amigos, todavia, defende que o mesmo consumo ajuda-os a serem aceites pelo grupo de amigos e,

consequentemente, a sentirem-se mais integrados e identificados com os pares. A influência/não influência dos pares no consumo é acolhida por dois grupos de dimensão próxima, com um elevado número de indecisos. Porém, para os que a reconhecem, recusam tacitamente que por esse facto consumam maiores quantidades que o seu normal. Os dois grupos mantêm-se quando não existe uma influência explícita mas apenas um comportamento observado.

Os adolescentes consideram que possuem competências para facilmente resistir ao consumo de bebidas alcoólicas. O álcool é um meio para se afirmarem, sentindo-se adultos e, como tal, fugindo da realidade.

Os resultados encontrados, que confirmam outros estudos, reforçam a necessidade de capacitar os adolescentes para resistir à pressão dos pares relativamente a comportamentos de risco. Revela-se importante aperfeiçoar as competências e habilidades sociais para melhorar relacionamentos e resolver problemas assim como facilitar o acesso a recursos e oportunidades necessários para a vida. A melhoria da competência educativa e da capacidade pessoal para afrontar a doença e as adversidades devem ser treinadas, levando os adolescentes a participar e a influenciar ativamente e com espírito crítico para transformar o meio. Torna-se imperioso que os adolescentes sintam que podem fazer que ocorra o que querem que ocorra, ou seja, que têm poder para preparar e orientar as opções, decisões e ações saudáveis, evitando comprometer negativamente o seu futuro e o da sociedade onde se integram.

Referências Bibliográficas

- Balsa, C., Vital, C., Urbano, C., Barbio, L. & Pascueiro, L. (2008). *II inquérito nacional ao consumo de substâncias psicoativas na população geral – Portugal 2007*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- ESPAD – European School Survey Project on Alcohol and Drugs (2007). *Substance use among students in 35 european countries*. Consultado em 2012, 6 de setembro, a partir de http://www.espad.org/documents/Espad/ESPAD_reports/2007/The_2007_ESPAD_Report-FULL_091006.pdf
- ESPAD – European School Survey Project on Alcohol and Drugs (2011). *Substance use among students in 36 european countries*. Consultado em 2012, 26 de novembro, a partir de http://www.idt.pt/PT/Investigacao/Documents/Relatorio/The_2011_ESPAD_Report_FULL.pdf
- Feijão, F., & Lavado, E. (2003). *Os adolescentes e o álcool: Estudo sobre o consumo de Álcool, Tabaco e Droga*. Consultado em 2010, 22 de setembro, a partir de http://www.dependencias.pt/ficheiros/conteudos/files/ECATD-2011_16Nov_1.pdf
- Feijão, F., Lavado, E. & Calado, V. (2011). *Estudo sobre o consumo de álcool, tabaco e drogas*. Lisboa: IDT – Observatório de Droga e Toxicodependência. Consultado em 2011, 23 de novembro, a partir de, em <http://www.idt.pt/PT/ComunicacaoSocial/ComunicadosImprensa/Paginas/ComunicadoDelmprensaApresentacaodeResultados.aspx>
- Gameiro, A. (1998). *Hábitos de consumo de bebidas alcoólicas em Portugal*. s.l.: Editorial Hospitalidade.
- INSA – Inquérito Nacional de Saúde (2006). *Inquéritos nacionais de saúde*. Consultado em 2010, 27 de agosto de 2010, a partir de http://www.onsa.pt/conteu/proj_ins.html
- OCDE (2011). *Health at a glance 2011. OCDE indicators*. OECD Publishing. Consultado em 2012, 13 de novembro, a partir de <http://www.oecd.org/health/healthpoliciesanddata/49105858.pdf>
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M. & Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde (2012). *A saúde dos adolescentes portugueses: relatório do estudo HBSC*. Lisboa: Edições FMH.

Legislação

Decreto-Lei n.º 9/2002, de 24 de janeiro

A Escola e os Seus Contornos...

A Contribuição dos Trabalhos de Casa para o Sucesso Escolar dos Alunos do 1.º Ciclo

Maria de Lurdes Moreira¹, Ana Carina Estróia, Beatriz Bilro Prates & Maria da Graça Teigão

Resumo Temos assistido a grandes polémicas relacionadas com os Trabalhos de Casa (TPC). Se, para muitos professores e pais, a realização dos trabalhos de casa é importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos, há quem, pelo contrário, considere que é uma fonte de constrangimento familiar para os alunos e famílias com menores recursos e de estrato social-cultural mais baixo que, desta forma, não conseguem ajudar a realizar as tarefas pretendidas, nem têm meios para recorrer a ajuda.

Neste sentido, quisemos aprofundar a questão dos TPC e o papel que desempenham ou podem desempenhar no trabalho de professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Realizou-se entrevistas aos professores e foram aplicados questionários aos encarregados de educação e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica nº1 de Montemor-o-Novo.

Os dados recolhidos indicam que tanto os alunos, como a maioria dos encarregados de educação consideram os trabalhos de casa úteis no processo de ensino/aprendizagem. A maior parte dos professores também considera que o apoio dos pais é fundamental para a aprendizagem e o sucesso dos alunos, mais se acresce que os professores pensam que através do acompanhamento dos trabalhos de casa os pais conseguem acompanhar a matéria trabalhada em contexto de sala de aula e o progresso dos seus educandos.

Palavras-chave Trabalhos de Casa, Relação Escola-Família, Sucesso Escolar, Discriminação Social.

Introdução

Os TPC são causadores de grandes polémicas, sendo, pertinente, um olhar atento quer pela perscrutação dos seus efeitos, quer pelos argumentos que surgem em volta do ponto de vista dos seus atores sociais envolvidos.

Aprender não é fazer mais do mesmo, ou seja repetir o que se fez o dia inteiro na sala de aula, segundo Perrenoud, (1995, p. 151), “fazer os deveres é fazer o que é necessário para ter paz, “encher a cabeça” para fazer boa figura e ter o direito de esquecer. Tão longe quanto me consigo recordar, não aprendi nada por dever. Aprendi certamente por necessidade, por cálculo, sem verdadeiro desejo, mas raramente a horas fixas, em fatias preparadas para o dia seguinte. Ou, então, para esquecer tudo, depois de fazer a prova ou de responder ao interrogatório oral”.

Na sala de aula, o professor passa, o conteúdo do currículo nacional, através de práticas tradicionais ou inovadoras, “cuja finalidade é a de estimular a compreensão, a memorização, a consolidação,

1. mlrm@uevora.pt

a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos” (Perrenoud, 1995, p. 21). Em casa o aluno continua o seu ofício com os TPC, sozinho ou acompanhado.

Conseguimos encontrar perspetivas diferentes, autores e atores no processo que concordam com a sua aplicação e a defendem, e outros, pelo contrário, que não encontram utilidade evidente na sua utilização ou que consideram mesmo não dever ser adotada como estratégia habitual.

Como vantagens dos TPC, encontramos a relação família/escola, autonomia e luta contra o insucesso escolar. “Autores como Epstein, Montandon, Perrenoud, Meirieu, Davies, Silva, Marques, Diogo e Villas-Boas são consensuais em reconhecer que o envolvimento das famílias e outras instâncias sociais na vida escolar se reflete positivamente no sucesso das crianças” (Henriques, 2006, p. 220).

Para Meirieu (1998), os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.

Quanto às desvantagens, para além do cansaço físico e psicológico, temos o papel de discriminação social desempenhado pelo trabalho escolar em casa, tendo em conta que as crianças não têm as mesmas condições nem o mesmo apoio familiar. “Quando chegam à escola, as crianças têm diferentes histórias de vida. Por isso, não estão no mesmo pé de igualdade” (Benavente, 1991, p. 90).

Segundo Araújo (2006, p.8) teme-se o stress das crianças, considerando-se que todo o trabalho deve ser realizado na escola, acompanhado e orientado pelos professores.

Estudo

Tem-se assistido a grandes polémicas relacionadas com os Trabalhos de Casa (TPC), razão porque consideramos importante estudar esta problemática.

Pretendemos nesta investigação perspetivar a importância dos (TPC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando as diferentes posições entre os professores, pais e alunos. Desta forma, quisemos aprofundar a questão dos TPC e o papel que desempenham ou podem desempenhar no trabalho de professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e como as famílias encaram esta tarefa.

Metodologia

Este projeto desenvolveu-se na Escola Básica nº1 de Montemor-o-Novo, com o objetivo de perceber e compreender quais são as opiniões dos alunos, professores e pais relativamente à realização dos trabalhos de casa. Assim, surgiram algumas questões de partida: Qual a utilidade dos TPC?; Qual a opinião dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos sobre este assunto?; Será que os TPC contribuem para uma aprendizagem e para o sucesso?; Contribuem os TPC para a discriminação social?

Relativamente aos alunos quisemos:

- Compreender que importância os alunos lhes atribuem;
- Saber como se organizam os alunos para corresponder às exigências do professor face à realização dos trabalhos de casa;
- Saber quais as dificuldades com que os alunos se deparam e como as superam;
- Verificar se os alunos consideram que a realização dos trabalhos de casa é benéfica no sucesso escolar;
- Verificar se os alunos realizam os trabalhos de casa sozinhos ou com ajuda dos pais ou outros atores;
- Verificar se as condições sociais dos alunos condicionam a realização com sucesso dos trabalhos de casa.

Relativamente aos professores quisemos:

- Compreender como é que os diversos professores perspetivam os trabalhos de casa, como é que orientam e utilizam esta dimensão do processo de aprendizagem;
 - Perceber que contributo os professores esperam e responsabilidades atribuem aos pais face à realização dos trabalhos de casa;
 - Compreender como articulam diariamente os trabalhos de casa com a aprendizagem na aula;
 - Saber que tipos de trabalhos de casa selecionam os professores;
 - Perceber que competências desenvolvem nos alunos na sequência da realização dos trabalhos de casa.
- Relativamente aos pais/encarregados de educação quisemos:
- Compreender como veem os pais a relação que os filhos estabelecem com os trabalhos de casa;
 - Saber que repercussões têm os trabalhos de casa na vida familiar;
 - Saber se os trabalhos de casa são facilitadores da ligação da família com a escola ou geradores de tensões/conflitos familiares.

Foram realizadas entrevistas aos professores e questionários aos encarregados de educação e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica nº1 de Montemor-o-Novo.

A nossa amostra foi constituída por 8 professores, 35 pais e 32 alunos.

Resultados

Apresentam-se, em seguida, as conclusões e implicações que resultam da análise dos dados obtidos junto dos diferentes sujeitos inquiridos, professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Professores

Para analisar as respostas dadas pelos professores às perguntas colocadas nas entrevistas optámos pela análise de conteúdo categorial, através da análise de conteúdo.

Após a análise das entrevistas e de forma a facilitar a apreensão e a explicação da temática estudada, foram definidas categorias e subcategorias:

Conceção dos professores face aos T.P.C.

Perspetiva dos professores em relação aos T.P.C.

Importância da realização dos T.P.C. na aprendizagem

Introdução da correção dos T.P.C. na aula

Seleção dos T.P.C.

Importante realizar os T.P.C.

Competências desenvolvidas com os T.P.C.

Condições de realização dos T.P.C.

Acompanhamento na realização dos T.P.C.

Influência da profissão dos pais na realização dos T.P.C.

Alunos aprendem melhor se realizarem os T.P.C., no A.TL. e explicações ou com os pais.

Recorreu-se, ainda, à ilustração dos resultados através da transcrição de excertos das entrevistas, ou seja através das unidades de registo. Desta forma, os dados encontrados organizaram-se e apresentaram-se em quadro próprio.

Os resultados indicam que os professores consideram os trabalhos de casa um importante elo de ligação escola/família, cinco professoras foram da opinião que os trabalhos de casa são importantes para consolidação, sistematização e revisão da matéria dada na aula. Constatou-se, ainda, que os professores consideram os trabalhos de casa importantes para sistematizar, treinar, criar hábitos de estudo,

memorizar e complementar as aprendizagens das aulas. Uma professora acha importante a sua realização como complemento do trabalho realizado na aula, e outra considera que só são importantes se previamente acordados com os pais.

Relativamente à introdução da correção dos T.P.C. na aula, é referenciado, pela maior parte das professoras, que esta deve ser realizada no início da aula. A totalidade das professoras responderam que selecionam os T.P.C. e fazem-no de acordo com os objetivos pretendidos, relacionados com as matérias dadas e que estão a ser trabalhadas em contexto de sala de aula, e ainda aqueles que os alunos consigam realizar sozinhos. São várias as competências que as professoras dizem serem desenvolvidas, nomeadamente competências de leitura e de escrita, cálculo, investigação, organização, sentido de responsabilidade, ritmo, métodos de trabalho, autonomia, responsabilidade.

Todas as professoras concordam com o acompanhamento dos trabalhos de casa, o que melhora o desempenho dos alunos. Uma das professoras sublinha a importância deste acompanhamento para que os pais possam apoiar os filhos, enquanto uma outra professora concorda com o acompanhamento, não para ajuda, mas para controlo, para supervisionar o trabalho.

Todas as professoras concordam que a profissão dos pais tem influência na realização dos T.P.C., e por essa razão, uma professora diz que nunca devem ser alvo de classificação com peso na qualificação do aproveitamento dos alunos.

Uma professora defende que alguns pais, apesar das suas reduzidas habilitações e com algumas limitações, cumprem na mesma as suas obrigações e apoio dos trabalhos de casa dos seus educandos.

Na maioria, as professoras concordam que os alunos aprendem melhor se realizarem os T.P.C. com os pais. Apenas uma professora refere que os pais nem sempre podem ajudar os filhos devido a motivos profissionais, tendo de recorrer a outros meios.

Alunos, Pais/Encarregados de Educação

Para a apresentação e análise dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos e aos encarregados de educação foi usado a apresentação por meio de gráficos e a análise usada foi o método quantitativo.

Alunos

Dos 60 questionários entregues foi obtida resposta a 32, os sujeitos respondentes tinham idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

	Alunos com 6 anos	Alunos com 7 anos	Alunos com 8 anos	Alunos com 9 anos	Alunos com 11 anos
Nº de alunos	10	7	10	4	1

Tabela nº1- Distribuição dos alunos por idades

Relativamente ao sexo 15 alunos pertenciam ao sexo feminino e 17 ao sexo masculino, ou seja 46,9% eram do sexo feminino e 53,1% do sexo masculino.

A distribuição dos alunos inquiridos por ano de escolaridade que frequentavam é a seguinte: 37.5% dos alunos frequentava o 1º ano, 28.1% dos alunos frequentava o 2º ano, 31.3% dos alunos frequentava o 3º ano, e apenas 3.1% dos alunos frequentava o 4º ano.

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Nº de alunos	12	9	10	1

Tabela nº 2 – Distribuição dos alunos de acordo com o ano que frequentam

Relativamente às habilitações dos pais, a maioria dos pais destes alunos possui entre o 9º ano de escolaridade e a licenciatura. Relativamente às habilitações das mães concluímos que a maioria possui o 12º ano, mas existem respostas que vão do 6º ano até ao mestrado.

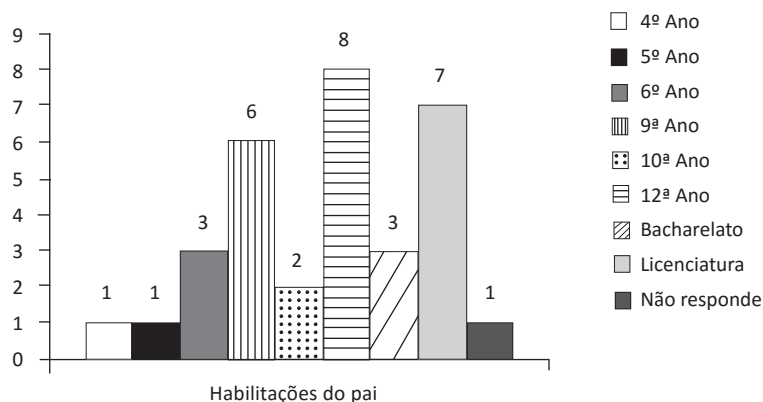


Gráfico nº1 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS

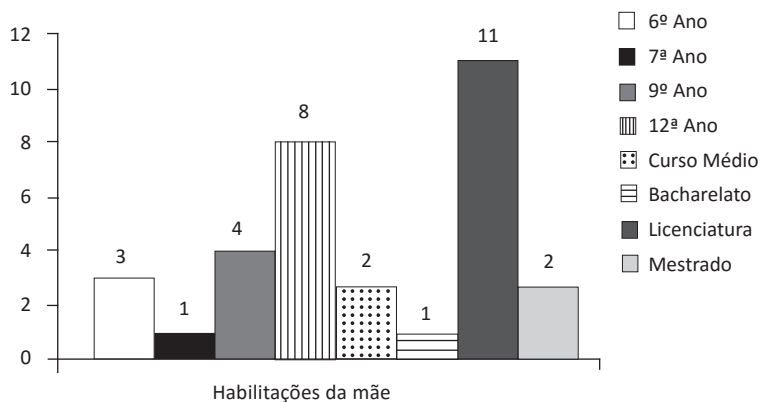


Gráfico nº2 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES

Comparando as habilitações literárias dos pais com as das mães verificou-se que as mães possuem um nível de habilitações académicas mais elevado. Relativamente ainda à profissão dos pais, a maioria pertence aos serviços.

À questão, *com quem costumas fazer os trabalhos de casa*, 68.8% responderam que os realizam com os pais, 25% dos alunos responderam sozinho e apenas 6.2% disse que os realizava no ATL ou na explicação.

	Sozinhos	Com os pais	No ATL
Nº de alunos	8	22	2

Tabela nº 3 – Distribuição dos alunos de acordo com a pergunta com quem realizas os trabalhos de casa.

Foram ainda questionados sobre como resolvem as suas dúvidas, sendo que 71.8% respondeu que pedia ajuda aos pais, 18.7% respondeu com a mãe, 6.3% no ATL/Explicação, e 3.2% com o irmão mais velho.

	Com a mãe	Com os pais	Com o irmão mais velho	No ATL
Nº de alunos	6	26	1	2

Tabela nº 4 – Com quem resolves as tuas dúvidas

Encarregados de Educação

Foram respondidos 35 questionários, em que a idade dos encarregados de educação se encontra compreendida entre os 29 e 59 anos. Destes inquiridos 74.3% pertenciam ao sexo feminino e 25.7% ao masculino.

Quanto ao ano de matrícula dos seus educandos, 40% frequentava o 1º ano, 28.6% frequentava o 2º ano e 31.4% frequentava o 3º ano.

As resposta dadas pelos encarregados de educação relativamente às habilitações literárias, mostrou que a maior parte possui o 12º ano ou a licenciatura, apenas um possui o 4º ano, um o 11º ano e um o mestrado, quatro possuem o 6º ano e outros quatro o 9º ano.

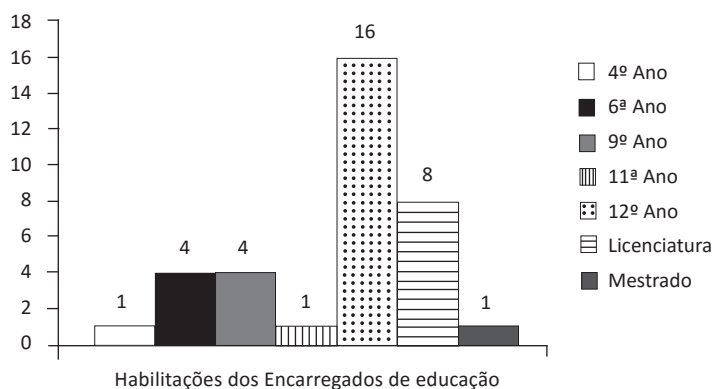


Gráfico nº3 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Assim, todos os encarregados de educação parecem encontrar-se em condições de auxiliar o seu educando na realização dos trabalhos de casa.

Questionámos ainda os encarregados de educação sobre como é que os seus educandos realizavam os trabalhos de casa e a maioria respondeu com a ajuda dos pais.

	Sozinhos	Com os pais	ATL/explicação
Nº de respostas dos EE	7	27	1

Tabela nº 5 – Com quem é que os filhos realizam os TPC

Perguntámos ainda se o professor do seu filho/Educando os informou da regularidade com que iria enviar trabalhos para casa. A maior parte dos pais indicou que sim (82,9%).

	Não	Sem resposta	Sim
Nº de respostas dos EE	4	2	29

Tabela nº 6 – Número de respostas sobre regularidade dos trabalhos de casa

Relativamente às expectativas que os seus educandos têm em relação aos trabalhos de casa apenas um respondeu que não contribuem para a aprendizagem.

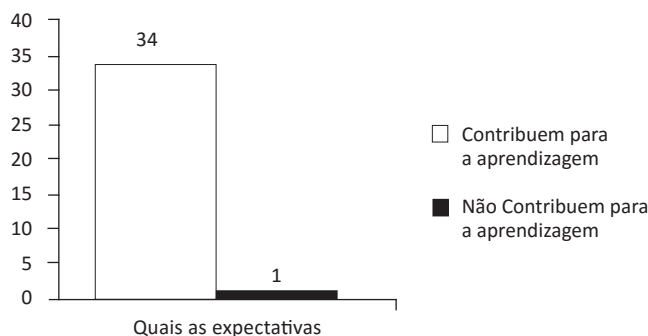


Gráfico nº4 – Número de resposta dos EE face às expectativas dos filhos

Perguntámos, ainda, se os Encarregados de educação consideravam que o seu filho(a) / Educando(a) considerava benéfico a realização dos trabalhos de casa, ao qual apenas dois responderam que não.

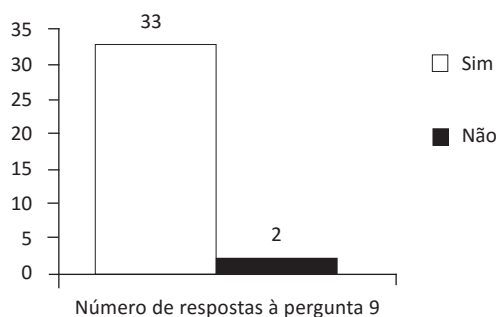


Gráfico nº5 – Número de resposta dos EE face à pergunta se os filhos consideravam os trabalhos de casa benéficos

Considerações finais

Os TPC não podem ser vistos como uma relação única e exclusiva professor -aluno, o envolvimento dos pais e encarregados de educação é fundamental, sendo necessário reforçar a importância do envolvimento escola-família como forma de prevenção de insucesso escolar. O grande objetivo deste envolvimento escola-família é que todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico e outros. Segundo Perrenoud (1995), na maior parte dos sistemas, discute-se hoje as vantagens de uma maior abertura da escola aos pais. Neste sentido, “a divisão do trabalho cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e de comunicação.” (Perrenoud, 1995, p. 93).

Os alunos através dos trabalhos de casa têm a possibilidade de adquirir o tempo e a experiência necessárias à maturação das matérias e dos assuntos que aprendem na escola, cada um a seu ritmo e sem os constrangimentos que as aulas impõem. Assim, ao longo do tempo, o aluno vai adquirindo competências para conseguir lidar com os erros e as diversas dificuldades inerentes às várias aprendizagens escolares.

Os professores utilizam os trabalhos de casa para sistematizar, treinar, criar hábitos de estudo, memorizar e complementar as aprendizagens dadas na aula, de acordo com o currículo nacional, “cuja finalidade é a de estimular a compreensão, a memorização, a consolidação, a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos” (Perrenoud, 1995, p. 21).

Os professores inquiridos concordam que as habilitações dos pais influenciam nos trabalhos de casa. Perrenoud dá como exemplo “o contraste entre casa repleta de livros de uma família burguesa, e as suas conversas ricas em referências eruditas, com o apartamento exíguo e a vida simples de uma família popular, desprovida de qualquer dos recursos culturais valorizados pela escola” (1995, p. 218).

Também percebemos que os professores sentem a necessidade do apoio dos pais, para ajudarem as crianças em momentos que sintam alguma dificuldade, que poderá ser no próprio processo de aprendizagem escolar, ou nos TPC que lhes são exigidos, assim a família contribui para melhorar as oportunidades de sucesso do seu filho.

Com esta investigação pretendíamos perspetivar a importância dos trabalhos de casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ponto de vista dos diferentes intervenientes do processo ensino-aprendizagem professores, pais/encarregados de educação e alunos. Segundo os dados recolhidos, tanto os alunos, como a maioria dos pais consideram os trabalhos de casa úteis para o processo ensino aprendizagem, a maior parte dos professores consideram que o apoio dos pais é fundamental para a aprendizagem e o sucesso dos alunos, podendo os pais acompanhar a matéria e o progresso dos seus filhos através do acompanhamento dos trabalhos de casa.

Referências Bibliográficas

- Araújo, M. J. (2006). *Crianças: Sentadas! Trabalhos de Casa no ATL*. Porto: Legis Editora.
- Benavente, A. et al. (1991). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Teorema.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des sciences Sociales*. Pariz: Dalloz.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, M. E. (2006). Os Trabalhos de Casa na Escola do 1º Ciclo da Luz: Estudo de Caso. *Interacções*, 2, 220-243.

Diferenças à Entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico entre Crianças que Frequentaram ou Não o Ensino Pré-Escolar

Maria de Lurdes Moreira, Ana Daniel Jordão, Maria João Fidalgo & Nádía Filipe

Resumo Considerando que a educação pré-escolar pode proporcionar um melhor começo para todas as crianças, esta investigação teve como objetivo perceber quais as competências das crianças que frequentaram o pré-escolar no momento de entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e qual a sua importância para o início do mesmo.

Para perceber o papel que os professores atribuem à preparação pré-escolar e como é que as competências adquiridas são integradas ou fundamentais no trabalho inicial que desenvolvem com as crianças que recebem, realizámos entrevistas aos docentes do Agrupamento nº 4 de Évora a lecionar o 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Procurámos ainda perceber se os professores identificam diferenças entre crianças que frequentaram e que não frequentaram o pré-escolar, quais são essas diferenças e como isso se reflete na entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A amostra de professores entrevistados representa diferentes cenários socioeconómicos e culturais, aplicados em realidades distintas (meio rural, meio semirrural e meio urbano).

Os resultados indicam que são poucas as crianças que atualmente não frequentam o ensino pré-escolar e as diferenças entre estas e as que frequentam dependem muito das razões da não frequência. Crianças oriundas de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos apresentam maiores lacunas, enquanto crianças oriundas de meios mais favorecidos apresentam competências mais equiparadas e, por vezes, melhor comportamento e facilidade em adaptar-se a novas regras.

Os professores referiram competências adquiridas em termos de conteúdos das diferentes áreas curriculares, desenvolvimento psicomotor, relacionais e de hábitos de trabalho, as quais variam conforme o ensino pré-escolar recebido.

Palavras-chave Ensino Pré-Escolar, competências e comportamento.

Introdução

Investigadores, Reynolds et al. (2011), relatam os resultados de um estudo de 25 anos de duração, envolvendo cerca de 1.400 ex-alunos, onde se pretendia conhecer o efeito do Programa de Educação de Crianças e Pais (um programa de financiamento público do ensino pré-escolar em Illinois), sendo este estudo realizado com crianças desfavorecidas. Os seus resultados demonstraram benefícios consistentes e duradouros para as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar nas idades de três ou quatro anos, quando comparadas com crianças que iniciaram o pré-escolar mais velhas.

Segundo Verdasca (2010), “em Portugal, e em especial a partir de 1997, tem vindo a consolidar-se uma clara educação política no sentido da expansão e melhoria da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar (Lei nº5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar). Na base de uma tal orientação

está o reconhecimento de que a Educação Pré-escolar constitui uma etapa chave da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo de importância decisiva no desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança e na generalização das oportunidades no acesso à escola e de sucesso na escola”.

Um estudo realizado pela DEB - Departamento de Educação Básica (1997), aponta para os ganhos de desenvolvimento equilibrado da criança, numa idade em que esse processo é decisivo, de uma escolarização melhor sucedida, de uma socialização integrada e de um conhecimento das capacidades e das dificuldades da criança viabilizador de medidas de prevenção e apoio e de uma orientação conjugada entre educadores e pais. Universalizar e consolidar um serviço social básico e educativo de qualidade para a infância, é tarefa de enorme alcance social e educativo e condição essencial ao pleno desenvolvimento e inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Verdasca, 2010).

Segundo os resultados apresentados em 2009 pelos testes PISA (2001), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) analisou dados de níveis de instrução dos 65 países. Comprovou-se que a alfabetização aos 15 anos foi fortemente associada à frequência do ensino pré-escolar. A OCDE conclui que é indispensável o alargamento do acesso ao ensino pré-escolar, pois este contribui para melhorar o desempenho e equidade, reduzindo as disparidades socioeconómicas.

Educação pré-escolar tem efeitos a longo prazo

Um estudo realizado por Melhuish (2011) confirma a importância da educação na primeira infância. De acordo com a pesquisa efetuada, as crianças que frequentam o ensino pré-escolar entre os três e os cinco anos têm um melhor relacionamento e aproveitamento escolar do que aqueles que não frequentaram. Este estudo teve início em 1997, quando o governo britânico começou a considerar o financiamento do ensino pré-escolar. Para realizar este estudo, o autor e a sua equipa monitorizaram 3.000 crianças de três anos de forma a avaliar as suas capacidades. Obtiveram os dados através de entrevistas e analisaram, também, as notas obtidas em matemática aos dez anos. Os resultados mostraram que aqueles que continuaram os estudos, foram aqueles que obtiveram as melhores apreciações no ensino pré-escolar. Este estudo mostra ainda que a frequência do ensino pré-escolar tem um maior impacto sobre a criança do que a escolaridade dos pais ou a sua condição económica. Este ensino provou, uma vez mais, que as crianças desfavorecidas que o frequentaram, se inseriram com maior facilidade no mundo social e académico. Acerca do seu estudo, Melhuish conclui que “deve o ensino pré-escolar ser uma parte essencial da estrutura educacional de qualquer sociedade avançada”.

Os benefícios da educação pré-escolar são evidentes e praticamente universais (OCDE, 2011). Os resultados dos testes PISA (2009) revelam que, em praticamente todos os países da OCDE, os estudantes de 15 anos que frequentaram o ensino pré-escolar obtiveram melhores desempenhos do que aqueles que não o frequentaram.

Dizem, ainda, que não podemos apontar o favorecimento ou não do ensino pré-escolar apenas pela frequência, este deve ser medido sim pela frequência ou não, mas também pela qualidade do ensino, sendo que a estes fatores está ligada a sua situação socioeconómica.

Segundo o relatório da OCDE (2011), ampliar o acesso à educação pré-escolar pode melhorar tanto o desempenho geral como a equidade, reduzindo disparidades socioeconómicas entre os estudantes, se, essa cobertura ampliada não comprometer a qualidade do serviço oferecido.

Devendo-se em grande parte à influência das teorias de Vigotski, é defendido, de modo geral, que se deve oferecer à criança a oportunidade de participar em ambientes educativos onde os seus pares e os adultos alimentem o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Kagan, 2007).

Estudo

Partindo então do pressuposto que a educação pré-escolar pode proporcionar um melhor começo para todas as crianças, esta investigação teve como objetivos perceber quais as competências das

crianças que frequentaram o pré-escolar no momento de entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, qual a importância que os professores atribuem a essa preparação, e como é que as competências adquiridas são integradas ou fundamentais no trabalho inicial que desenvolvem com as crianças que recebem. Procurámos ainda perceber se os professores identificam diferenças entre crianças que frequentaram e que não frequentaram o pré-escolar, quais são essas diferenças e como isso se reflete na entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Metodologia

Os dados foram recolhidos através de inquéritos expressamente construídos para este estudo. As dimensões-chave analisadas foram as seguintes:

- Relação entre competências e o meio sociocultural das crianças que frequentaram o ensino pré-escolar;
- Competências adquiridas antes de ingressar no 1.º Ciclo;
- Comportamentos das crianças no momento inicial.

A recolha de dados, por motivos de limites de tempo e disponibilidade do público-alvo, foi efetivada apenas com docentes do Agrupamento nº 4 de Évora a lecionar o 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2 Professores da EBI de Canaviais, 2 Professores da EBI/JI do Bacelo, 1 Professora da EBI da Azaruja; e ainda 2 Professores da EBI de S. Mamede e 1 Professor da EBI de S. Brás do Rossio. A amostra que participou do estudo é representativa de diferentes realidades (meio rural, meio semirural e meio urbano), sendo constituída por 8 professores.

Resultados

Apresentam-se, em seguida, os resultados e conclusões que resultam da análise dos dados obtidos. Relativamente ao meio socioeconómico do qual os alunos da turma são oriundos, as respostas das professoras inquiridas indicam que as famílias pertencem, maioritariamente à classe média-alta (63%).

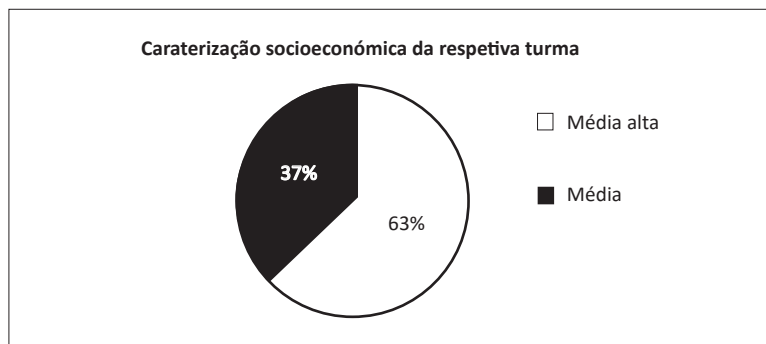


Gráfico 1 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com a caracterização socioeconómica da turma

Em relação ao contexto sociocultural em que a criança está inserida e a sua contribuição para um maior nível de aquisição de competências antes do 1.º ciclo, não obtivemos consenso entre os inquiridos, uma vez que 38% considera que sim mas igual percentagem de docentes consideram que não. Cerca de 24% das respostas obtidas atestam que existe uma correlação entre ambas.

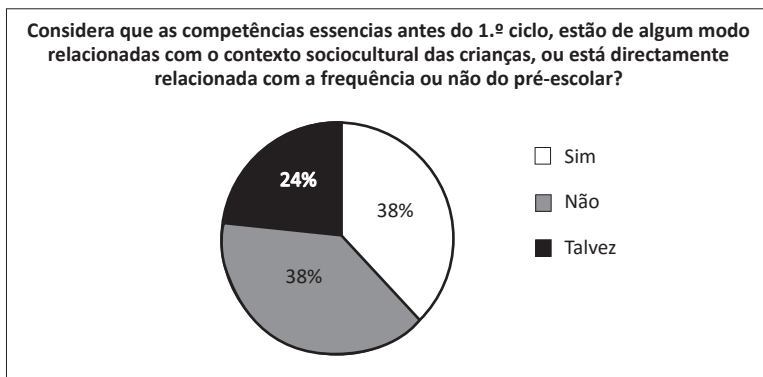


Gráfico 2 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com a relação entre competências essenciais antes do 1º ciclo, do contexto sociocultural das crianças e da frequência, ou não, do pré-escolar

Quanto às competências adquiridas no pré-escolar em termos de domínio da Língua Portuguesa, 67% dos inquiridos afirmam que as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar detêm um maior domínio da comunicação oral e sua compreensão.

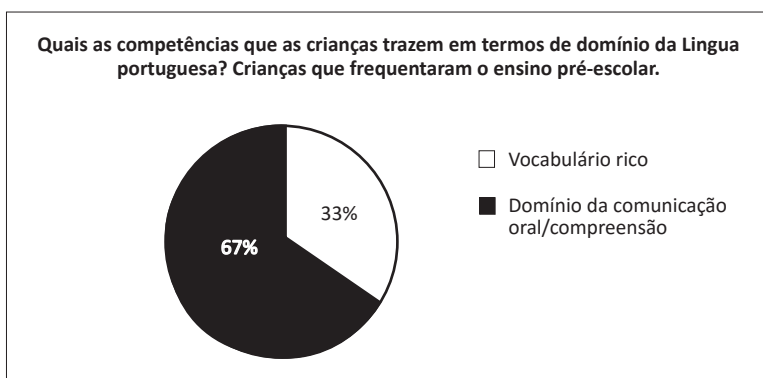


Gráfico 3 – Percentagem de respostas obtidas em relação às competências das crianças que frequentaram o pré-escolar em termos de domínio da Língua portuguesa

Em termos de domínio da Língua Portuguesa, as professoras consideram também, que as crianças que não frequentaram o ensino pré-escolar evidenciam um fraco vocabulário e fraca concordância entre os vários constituintes das frases, apurando-se a mesma percentagem para ambas as variáveis (50%).

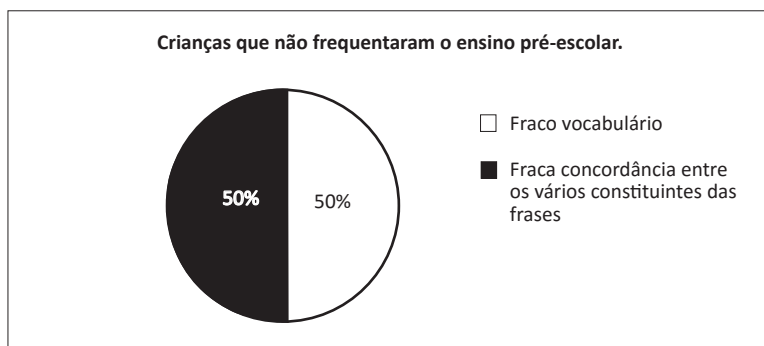


Gráfico 4 - Percentagem de respostas obtidas em relação às competências das crianças que não frequentaram o pré-escolar em termos de domínio da Língua portuguesa

A nível do domínio da linguagem escrita, 67% das professoras referem que as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar demonstram saber escrever em letra de imprensa e 33% das professoras indicam que as crianças reconhecem as letras, quando vêm do pré-escolar.

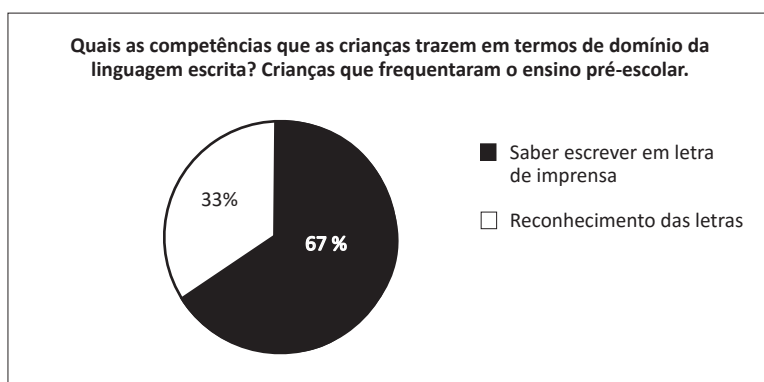


Gráfico 5 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com as competências das crianças que frequentaram o pré-escolar em termos da linguagem escrita

Em termos de fundamentos matemáticos, 40% dos professores inquiridos, indicam que as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar têm, maioritariamente, interiorizadas noções de espaço, tempo e quantidade. Em seguida, com igual expressão (20%), os professores indicam verificar-se nestas crianças o reconhecimento dos números e o desenvolvimento do raciocínio.

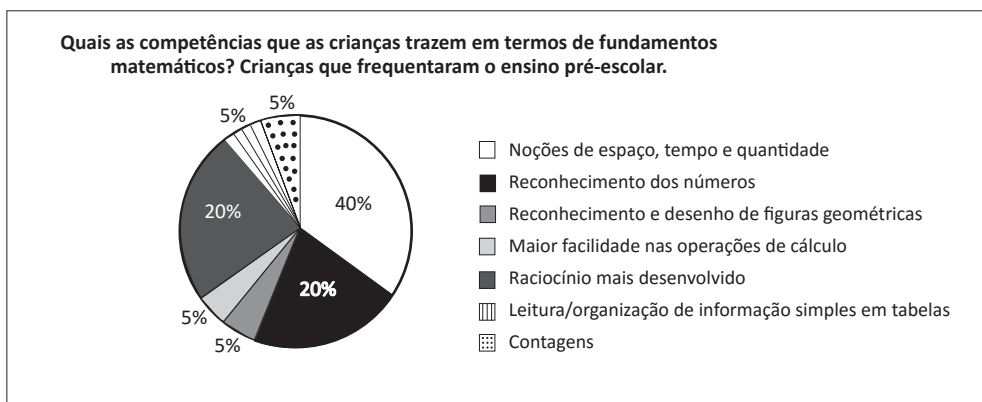


Gráfico 6 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com as competências das crianças que frequentaram o pré-escolar em termos de fundamentos matemáticos

Em termos de competências fundamentais dos alunos antes de ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideram os inquiridos que o desenvolvimento do raciocínio, a capacidade de socialização e a motricidade fina desenvolvida são aquelas que mais se verificam, obtendo estas, 15% dos valores apurados.

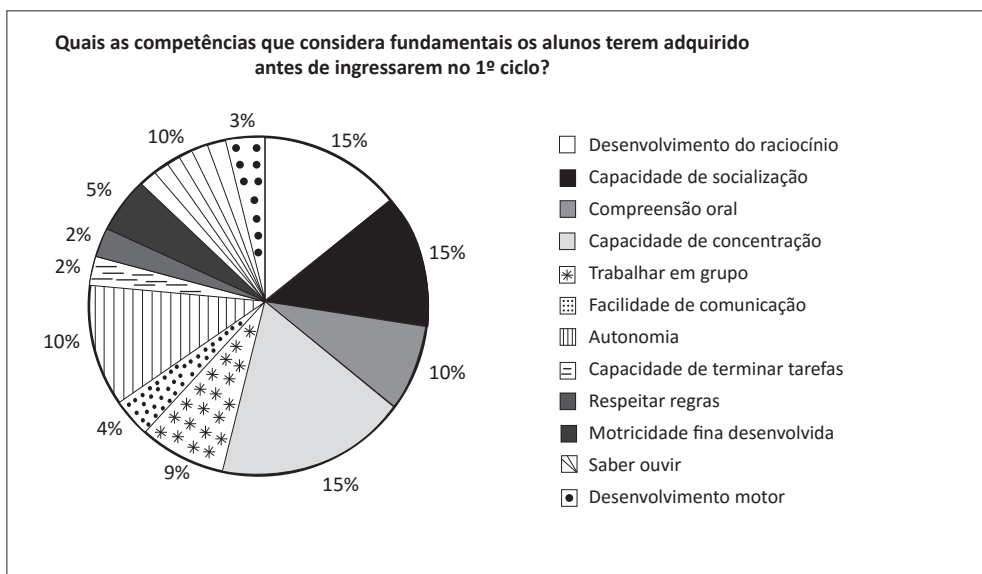


Gráfico 7 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com as competências fundamentais adquiridas pelos alunos antes de ingressarem no 1º ciclo

Cerca de 80% dos inquiridos indicam que essas competências, consideradas essenciais, se encontram presentes nas crianças que frequentaram o pré-escolar. No entanto, 20% dos professores afirmam que nem sempre essas competências já vêm adquiridas.

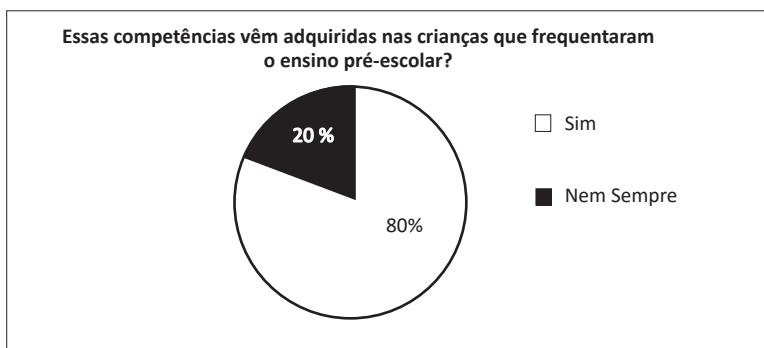


Gráfico 8 – Percentagem de respostas obtidas de acordo com as competências consideradas fundamentais serem adquiridas no pré-escolar

Quanto às regras de disciplina se encontrarem interiorizadas pelas crianças que frequentaram o ensino pré-escolar, 63% dos professores responderam que sim e 37% afirmam que nem sempre.

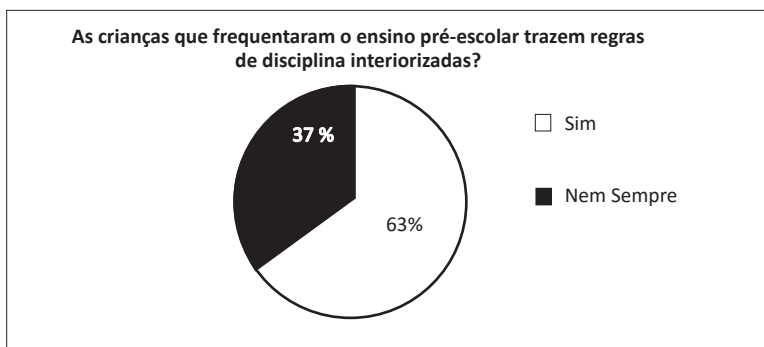


Gráfico 9 – Percentagem de respostas obtidas em relação à interiorização de regras de disciplina no pré-escolar

Em relação às respostas dadas pelos docentes acerca das regras interiorizadas, apurámos que as opiniões se dividem em 5 pilares fundamentais, sendo estes a partilha do espaço, terminar tarefas, respeito, levantar o dedo para falar e saber ouvir, com 20% de respostas em cada categoria.

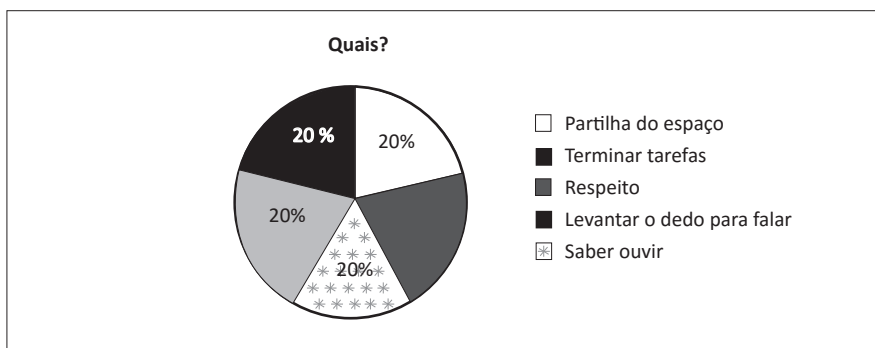


Gráfico 10 – Percentagens de respostas obtidas de acordo com as regras de disciplina adquiridas

A esmagadora maioria dos inquiridos (88%) afirma que essa interiorização de regras se reflete num melhor comportamento na sala, enquanto apenas 12% responderam que não.

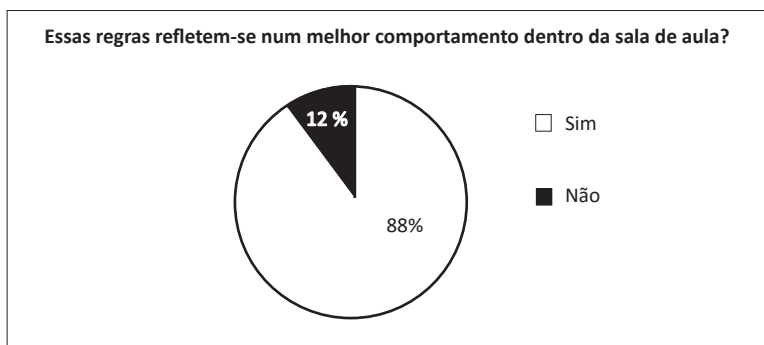


Gráfico 11 – Percentagem de respostas obtidas em relação a um melhor comportamento na sala de aula como consequência da interiorização de regras

Quando questionados em que medida esse melhor comportamento se reflete no trabalho na aula, os professores indicaram uma maior facilidade na aquisição de conhecimento, saber escutar, saber que existem limites e participar numa discussão de forma ordenada, com uma expressão de 25% para cada uma destas variáveis indicadas como facilitadoras de comportamentos adequados dentro da sala de aula.

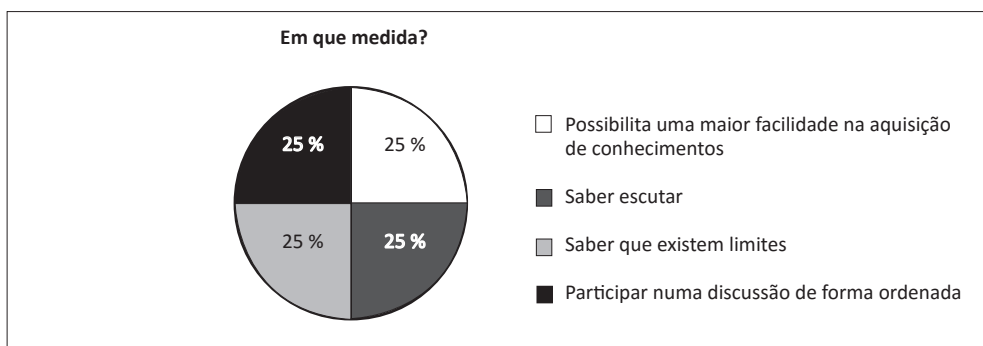


Gráfico 12 – Percentagem de respostas obtidas em relação aos comportamentos exibidos pelas crianças com regras interiorizadas

Conclusão

Dizem os professores entrevistados que o défice de competências ou a aquisição destas, aquando da chegada da criança ao 1º ciclo, não está unicamente ligado com o fato de ter frequentado o ensino pré-escolar ou à sua condição social. Como vimos, os estudos consultados, indicavam que o fator socioeconómico e qualidade do ensino é um dos fatores mais importantes na aquisição de determinadas competências. Os professores indicaram que as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar apresentam, em termos de domínio da língua portuguesa, um maior desenvolvimento na comunicação oral e na sua compreensão (67%).

Ao nível do domínio da linguagem escrita, 67% dos professores inquiridos afirmaram que a maioria das crianças vindas do ensino pré-escolar sabem escrever em letra de imprensa e reconhecem as letras.

Atestam os professores por nós inquiridos, que em termos de competências matemáticas, as crianças vindas do ensino pré-escolar vêm, maioritariamente, a saber noções de espaço, tempo e quantidade; logo de seguida, com igual percentagem, temos o reconhecimento dos números e o desenvolvimento do raciocínio

Consideram também, os professores inquiridos, que as competências fundamentais dos alunos antes de ingressarem no 1º ciclo são: desenvolvimento do raciocínio, capacidade de socialização, capacidade de concentração, saber ouvir, respeitar regras, autonomia e disciplina.

Ao longo das últimas décadas, vários investigadores têm debatido os benefícios da educação pré-escolar. Parece consensual que o ensino pré-escolar contribui para melhores resultados educacionais, ocupacionais e sociais para as crianças, verificando-se esta influência ao longo do percurso académico.

Concluindo, cada vez mais pesquisadores reconhecem que os programas educacionais voltados para a primeira infância melhoram o bem-estar das crianças, ajudam a criar as bases para o aprendizado ao longo da vida, fazem com que os resultados da aprendizagem sejam mais equitativos, reduzindo as desigualdades, e melhoram a mobilidade social de uma geração para outra. Os resultados do PISA (2009) sugerem que a frequência da educação pré-escolar é, de forma especial, mais fortemente associada ao desempenho em Leitura aos 15 anos de idade nos países em que as políticas públicas procuraram melhorar a qualidade da educação pré-escolar. Assim, torna-se imperativo ampliar o acesso à educação pré-escolar, pois esta pode melhorar tanto o desempenho geral como a equidade, reduzindo disparidades socioeconómicas entre os estudantes, se esse aumento não comprometer a qualidade do serviço oferecido.

Referências Bibliográficas

- Campos, M., Bhering, E., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R. & Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 15-33.
- Dionísio, M.L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, 24 (2), 597-622.
- Kagan, S. (2007). Readiness – multiple meanings and perspectives. In: MOSS, P.; Woodhead, M. (eds.). *Early childhood and primary education. Transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, p. 14. (Early Childhood in Focus 2).
- Melhuish, Edward C. *La educación preescolar tiene efectos a largo plazo obtido em 03 de Dezembro de 2011*, em <http://www.publico.es/ciencias/150744/la-educacion-preescolar-tiene-efectos-a-largo-plazo>
- OCDE (2011). PISA EM FOCO 1/2011. OCDE.
- Reynolds, A., Temple, J., Ou, S., Arteaga, I. & White, B. (2011). School-Based Early Childhood Education and Age-28 Well-Being: Effects by Timing, Dosage, and Subgroups. *Science*, 333, 360-364.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- DEB (1997). *Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Questionamento e Desenvolvimento Cognitivo dos Alunos – Dois Estudos de Caso no Distrito de Portalegre

Joana Valente¹, Fernando Rebola¹ & Luísa Carvalho¹

Resumo A presente comunicação visa apresentar os resultados de uma investigação desenvolvida num Relatório Final, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Os alunos são constantemente questionados durante o seu percurso escolar. Com esta investigação pretendeu-se, através de dois estudos de caso, saber se a exigência cognitiva das questões colocadas a alunos do 1º e do 2º CEB se encontrava adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo previsível dos alunos.

Palavras-chave Desenvolvimento Cognitivo, Exigência Cognitiva, Questionamento, Experiências de ensino/aprendizagem.

Ponto de partida...

A comunicação “Questionamento e Desenvolvimento Cognitivo dos Alunos” visa dar conta de alguns resultados decorrentes de uma investigação realizada no âmbito do Relatório Final do Mestrado de Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre). A escolha do tema da investigação prendeu-se, sobretudo, com o facto de, aquando das Práticas de Ensino Supervisionadas, se ter verificado que a adequação do nível de exigência cognitiva das questões ao nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram, parece ser determinante para que ocorra uma resposta certa às questões colocadas. A exploração deste tema foi feita de uma forma transversal a todo o Relatório e a todas as áreas/disciplinas do 1º e do 2º ciclo.

Pretendeu-se, então, verificar a adequação do nível de exigência cognitiva das questões escritas ao nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos, previsivelmente, se encontravam.

O Problema da Investigação pode, assim, ser definido como: *A exigência cognitiva das questões colocadas aos alunos é adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo em que estes previsivelmente se encontram?*

Ao longo da investigação pretendeu-se, também, responder a três sub-questões:

- a) O nível de exigência cognitiva das questões será semelhante nas atividades de desenvolvimento e na avaliação?
- b) O nível de exigência cognitiva das questões será semelhante em todas as áreas/disciplinas, no mesmo Ciclo do Ensino Básico?
- c) O nível de exigência cognitiva será consideravelmente diferente no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico, na mesma área científica?

1. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Considerou-se esta investigação de extrema importância para a formação de professores, uma vez que é imprescindível a coerência, não só com o currículo, mas também com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. É fundamental adequar as práticas de ensino ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança, assim como adequar as questões a esse nível de desenvolvimento.

Breve enquadramento teórico

Tendo em vista a investigação em causa, optou-se por explorar o desenvolvimento cognitivo segundo as perspetivas de dois autores: Piaget e Vigotsky. *“Uma mudança nas abordagens de ensino/aprendizagem requer um nível de síntese teórica entre algumas das teorias de Piaget, (...) com os aspetos mais operacionais de Vigotsky”* (Murphy, 2012: 186).

Depois de observar as características de inúmeras crianças, desde o nascimento até à adolescência, Piaget detetou muitos aspetos comuns a todas elas. Em determinadas fases específicas da infância, as características de todas as crianças surgiam numa sequência comum. Piaget definiu, assim, quatro estádios de desenvolvimento cognitivo da criança: do nascimento aos dois anos as crianças encontram-se no estádio sensório-motor; dos dois aos sete anos no estádio intuitivo ou pré-operatório; dos sete aos dez anos no estádio das operações concretas; e a partir dos dez no estádio das operações formais (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Estes estádios não são tão taxativos como os definiu Piaget. O indivíduo, em cada estádio, tem particularidades e detém um sistema de pensamento diferente do que teria em qualquer um dos outros. Estas diferenças são, sobretudo, qualitativas. Os estádios definidos por Piaget não existem numa forma pura. Encontramos sempre na criança características de estádios anteriores ou dos estádios seguintes (Sprinthall & Sprinthall, 1993). No entanto, seguem a sequência por ele definida e permitem-nos afirmar que uma criança num dos intervalos etários de Piaget se encontra previsivelmente no estádio de desenvolvimento cognitivo a que esse intervalo corresponde.

No estádio sensório-motor, desde o nascimento aos dois anos, a criança começa por se desenvolver *“pelas sensações e pelas atividades motoras que têm as suas raízes na hereditariedade”* (Piaget, 1983, cit. por Rizzi & Costa, 2004: 31). De seguida, a criança começa a passar das ações reflexas ao direcionamento das ações. Durante o estádio sensório-motor *“começa-se a utilizar a imitação, a memória e o pensamento”* (Ferrerias, 1998: 280). Durante o estádio pré-operatório, *“o pensamento sofre uma transformação qualitativa”* (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 106). No estádio anterior, as crianças começaram a desenvolver a permanência do objeto, mas neste estádio a capacidade de armazenamento de imagens mentais aumenta bastante. No estádio pré-operatório, as estruturas mentais das crianças são intuitivas e bastante imaginativas no entanto, no fim deste estádio, a criança começa a revelar uma distinção entre o que é fantasiado por ela e aquilo que é a realidade. Durante este estádio, as crianças também desenvolvem formas de autodisciplina (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As crianças no estádio das operações concretas têm a *“capacidade de resolver problemas concretos de uma forma lógica”* (Ferrerias, 1998: 280). O desenvolvimento cognitivo nesta fase deve ser estimulado através de atividades concretas que apelem ao raciocínio lógico da criança. Estas atividades podem ser contagens, classificações, construções, entre outras. No estádio das operações formais, os adolescentes possuem um pensamento mais alargado sobre aquilo que os rodeia. São capazes de desenvolver um pensamento abstrato, definindo ideias próprias sobre o mundo.

Para Vigotsky, as características do ser humano dependem das aprendizagens a que foi exposto. Vigotsky direcionou a sua investigação para o papel do ensino no desenvolvimento cognitivo da criança e desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Good & Brophy (1983), se for apresentada à criança uma tarefa muito fácil, essa tarefa causará aborrecimento, uma vez que a criança já sabe como resolver essa situação e não evoluirá. Caso aconteça o oposto, ou seja, se for apresentada à criança uma tarefa muito difícil, ela sentir-se-á frustrada por não conseguir ultrapassar essa dificuldade e também não haverá desenvolvimento. Há muitas tarefas que, por se encontrarem num nível desadequado, ainda que bem preparadas e explicadas, podem não resultar (Good & Brophy,

1983). *“O ponto médio é a Zona de Desenvolvimento Proximal, a área em que a criança não pode resolver o problema sozinha, mas sim com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais avançadas. É a área onde a instrução (e a aceleração) podem dar-se, já que nela é possível uma aprendizagem verdadeira”* (Ferrerias, 1998: 285). É *“essencial, portanto, criar situações científicas «perturbadoras» caso se deseje ir mais adiante na construção do saber”* (Schein & Coelho, 2006: 69). É pelas situações complexas num nível adequado e do questionamento que os alunos selecionam as informações a apreender, construindo o seu saber (Schein & Coelho, 2006). O conhecimento é, assim, adquirido se esta relação for bem mediada e se a forma como é mediada se encontrar na zona de desenvolvimento proximal. *“São as aprendizagens que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vigotsky, tais processos [desenvolvimento e aprendizagem] são indissociáveis”* (Rabello & Passos, s.d.: 5). Desta forma, é na ZDP que as aprendizagens ocorrem e só realizando aprendizagens é que a criança se desenvolve. Na perspetiva de Vigotsky, *“exercer a função de professor (considerando uma zona de desenvolvimento proximal) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda”* (Fino, 2001:7). Para realizar uma prática docente com qualidade, considerando a ZDP, é fundamental organizar os conceitos de acordo com a referida zona, adequando o nível das atividades propostas, para que a criança se possa desenvolver, atingindo *“um patamar mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflete”* (Fino, 2001: 7).

Tanto Piaget como Vigotsky representaram o desenvolvimento infantil segundo estádios que evoluem progressivamente, com uma complexidade crescente, à medida que a criança passa de um estágio para o seguinte. Na mesma linha dos trabalhos desenvolvidos por Piaget e Vigotsky, Bloom estudou os níveis de complexidade dos processos mentais criando uma taxonomia de objetivos. A *“taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente - do mais simples ao mais complexo”* (Ferraz & Belhot, 2010: 423). Martin et al. (1998) desenvolveram uma taxonomia de questões, baseada nas categorias de complexidade dos processos mentais de Bloom.

As aprendizagens são, muitas vezes, feitas através de questões que devem ajudar o aluno a desenvolver raciocínios, reflexões e avaliações cada vez mais complexas. Este deve ser um processo onde o aluno aprende com a ajuda de um mediador capacitado e através do qual ocorre um desenvolvimento cognitivo adequado. Assim sendo, as questões adequadas e desafiantes, inseridas na ZDP, têm um papel determinante no desenvolvimento cognitivo do aluno. Uma dificuldade operacional dos professores tende a prender-se com a estratégia para aferir se as questões que colocam estão ajustadas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Nesse sentido, Martin et al. (1998) desenvolveram a referida taxonomia de questões, baseada nas categorias de complexidade dos processos mentais de Bloom.

Os alunos são constantemente questionados durante o seu percurso escolar e é fundamental relacionar o nível de exigência cognitiva das questões com o nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram. Mas o que é uma questão? Considerou-se que uma questão é uma frase, interrogativa ou não, que solicita uma resposta.

A taxonomia de questões de Martin et al., partindo da taxonomia de objetivos de Bloom, adequava as questões aos seus níveis possíveis de exigência cognitiva. Segundo esta taxonomia, as questões dividem-se em quatro níveis de exigência cognitiva: há questões de memorização que apelam à revisão de factos; questões convergentes que requerem a aplicação de conhecimentos e têm uma única resposta correta; questões divergentes que têm várias respostas possíveis e apelam à reflexão; e questões de avaliação que promovem a tomada de decisões e a defesa de opiniões.

O desenvolvimento cognitivo da criança está associado a uma evolução contínua que se prolongará por toda a vida (Rabello & Passos, s.d.). Este desenvolvimento depende das aprendizagens feitas pela criança, aprendizagens essas que se realizam na ZDP e que são mediadas pelo professor. Assim sendo, o questionamento tem um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que *“os professores utilizam as questões mais do que qualquer outro recurso”* (Martin et al., 1998: 339).

Metodologia da Investigação

As opções metodológicas da investigação foram condicionadas por alguns critérios e constrangimentos, nomeadamente:

- a) as questões teriam que ser analisadas no seu contexto. Só assim as poderíamos classificar quanto ao seu nível de exigência cognitiva e relacionar com o estágio de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram;
- b) as questões deveriam ser utilizadas em contexto de sala de aula durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma vez que esta investigação pressupõe uma ligação entre a investigação efetuada e a prática docente desenvolvida;
- c) a investigação é desenvolvida por uma investigadora isolada;
- d) a investigadora dispõe de um tempo limitado para desenvolver a investigação.

Ao longo das várias PES, investigou-se e analisou-se para melhorar o questionamento. No entanto, perante os critérios acima referidos, optou-se pelo estudo de caso.

Realizaram-se dois estudos de caso para perceber se os problemas por nós identificados se verificavam noutras colegas. Selecionaram-se os dois casos, a professora estagiária A e a professora estagiária B, segundo vários critérios:

- a) a sua formação base: Educação Básica, embora tenham estudado em escolas diferentes;
- b) a frequência do curso de mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Portalegre;
- c) a realização de todas as PES do referido mestrado: 1º Ciclo; Matemática, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo, cada uma com 16 semanas nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012;
- d) a ausência de experiência profissional fora do contexto supervisionado.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, cada professora estagiária trabalhou com uma turma (2º ano na EB1 da Corredoura e 3º ano na EB1 da Praceta) e no 2º Ciclo cada uma trabalhou simultaneamente com duas turmas (5º e 6º ano nas EB2,3 Nossa Senhora da Luz e EB2,3 José Régio).

Recolheram-se e analisaram-se todos os documentos onde existisse questionamento escrito, realizados pelas duas professoras estagiárias ao longo das suas PES. Desses documentos foi escolhido um conjunto representativo de documentos que formou o *corpus* de análise. Essa escolha foi feita segundo os critérios de: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Nos 64 documentos que compõem o *corpus* de análise existem 523 questões passíveis de ser analisadas. Neste estudo distinguem-se questões de desenvolvimento (questões colocadas no contexto de uma atividade com o objetivo de promover as aprendizagens) e questões de avaliação (colocadas com o objetivo explícito de avaliar o conhecimento dos alunos).

Para analisar estes documentos recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

Classificou-se cada questão segundo a taxonomia de questões de Martin *et al.* (1998), adaptada da taxonomia de Bloom.

Na fase de exploração do material procurou-se também avaliar a fiabilidade dos dados através da triangulação do investigador. A validade e a fiabilidade das categorias *“devem ser testadas, submetendo um mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e divergências”* (Estrela, 1994: 456). A fiabilidade *“diz respeito ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos”* (Carmo & Ferreira, 1998: 259). Se tal acontecer, ou seja, se grau de concordância entre os vários codificadores for alto, os dados serão considerados fiáveis, ou seja, haverá fiabilidade dos dados.

Existem vários tipos de triangulação, sendo que a utilizada nesta investigação foi a triangulação entre investigadores. Este tipo de triangulação *“refere-se ao uso de mais de um observador (ou participante) no modelo de uma pesquisa”* (Cohen & Manion, 1989: 274), uma vez que *“o uso cuidadoso de dois ou mais observadores ou participantes (...) pode levar a dados mais válidos e credíveis”* (Cohen & Manion, 1989: 274). Contou-se, então, com a colaboração de três codificadores, selecionados segundo dois critérios:

- a) ser licenciado na área da educação, dado que se trata de uma investigação nessa área;
- b) ter experiência pedagógica, para introduzir uma perspetiva mais fundamentada na experiência profissional.

Cada codificador fez a análise independentemente, utilizando a mesma taxonomia. Depois de recolhidas as várias análises, organizaram-se numa tabela, e compararam-se as várias codificações. Em cada questão comparou-se a codificação realizada pela investigadora com a codificação realizada por cada um dos três codificadores. Considerou-se, para cada questão, a codificação que se verificava mais vezes e, no caso de existir igual número de codificações, optou-se pela da investigadora.

Segundo Tuckman (2005), *“se essa correlação for suficientemente elevada (pode situar-se, arbitrariamente, em cerca de 0,70 ou mais), pode concluir-se que as diferenças individuais, na perceção do avaliador, estão situadas nos limites toleráveis, reduzindo assim a falta de validade interna”* (291). Uma vez que se obtiveram níveis de concordância altos (90,1% para o Codificador 1, 87,4% para o Codificador 2 e 85,3% para o Codificador 3), pode-se confiar que os dados assim obtidos não põem em causa a validade das inferências que, a partir deles, se podem realizar.

Por fim, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados, organizaram-se os dados em tabelas, e depois em gráficos que os tornaram mais percetíveis, e fez-se a análise dos resultados. Finda esta análise interpretaram-se os resultados e inferiu-se a partir deles.

Os dados foram organizados de várias formas: primeiro foi verificada a coerência entre o nível de exigência cognitiva das questões de desenvolvimento e o das questões de avaliação, depois foram comparados os dados entre as várias áreas/disciplinas de cada ciclo e, por fim, os níveis da mesma área científica em dois ciclos diferentes.

Alguns resultados

Ao analisar os resultados, foi evidente a grande percentagem de questões do nível de exigência cognitiva de Memorização em ambos os casos. Também se destaca a percentagem quase total de questões de História e Geografia de Portugal (HGP) no nível de exigência cognitiva de Memorização.

Ao analisar as questões de desenvolvimento e de avaliação, encontramos casos onde existe coerência, como é o caso da disciplina de Língua Portuguesa (LP), onde não verificamos diferenças significativas entre o nível de exigência cognitiva das questões de desenvolvimento e do nível das questões de avaliação.

Por outro lado, no caso da disciplina de Matemática (MAT) no 2º ciclo, há uma descida considerável do nível de exigência cognitiva das questões de avaliação, comparado com o nível das questões de desenvolvimento.

Na análise de todas as áreas/disciplinas por ciclo verificamos que há duas áreas de 1º ciclo, Estudo do Meio no caso A e Língua Portuguesa no caso B, onde se verificam todos os níveis de exigência cognitiva de questões.

Também podemos constatar que, no 2º Ciclo, não há questões do nível de exigência cognitiva de Pensamento Avaliativo.

Verificamos ainda que, a área e a disciplina de MAT, nos dois casos, têm uma grande percentagem de questões no nível de exigência cognitiva de Pensamento Convergente, o mais adequado ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que os alunos, previsivelmente, se encontram (estádio das Operações Concretas).

Ao analisar a mesma área científica nos dois ciclos verificamos que há áreas que baixam o nível de exigência cognitiva das questões quando se deveria verificar o contrário, como é o caso de Ciências da Natureza (CN) e MAT no caso A e MAT no caso B. Constatamos também que o nível de exigência cognitiva de HGP, no caso B, se mantém igual, no nível de Memorização. É pertinente referir ainda que não ocorre um aumento do nível de exigência cognitiva das questões como seria desejável para que o desenvolvimento cognitivo dos alunos fosse estimulado.

Recordando o Problema da investigação, verificamos que há casos onde o nível de exigência cognitiva das questões está adequado ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e casos onde essa adequação não acontece. Na disciplina de matemática no 2º CEB do caso A, por exemplo, verificamos que o nível de exigência cognitiva das questões está adequado ao nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram. Também temos o caso da mesma disciplina, no caso B, em que, não estando tão adequada como no exemplo anterior, não está completamente desadequada. Por outro lado, temos áreas/disciplinas onde esta adequação não acontece. Na área de Estudo do Meio, no caso A encontramos um nível de exigência cognitiva das questões muito elevado para o nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram. Já a disciplina de História e Geografia de Portugal do caso B encontra-se com um nível de exigência cognitiva das questões muito baixo relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo em que os alunos previsivelmente se encontram.

Respondendo às sub-questões iniciais, podemos afirmar que o nível de exigência cognitiva das questões não é semelhante nas atividades de desenvolvimento e na avaliação. Analisando o exemplo da área de Estudo do Meio do caso B verificamos que, enquanto há questões dos níveis de exigência cognitiva de Memorização, Pensamento Convergente e Pensamento Divergente nas atividades de desenvolvimento, só há questões de Memorização na avaliação.

Também o nível de exigência cognitiva das questões não é semelhante em todas as áreas/disciplinas, no mesmo Ciclo do Ensino Básico. Verificamos que há áreas, na análise do 1º Ciclo do caso A, onde há uma grande percentagem de questões do nível de memorização como é o caso de Língua Portuguesa, e outras áreas como Estudo do Meio onde há questões de todos os níveis de exigência cognitiva.

Por fim, constatamos que há áreas científicas onde o nível de exigência cognitiva é consideravelmente diferente entre os dois ciclos analisados. Esta situação ocorre, por exemplo, na área científica de Ciências da Natureza que tem quase todas as questões do 2º Ciclo no nível de memorização, enquanto que no 1º Ciclo tinha uma grande percentagem de questões nos níveis mais elevados. No entanto, esta diferença é contrária à que seria previsível uma vez que, em vez de esta evolução ser ascendente, é descendente. Esta situação leva-nos a refletir se este facto ocorre de forma mais generalizada, uma vez que os alunos, não sendo devidamente estimulados, não têm um desenvolvimento cognitivo adequado, podendo chegar à idade adulta sem atingir o estágio das operações formais, como mostra o projeto 'Cognitive Acceleration through Science Education' (CASE).

Os alunos deveriam trilhar um percurso ascendente, onde iria aumentando o nível de exigência cognitiva, situação que não se verifica nos casos estudados. Este facto pode conduzir a situações como as verificadas no projeto CASE (Adey & Shayer, 1987; Adey, 1992). Os alunos não são suficientemente estimulados e chegam à idade adulta sem atingir os níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo (Adey & Shayer, 1987; Adey, 1992). A escola tem a função de elevar o nível de pensamento dos alunos pela exigência cognitiva, nomeadamente através das questões que coloca.

É fundamental adequar o nível de exigência cognitiva das questões ao nível previsível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por exemplo, não estaremos a fazer essa adequação se trabalharmos questões de nível de Pensamento Avaliativo com crianças de 3 anos. Elas não as conseguirão solucionar e isso poder-lhes-á causar frustração. Também se só trabalharmos questões do nível de Memorização com jovens de 15 anos, estes não serão estimulados a evoluir. O nível de exigência cognitiva das questões mais adequado a uma criança que se encontre no estágio das Operações Concretas será o nível de Pensamento Convergente, uma vez que é um nível de exigência cognitiva que apela à prática, à aplicação e à operacionalização, capacidades muito desenvolvidas deste estágio.

Em jeito de conclusão

A exigência cognitiva das questões colocadas aos alunos nem sempre é adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo em que estes previsivelmente se encontram. Devemos planificar as questões de forma a ter uma grande percentagem de questões de Memorização que confirmem sustentabilidade aos

conhecimentos dos alunos, uma percentagem significativa de questões de Pensamento Convergente e um aumento progressivo da percentagem de questões dos níveis de Pensamento Divergente e de Pensamento Avaliativo.

O nível de exigência cognitiva das questões não é semelhante nas atividades de desenvolvimento e na avaliação, o que revela uma incongruência relativamente aos conhecimentos reais dos alunos e os seus resultados escolares. O nível de exigência cognitiva das questões não é semelhante em todas as áreas/disciplinas, no mesmo Ciclo do Ensino Básico, existindo áreas/disciplinas onde a desadequação do nível de exigência cognitiva das questões ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos é bastante evidente. O nível de exigência cognitiva é consideravelmente mais baixo no 2º Ciclo do Ensino Básico comparativamente ao 1º Ciclo, na mesma área científica, devendo constituir-se como um fator de preocupação para os docentes, a transição desta “regressão” para uma “evolução”.

Espera-se, com esta investigação, contribuir para uma melhor planificação das questões feitas e para uma maior adequação do nível de exigência cognitiva das questões escritas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos a que se destinam.

Referências Bibliográficas

- Adey, P.; Shayer, M. (1987). *Towards a Science of Science Teaching - cognitive development and curriculum demand* (5th ed). London: Heinemann Educational Books.
- Adey, P. (1992). The CASE results: implications for science teaching. *Int. J. Science Education*. No. 2 (v. 14), 137-146.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Contente, I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Beja (1º Curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), Beja.
- Cória-Sabini, M. A. (1990). *Fundamentos de Psicologia Educacional* (2ª Edição). S. Paulo: Editora Ática, S.A.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, N.2 (v. 17), 421-431.
- Ferreras, A. (1998). *Cognición y aprendizaje - fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas in *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 2 (vol. 14), 273-291.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1983). *Psicologia educacional* (2ª edición). México: Interamericana.
- Martin, R.; Sexton, C.; Wagner, K.; Gerlovich, J. (1998). *Teaching science for all children*. Boston: Ally and Bacon.
- Murphy, C. (2012). Vigotsky and Primary Science. In Barry Fraser, Kenneth Tobim & Campbell McRobbie (Eds.). *Second International Handbook of Science Education*. New York: Springer, 177-187.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9ª edição). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d.). *Vigotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido em 23 de outubro de 2011 em <http://www.josesilveira.com>.
- Rizzi, C. & Costa, A. (2004). O período de desenvolvimento das operações formais na perspetiva piagetiana: aspetos mentais, sociais e estrutura. *Educere*. N.º 1 (vol 4), 29-42.
- Schein, Z. & Coelho, S. (2006). *O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento*. Porto alegre: PUCRS.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vigotsky, L. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor distribuciones, S.A.

Representações da Escola e da Condição de Aluno – Retratos do Alentejo na Segunda Metade do Século XX

António Calha¹

Resumo Propomo-nos, nesta comunicação, retratar as transformações institucionais da escola, ocorridas ao longo das últimas décadas no Alentejo e a sua implicação na experiência da condição de aluno. Para tal, socorremo-nos dos resultados obtidos na análise de um *corpus* documental de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema RVCC, entre 2006 e 2011, em quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo, centrando-nos nos relatos e descrições das experiências escolares destes indivíduos.

A larga amplitude de público do processo RVCC, correspondendo aos quatro ciclos de ensino não superior, engloba indivíduos com níveis de qualificação bastante díspares, envolvendo, por um lado, aqueles com níveis de qualificação escolar muito baixos e, por outro, indivíduos com níveis de qualificação acima da média verificada na sociedade portuguesa. Serão, pois, diversos os fatores que favorecem o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, marcando o percurso e o abandono escolares.

O nosso objetivo é a caracterização da forma como na narrativa dos candidatos é gerida toda uma economia de justificações da experiência e do abandono escolares. Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as formas escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências e que se repercutem em percursos de duração bastante variável e em casos de sucesso e insucesso. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspectivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido e uma conceção mais próxima do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual.

Os resultados obtidos revelam que o peso do veredito escolar no percurso dos candidatos é bastante variável em função da sua idade e do contexto social e histórico que enquadra o seu percurso de vida. Ainda assim, nenhum dos candidatos se esquia totalmente ao facto de a escola constituir um dos fatores estruturais que, na modernidade, ordena a distribuição de recursos e de oportunidades. Os percursos de vida apresentam marcas, mais ou menos incisivas, do resultado do julgamento escolar e do processo de seleção social que subjaz ao veredito escolar.

Palavras-chave Escola, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Autobiografia.

Enquadramento

Propomo-nos, nesta comunicação, retratar as transformações institucionais da escola, ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX no Alentejo e a sua implicação na experiência da condição de

1. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre [antoniocalha@hotmail.com]

aluno. Para tal, socorremo-nos dos resultados obtidos na análise de um corpus documental de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), entre 2006 e 2011, em quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo, centrando-nos nos relatos e descrições das experiências escolares destes indivíduos².

Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as formas escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências e que se repercutem em percursos de duração bastante variável. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspetivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido e uma conceção mais próxima do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual.

Dadas as diferenças de condições estruturais relacionadas com o sistema de ensino e que enquadram os percursos escolares dos diferentes indivíduos incluídos na amostra de cem autobiografias, decidiu-se estabelecer três coortes com base no período de frequência escolar e, consequentemente, no ano de nascimento. Os limites destes diferentes coortes, mais do que constituírem marcos de alterações profundas no sistema de ensino, constituem pontos de viragem nas condições de frequência e prolongamento do percurso escolar que não implicam, necessariamente, descontinuidades nos trajetos escolares e abandonos precoces destes indivíduos.

Assim, optou-se pela constituição de três grupos de análise:

Os nascidos antes de 1958, que iniciaram o percurso escolar antes de 1964, e que correspondem a 20% dos candidatos incluídos na amostra, constituem o primeiro grupo de análise. A configuração do sistema de ensino neste período foi determinada pela política educativa do Estado Novo, o período sócio-histórico em que frequentaram a escola é, quase unanimemente, caracterizado por entraves do Estado (e das elites políticas) à escolarização da população (Mónica, 1978; Adão, 1985; Stoer, 1986; Araújo, 2000).

O segundo grupo é constituído pelos indivíduos nascidos entre 1958 e 1969, que iniciaram o percurso escolar entre 1964 e 1975. As datas correspondem, respetivamente, ao alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos no ano letivo 1964-1965, e ao fim da extinção do ensino técnico, dando-se a unificação do ensino secundário em 1975.

Os nascidos após 1969 iniciaram o seu percurso escolar no período de democratização do país, caracterizado por promessas de maior igualdade e justiça social e onde se abrem novas perspetivas para uma efetiva democratização escolar (Almeida e Vieira, 2006: 65).

A larga abrangência do processo RVCC, correspondendo aos quatro ciclos de ensino não superior, engloba indivíduos com níveis de qualificação bastante díspares, envolvendo, por um lado, aqueles com níveis de qualificação escolar muito baixos e, por outro lado, indivíduos com níveis de qualificação acima da média verificada na sociedade portuguesa. Serão, pois, diversos os fatores que favoreceram o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, marcando o percurso e o abandono escolares. O quadro 1 caracteriza os cem candidatos incluídos na amostra em termos das suas habilitações escolares aquando do ingresso no processo, revelando a amplitude de públicos abrangidos pelo processo RVCC no que diz respeito às qualificações escolares de acesso.

2. O processo de RVCC tem por base a elaboração de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* com recurso ao balanço de competências e à abordagem autobiográfica que constitui o corpus analítico deste trabalho.

Quadro 1 – Anos de escolarização aquando do ingresso no processo RVCC

Anos de escolarização	Nascidos antes de 1958		Nascidos entre 1958 e 1969		Nascidos após 1969	
	N	%	N	%	N	%
4 anos	11	55,0	7	16,3	2	5,4
5 anos	0	0	5	11,6	3	8,1
6 anos	6	30,0	14	32,6	19	51,4
7 anos	0	0	6	14,0	0	0
8 anos	0	0	8	18,6	10	27,0
9 anos	2	10,0	1	2,3	2	5,4
10 anos	1	5,0	0	0	0	0
11 anos	0	0	2	4,6	1	2,7
Total	20	100	43	100	37	100

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Percurso escolar dos nascidos antes de 1958

O quadro 1 revela que os percursos escolares destes candidatos são relativamente curtos, quedando-se, na sua maioria, pela escolaridade obrigatória. Ainda assim, encontramos também alguns casos de percursos um pouco mais longos, não superando, no entanto, mais de 10 anos de escolaridade. Ao analisar o discurso dos candidatos, encontramos poucas referências a reprovações, sendo que, quando ocorrem, elas são justificadas por condicionalismos circunstanciais e não por qualquer tipo de incapacidade pessoal. Nestes casos, a estratégia argumentativa procura salientar que se tratou de um acidente de percurso:

Quando eu andava na 3ª classe, durante o mês de Janeiro, os meus pais, mais uma vez, mudaram para outra freguesia e eu fui obrigado a mudar de escola, o que me veio a prejudicar, pois não consegui atingir os objectivos e tive que repetir a 3ª classe no ano seguinte. Mas, rapidamente entrei no ritmo e fiz a 4ª classe sem dificuldade nenhuma. (Carlos, 58 anos)

Na generalidade, são percursos escolares regulares, onde se encontram, com relativa frequência, bons alunos. O bom desempenho escolar assume alguma importância para os candidatos, facto fortemente salientado no seu discurso autobiográfico. As evidências são atestadas pelos prémios e pelos louvores obtidos:

[Na escola primária] era considerada meiga, humilde e boa aluna. E posso falar assim porque naquela Escola ficou para sempre e penso que ainda hoje existe um tipo de prémio para três melhores alunos durante os quatro anos de escolaridade, [...], dois prémios para rapazes e um prémio para raparigas [...]. Nos meus quatro anos, além de dois colegas meus que receberam, das raparigas fui eu que recebi o referido prémio. (Arminda, 52 anos)

As razões do encurtamento do percurso escolar são invariavelmente atribuídas às dificuldades financeiras do agregado familiar e à consequente necessidade de ajudar no orçamento familiar. Afastam-se, portanto, quaisquer motivações individuais. O sucesso destes percursos escolares, ainda que pouco prolongados, parece associar-se a uma conceptualização que legitima a escola enquanto palco onde se joga e determina o valor de cada um. Se admitirmos que os abandonos são motivados por fatores que ultrapassam o controlo e, muitas das vezes, a vontade destes adultos, parece razoável admitir que esse facto tem impacto sobre a forma como conceptualizam, descrevem e avaliam a prova escolar.

A prova escolar é, assumidamente, justa. Com efeito, não vislumbramos quaisquer críticas ou a identificação de desigualdades de oportunidades no discurso autobiográfico destes indivíduos. Trata-se de uma conceptualização da escola assente nos valores vinculados pelo programa institucional da modernidade

onde, pelo menos no seu imaginário, não existem contradições entre os princípios de justiça. Ou, como refere Dubet (2002: 60), não é culpa da escola que os alunos continuem desiguais, apesar da igualdade da instituição. Concebido como um santuário, o programa institucional expulsa para fora da escola as desigualdades individuais e sociais. A descrição do exame da quarta classe exemplifica bem a forma como a escola, enquanto instituição promotora do reconhecimento do mérito individual, se encontra legitimada nos quadros cognitivos subjetivos destes indivíduos. Este exame constitui a prova por excelência do valor individual, comprovando o mérito e as qualidades dos alunos. A importância do momento, em termos da conclusão do ciclo de estudos, é fortemente salientada no discurso autobiográfico:

Ao chegar à 4ª classe, tínhamos que fazer um exame e só passando é que ficávamos com a escola primária completa. O exame consistia numa parte escrita e numa prova oral, ao qual eu passei com bom aproveitamento (Laura, 53 anos).

Nas descrições do exame sobressai a formalidade envolvida nesse momento:

Vesti pela 1ª vez um fato feito no alfaiate, que o momento não era para menos (Olímpio, 57 anos)

Os pais tinham sempre a preocupação que os filhos fossem bem arranjados para o exame, não é que andassem mal vestidos durante o ano, mas nesse dia como foi o meu caso, tive um vestido novo (Palmira, 61 anos).

A importância do exame da quarta classe era ampliada pelo facto de não se confinar aos muros da escola, e estender-se à comunidade envolvente. Encontramos indícios da extensão da importância do exame, quer na sua preparação, quer após a sua conclusão. Por um lado, a preparação para o exame envolvia a realização de um trabalho manual que habitualmente os alunos exibiam em cada uma das provas do exame. Nos relatos analisados, encontramos indícios de que esses trabalhos eram antecipadamente encomendados a artesãos ou a familiares. Por outro lado, no final do exame, após a aprovação, a turma deslocava-se em grupo pela povoação, em ambiente festivo, visitando as residências dos familiares, onde, por tradição eram servidos bolos e licores. Nas autobiografias encontramos a perpetuação, no tempo e no espaço, destes rituais, associados ao exame da quarta classe. Tomemos como exemplos a descrição que Emílio faz do exame realizado em Castelo de Vide em 1965, bem como da atmosfera que se criava após a certeza de se ter sido bem-sucedido:

O exame era feito de duas partes a escrita e a oral. Era pedido para levar um trabalho manual, na prova escrita, um velho lá da terra, o senhor Mourinha, fez uma carreta de bois, muito bem elaborada. Na prova oral, o sogro de meu padrinho, fez um soxo, como o senhor era pastor fez uma peça que era digna de ver. E lá fui eu todo contente [...] no exame do exame havia festa, as nossas mães davam licor e era ver a rapaziada de casa em casa a beber o licor e a comer os bolos. (Emílio, 57 anos)

A importância atribuída ao exame da quarta classe e a sua superação com sucesso confere aos candidatos mais velhos uma segurança institucional em si mesmos. Os percursos são curtos mas, dado o contexto em que foram realizados, os adultos ostentam-no com orgulho. A obtenção do diploma da quarta classe é, assim, uma marca da superação, com sucesso, da prova escolar:

Infelizmente, o meu percurso escolar esgotou-se na quarta classe, pois os meus pais não tinham meios financeiros para sustentar os meus estudos. Ainda assim, é com orgulho que, apesar de ter saído da escola aos 10 anos, deixei o quarto ano completo com exame de admissão (Eduardo, 65 anos).

Os relatos das memórias escolares inscritas nas autobiografias dos candidatos mais velhos descrevem uma “escola de antigamente”, um mundo escolar fortemente marcado por dispositivos de regulação da ação individual. Um mundo que se inscreve no programa institucional da escola republicana, orientado por princípios de ação e de justiça particulares. E cujo fim se traduz na socialização do aluno no programa institucional da modernidade, “libertando-o” dos modelos de socialização primária interiorizados na família. Trata-se, como refere Dubet (2006), de um projeto de conversão que arranca os atores da experiência banal e familiar do seu próprio mundo, procurando combinar a socialização dos

indivíduos e a formação de sujeitos em torno de valores universais. A relação pedagógica constitutiva deste modelo escolar representa um modo de socialização particular, onde prevalece a disciplina, cristalizada em formas rígidas de controlo, regras, rituais e castigos.

As peculiaridades da “escola de antigamente” são partilhadas por aqueles que por ela passaram. Em primeiro lugar, é uma escola onde existe a separação dos alunos por sexo. Esse facto não é ignorado e surge recorrentemente no discurso dos candidatos mais velhos:

Na escola era obrigatório usar bata porque estávamos ainda no antigo regime e as aulas eram divididas, de um lado as raparigas e do outro os rapazes (Baltazar, 52 anos)

Os meninos não estavam junto das meninas, encontravam-se numa outra escola a escassos metros da nossa (Palmira, 61 anos).

O despojamento do material escolar, bastante distinto daquele utilizado hoje, constitui uma outra marca dessa escola. Encontram-se nas autobiografias várias referências à ardósia e ao “lápiz de pau”:

Todos os trabalhos antes de passarem para os cadernos eram feitos numa lousa (pedra) na qual se escrevia com um caneto, que era uma mistura de carvão com pó de pedra, tinha a forma de um lápis (Palmira, 61 anos);

Naquela altura não tínhamos muito material escolar, escrevíamos numa pedra de ardósia, com o lápis de pedra e mais tarde tive uma “pedra” já em plástico, onde escrevia com lápis de pau (Ângela, 51 anos).

Uma outra característica da “escola de antigamente”, e recorrente no discurso dos candidatos mais velhos, são os castigos, em particular os que envolvem violência física. Os meios de punição referidos passam pelas reguadas e as bofetadas. No relato dos candidatos, estes surgem não apenas como um mecanismo promotor de ordem e disciplina, mas funcionando, também, como medida punitiva dos erros de aprendizagem.

Estas memórias partilhadas servem de sustentação de uma imagem idealizada da escola reguladora e disciplinadora. Uma escola onde se sofre, onde se respeita a autoridade mas onde se aprende. Esta parece ser uma ideia de escola partilhada geracionalmente. Serafim, parecendo dar voz à sua geração, revela-se agradecido à “forma de ensino do antigamente”:

[...] o meu Professor chamava--se Pedro, e que me acompanhou até à Quarta Classe, era um professor rígido mas que ensinava muito bem, costumava castigar a gente quando fazíamos mal ou tínhamos os trabalhos mal feitos, aí levávamos reguadas nas mãos, e quando estávamos ao quadro e nos enganávamos, ele batia-nos na cabeça com uma cana da Índia que tinha uns nós, até os problemas estarem certos, nós sofriamos muito. Mas, se hoje sabemos alguma coisa, podemos agradecer à forma de ensino do antigamente. (Serafim, 50 anos)

Apesar de, como vimos, os percursos escolares da maioria dos candidatos mais velhos se tratarem de percursos regulares e, em alguns casos, marcados mesmo pelo sucesso, são também percursos curtos. A maioria das descrições dos abandonos escolares resigna-se à força dos circunstancialismos dos tempos de infância, em particular as dificuldades económicas. Mas encontramos também relatos de abandonos dolorosos e marcantes, com repercussões no resto da vida e que, inclusivamente, servem de explicação para determinadas particularidades do carácter individual:

Se o meu primeiro dia de escola tinha sido excelente, o último terá sido a primeira desilusão que sofri, lembro-me que chorei como um adulto chora, talvez por isso fiquei chorão, e infelizmente tenho chorado algumas vezes (Olimpio, 57 anos)

A maioria das explicações adiantadas para justificar o abandono escolar está associada a fatores económicos. As formas como esses fatores se declinam nas trajetórias individuais não deixam, no entanto, de ser diferenciadas. Por um lado, encontramos referências à necessidade de entrar precocemente no

mercado de trabalho a fim de auxiliar na vida familiar; por outro lado, encontramos referências à incapacidade para suportar os custos acrescidos associados ao prolongamento dos estudos.

Percurso escolar dos nascidos entre 1958 e 1969

O alargamento, em 1964, da escolaridade obrigatória para seis anos teve impacto na duração dos percursos escolares dos indivíduos abrangidos por essa medida. Nas autobiografias analisadas de candidatos nascidos a partir de 1958, e que ingressaram no sistema de ensino após 1964, é patente o impacto da medida no prolongamento dos percursos escolares. A análise do quadro 1 permite constatar que 72,1% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 detêm, pelo menos, 6 anos de escolaridade, contrastando com 45% dos candidatos nascidos antes de 1958 que detêm um nível de escolaridade semelhante.

A dispersão geográfica da população na região Alentejo e a consequente dificuldade em garantir a oferta educativa alargada a seis anos, em meados da década de 60, favoreceu a profusão da telescola nesta região, sobretudo nas zonas rurais afastadas dos centros urbanos. De facto, em 80 autobiografias analisadas de candidatos que haviam iniciado o percurso escolar após 1964, 21 tiveram passagem por essa modalidade de ensino. Este subsistema escolar permitiu colmatar as carências da rede escolar então existentes que obstaculizavam o alargamento da escolaridade obrigatória. Nos relatos autobiográficos surgem descrições com algum pormenor desse modelo de ensino, destacando-se a forma como se organizavam e decorriam as aulas:

Na altura as aulas, ou maior parte delas, eram dadas pela televisão. As aulas começavam às 8h30, assistíamos às aulas pela televisão, tínhamos duas disciplinas até às 12h30, com um intervalo de meia hora ao meio da manhã. [...] Depois do almoço tínhamos mais duas disciplinas, a que mais me lembro era a de trabalhos manuais, primeiro víamos pela televisão como se fazia e só depois é que, com a ajuda da professora, fazíamos o que tínhamos aprendido. Assistíamos às aulas sempre na mesma sala, a matéria era dada por vários professores, cada disciplina tinha um professor diferente. Depois de acabar a aula íamos fazer as fichas das disciplinas que tínhamos dado. A imagem da televisão nem sempre era a melhor e aí a professora tentava completar a aula. Recordo-me que a televisão não era muito grande, a minha sala também era pequena. (Isabel 40 anos)

O abandono escolar é justificado sobretudo pelas dificuldades financeiras da família, à semelhança dos candidatos mais velhos. Ainda assim, encontramos vários exemplos em que o abandono não é percebido como uma consequência natural e incontornável da época de infância, ao contrário dos exemplos anteriores, em que se naturaliza e legitima o abandono em função do contexto social em que se viveu a infância. Nestes casos, há uma responsabilização dos pais pelo abandono escolar, em particular nas situações em que a saída da escola ocorre por força de uma decisão familiar, motivada pela atribuição de responsabilidades ao candidato ou, em alternativa, pela aplicação de um critério de justiça familiar face a irmãos mais velhos que não prolongaram os estudos:

Concluído o quarto ano seguia-se o ciclo preparatório. E tanto que eu queria continuar a estudar, pois sonhava tirar o curso de Enfermagem. Mas nada foi como sonhava! Nessa altura já havia mais um membro na família, o meu irmão José que tinha um ano de idade. Já eram três filhos, as despesas eram muitas e só o meu pai é que trabalhava. Foi decidido que eu não poderia continuar a estudar porque tinha que cuidar do meu irmão para a minha mãe poder trabalhar. (Bárbara, 40 anos)

No exemplo apresentado, a família constituiu o entrave ao prolongamento do percurso escolar, inviabilizando, consequentemente, a concretização de um projeto profissional, apresentado como um sonho pessoal. A importância da família na determinação do percurso escolar é percecionada não apenas nos casos em que a decisão do abandono é intencional e premeditada, como também nas situações em que é determinado pelo acaso, fruto de contingências circunstanciais, como o falecimento de um dos progenitores. Nestes casos, a perda do pai, sobretudo nas situações em que este assume a única fonte de rendimento familiar, reveste-se de especial importância no encurtamento do percurso escolar.

No que concerne ao sucesso escolar, encontramos no relato autobiográfico destes adultos casos de insucesso escolar e de reprovações sucessivas (14,6% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 reprovou mais de duas vezes ao longo do percurso escolar), facto que contrasta com os relatos dos candidatos mais velhos. Ainda assim, a maioria dos percursos correspondem a situações de aproveitamento escolar.

Os casos de reprovações sucessivas, em particular os percursos de candidatos que reprovaram mais de duas vezes, realçam o carácter cumulativo do insucesso escolar identificado em várias investigações (Benavente, 1988; Sebastião, 2009). Os relatos destas situações na narrativa autobiográfica são parcos em justificações quedando-se pela mera descrição do ocorrido:

No sétimo ano fui estudar para Nisa. Foi uma época muito má, pois reprovei dois anos seguidos no sétimo ano. Depois, voltei a reprovar dois anos no oitavo ano e então os meus pais resolveram tirar-me da escola para começar a trabalhar, pois já tinha 17 anos (Neusa, 42 anos).

A manifestação do arrependimento pelo abandono é uma das particularidades no discurso destes candidatos quando confrontado com o dos candidatos mais velhos:

Já me arrependi imensas vezes de não ter concluído os meus estudos, pois agora vejo a falta que me tem feito. Podia ter conseguido um emprego melhor, sentir-me mais motivado e ter-me inscrito também no ensino secundário (Ivo, 48 anos)

Terminado o 9º ano decidi não estudar mais. Meus pais não concordaram completamente. Chamaram-me a atenção perguntaram-me se era mesmo isso que eu queria fazer, mas para mais tarde não me arrepender [...] Mas, hoje estou arrependida. Naquela altura, poderia ter frequentado um curso e ter conseguido um emprego mais fácil em termos de esforço físico e onde tivesse melhor salário e mais regalias, por exemplo mais estabilidade para a reforma (Diana, 45 anos)

Nestes relatos, o abandono escolar é percecionado em retrospectiva como um fator determinante do trajeto de vida e condicionador dos futuros possíveis.

Percurso escolar dos nascidos depois de 1969

A análise aos percursos escolares dos candidatos nascidos após 1969 permite verificar que são menos comuns as baixas qualificações escolares (apenas 13,5% destes candidatos detinha menos de 6 anos de escolaridade aquando do ingresso no processo RVCC), embora não se trate de percursos muito prolongados, dado que apenas um dos casos analisados superou o 9.º ano de escolaridade.

Entre os motivos individuais que conduzem ao abandono escolar sobressai, no discurso dos candidatos mais jovens, o desinteresse pela escola, relacionado com a falta de um ensino articulado com uma componente prática. A idade surge frequentemente no discurso como justificação da falta de sentido para a permanência na escola, sendo a integração no mercado de trabalho a alternativa à escola.

Chegou-se o tempo de escola e eu comecei a dizer à minha mãe que já não queria ir mais para a escola. Mas não consegui convencê-la. Eu tinha 16 anos, e a escola para mim já era muito aborrecida. Passado um mês, eu decidi mesmo já não ir. Falei com a minha mãe, disse-lhe que queria ir trabalhar, o meu pai disse-me logo que eu é que sabia, e assim foi, saí da escola. Logo no dia seguinte, comecei a trabalhar com o Sr. Gastão e com o irmão dele nas obras. (Raúl, 23 anos)

A sucessão de reprovações ao longo do percurso escolar seguida da rápida entrada no mercado de trabalho constitui um sinal objetivo do fracasso na prova escolar. Ainda que a responsabilidade da desistência não seja integralmente assumida pelos candidatos e pela sua falta de interesse pela escola, são omissas quaisquer críticas à instituição escolar.

Um segundo tipo de relatos que encontramos entre os candidatos mais jovens tende a invocar razões relacionadas com a escola, para justificar a desistência. Os professores são o alvo mais frequente desta

crítica institucional à escola. No caso dos candidatos oriundos de famílias com fracos recursos financeiros, a incompreensão dos professores relativamente à falta de material escolar surge como forte inibição ao desenvolvimento das aprendizagens escolares. Esta é, aliás, interpretada como um fator de diferenciação relativamente aos colegas de turma que, dispondo de material escolar, se encontravam em vantagem.

Tendo em conta esta situação, bem como os meus antecedentes de epilepsia, a minha professora considerava-me menos inteligente que o meu irmão gémeo, como tal, ela achava que seria mais importante e mais vantajoso que o meu irmão aprendesse primeiro, pois tinha de aproveitar as suas capacidades. Então o meu irmão Nélon ficava com os materiais e ia realizando as actividades nas aulas com os outros meus colegas, enquanto eu tinha de esperar que ele terminasse para me dar os livros. Esta discriminação, associada ao facto de ter vergonha de ser a única criança sem materiais escolares, fez com que me desinteressasse pela escola e preferisse estar no Mártir Santo a brincar todo o dia em vez de estar na escola. Apenas no 3º ano de escolaridade tive livros e materiais escolares próprios, no entanto, já não conseguia acompanhar os meus colegas, continuando cada vez mais a ter menos interesse pela escola, reprovando várias vezes. (Amílcar, 31 anos)

A crítica institucional à escola não se esgota na discriminação e incompreensão dos professores. Encontramos também relatos que associam a interrupção do percurso escolar com dificuldades de integração. Independentemente das razões que motivam essa situação, mudança de turma devido a re-provação ou a transição de ciclo, é o contacto com novos colegas e a necessidade de reintegração que origina o abandono.

Algum tempo mais tarde, mudei de turma e o que tudo parecia andar a correr bem começara a correr mal, no 7º ano na nova turma onde não conhecia ninguém, comecei a tirar péssimas notas e chumbei três anos seguidos, o que me levou a abandonar a escola. Penso que o resultado de chumbar tantos anos seguido teria sido o afastamento dos meus colegas de turma e também de infância, pois entre eles eu sentia-me á vontade em tudo o que fazia. Pois quando ingressei nessa nova turma onde não conhecia ninguém, tornara-me um rapaz muito reservado, e com muitas dificuldades de integração e de fazer amizades. E assim abandonei a escola mesmo contra a vontade dos meus pais. (Lourenço, 23 anos)

Apesar da existência de críticas à escola no relato dos candidatos mais jovens, o abandono escolar é, em larga medida, apresentado como uma opção do próprio. Aliás, a discordância da família e a dificuldade em convencer os pais surgem recorrentemente nos discursos, o que indicia o reconhecimento, por parte das famílias, da importância da escola na determinação dos percursos individuais. Este é um aspeto contrastante com os relatos dos candidatos mais velhos.

Conclusão

Nas autobiografias analisadas encontramos diferentes economias narrativas na descrição do resultado da experiência escolar. Elas variam em função da importância que os indivíduos atribuem ao seu melhor ou pior desempenho escolar, bem como aos seus sucessos e insucessos. Os recursos argumentativos mobilizados variam em função da configuração institucional da escola que frequentaram.

Os candidatos mais velhos, ainda que protagonistas de percursos mais curtos, projetam, no seu discurso, a imagem de uma escola mais exigente e disciplinadora que a escola atual. Nos seus relatos, onde são omissas críticas à escola, salienta-se frequentemente a legitimidade do seu papel enquanto instituição de certificação e, em última análise, como mecanismo de reconhecimento social. Partindo deste enquadramento, a conclusão dos ciclos de estudos, coincidentes com a realização de um exame, assumem grande destaque nas autobiografias dos candidatos mais velhos. A aprovação no exame da quarta classe e a obtenção do respetivo diploma reveste-se de particular importância para estes indivíduos com implicação direta na sua economia subjetiva de apreciação do resultado da prova escolar.

A superação da prova escolar, materializada nos exames, propicia confiança institucional em si e nas suas capacidades.

As descrições desta escola do passado restringem-se às experiências individuais que, na maioria dos casos, são bastante limitadas centrando-se na escola primária e na figura do professor primário. A invocação dos méritos dessa escola que encontramos nas autobiografias inscreve-se no mesmo tipo de argumentação identificado por Almeida e Vieira (2006: 73): “a comparação do que não se conhece (a escola do tempo presente, cujo retrato científico é ignorado e cuja experiência quotidiana não lhes é familiar) com o que se julga conhecer (a experiência própria vivida, vivida no pretérito) transmutada em experiência universal, válida para todos os alunos dessa geração, e em todas as escolas do País”. Os argumentos de afirmação da celsitude da escola do passado faz-se recorrendo à crítica do atual modelo escolar. A argumentação incide exclusivamente sobre duas temáticas: o desrespeito pela autoridade do professor e a suposta falta de qualidade das aprendizagens que caracterizam a escola de hoje.

O processo narrativo dos candidatos mais jovens tende a distinguir-se do processo anterior, na medida em que se baseia em pressupostos diferentes. A escola frequentada por estes candidatos inscreve-se já num modelo escolar concebido, pelo menos formalmente, como um instrumento de políticas públicas baseadas na igualdade de oportunidades (Alves e Canário, 2004). Estes candidatos usufruíram da massificação do acesso à escola, mais democrático quando comparado com os candidatos mais velhos, e onde se tornou relativamente comum o acesso a níveis mais elevados de escolarização. Apesar de a prova escolar continuar a ser uma prova de força, desvirtuada por uma desigual distribuição de recursos, os princípios que a regulam são mais democráticos. Esta configuração da prova escolar alicerça-se num maior equilíbrio de forças, minorando as desigualdades entre aqueles que nela participam, embora não as elimine. É com base nestes pressupostos, e numa crescente legitimação da prova escolar, que o resultado desta prova se vem afirmando como determinante na demonstração do valor individual de cada sujeito. Neste contexto, obter, como resultado da prova escolar, uma interrupção precoce do percurso escolar reveste-se, entre os mais jovens, de uma importância e de um significado diferentes daqueles atribuídos pelos candidatos mais velhos.

Referências Bibliográficas

- Adão, Áurea (1984). *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Alves, Natália e Canário, Rui (2004), «Escola e exclusão social: das promessas às incertezas», in *Análise Social*, vol. 38, n.º 169, pp. 981-1010.
- Araújo, Helena (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, Ana (1988), “Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias”, *Seara Nova*, n.º 18, pp. 23-27.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mónica, Maria Filomena (1975). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Sebastião, João (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal — 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

A Requalificação e Modernização das Escolas Públicas de 1º. Ciclo – Um Estudo no Alentejo

João Carlos Barnabé¹ & Marília Favinha²

Resumo Nas três últimas décadas, em particular a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, tem havido um esforço político e um grande investimento para que o sistema educativo português se tornasse mais justo e igualitário no que concerne ao acesso a condições físicas e pedagógicas de excelência.

Os princípios que nortearam o reordenamento da rede escolar de 1º Ciclo e Pré-escolar foram, em traços gerais, a construção de raiz de novos Centros Escolares ou a amplificação e requalificação das infraestruturas de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar que carecessem de intervenções, a construção de edifícios dotados de qualidade funcional e arquitetónica, juntando mais do que um grau de ensino e com polivalência de utilização dos espaços, a introdução de uma filosofia de escola a tempo inteiro, o progressivo encerramento de escolas de reduzidas dimensões, com menos de 21 alunos e com poucas condições físicas e pedagógicas e a eliminação de todos os regimes de funcionamento duplos.

Pretende-se que este estudo seja uma reflexão sobre o reordenamento e requalificação da rede escolar no Alentejo numa perspetiva comparativa com o panorama nacional.

Palavras-chave Reordenamento da Rede Escolar; Gestão do Parque Escolar de 1º Ciclo do Ensino Básico; Impacto das Políticas Educativas nos Territórios; Modernização das Infraestruturas Escolares.

Contextualização histórico-política

As reformas educativas paradoxalmente democráticas introduzidas pela Reforma Veiga Simão, em 1973, e a estabilidade ao nível das políticas educativas trazida pela LBSE, no plano das políticas educativas, em 1986, marcam indubitavelmente os atuais paradigmas de igualdade no acesso à educação.

Nesse seguimento, torna-se necessário, do ponto de vista político, a apresentação de uma oferta educativa em tudo semelhante para todas as crianças portuguesas.

A reorganização da rede escolar de 1º ciclo e de pré-escolar e a análoga modernização das infraestruturas educativas, patentes pela publicação de documentos como a Lei nº5/97 (Lei-quadro da Educação pré-escolar), o Plano Tecnológico da Educação, em 2007, o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar; em 2009, e a Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, entre outros, vieram possibilitar a construção de edifícios modernos e onde o trabalho pedagógico é mais rico e diversificado para todos os alunos; Por outro lado, escolas com menos de 21 alunos, sem condições físicas e pedagógicas, muitas sem refeitório, biblioteca, e

1. Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Gestão Educacional (Universidade de Évora)

2. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/CIEP

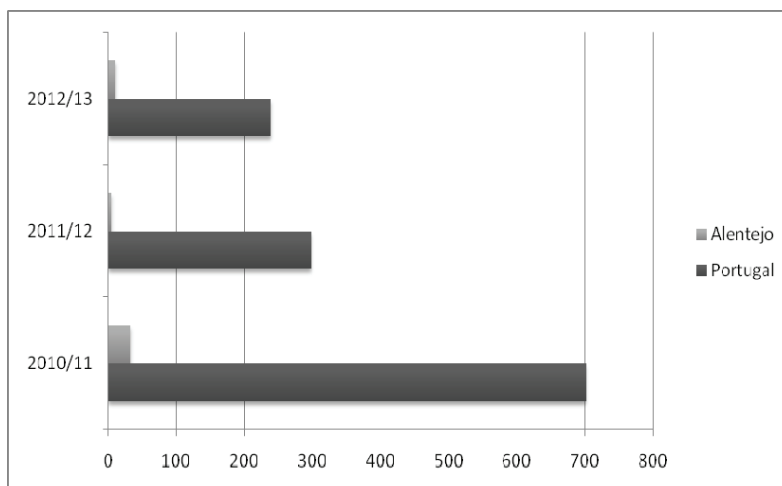
outros espaços polivalentes, onde só um professor leciona vários anos de escolaridade, e com número insuficiente de alunos para constituir turmas por ano de escolaridade encerraram.

Eliminam-se assim algumas clivagens sociais, económicas e geográficas.

Estabelecimento de 1º Ciclo Encerrados entre 2010/2011 e 2012/2013 (Portugal e Alentejo)

Pela análise do gráfico I, constatamos que o Alentejo não foi das regiões que viram encerrar mais escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 2010/2011, encerraram 701 escolas em Portugal. No Alentejo foram apenas 32, ou seja, 4,6% da totalidade de escolas encerradas. Em 2011/2012, fecharam portas em Portugal um total de 297 escolas. No Alentejo foram somente 5 escolas a encerrar (1,68% relativamente ao total nacional de escolas encerradas). Em 2012/2013 já se previa o encerramento de mais escolas, uma vez no programa de ajuda financeira a Portugal, o Estado comprometeu-se com a troika a economizar 195 milhões de euros com a racionalização da rede escolar. Em Portugal encerraram 239 escolas, sendo que o Alentejo viu apenas serem encerradas 10 escolas (4,18% do total nacional de escolas encerradas).

Gráfico I - Escolas de 1º ciclo encerradas (Portugal e Alentejo)



Abertura de novos centros escolares (até 2010)

Por outro lado, o Alentejo viu serem abertos novos centros escolares. No ano de 2010, já havia sido abertos 44 centros escolares de nova geração e 15 já se encontravam aprovados, mas a aguardar financiamento, tal como mostra a tabela I.

Tabela I - Centros escolares construídos e centros escolares já aprovados pelo Ministério da Educação a aguardar financiamento na área de jurisdição da DREALE (2010)

Centros Escolares de Nova Geração	Centros Escolares já aprovados pelo Ministério da Educação e a aguardar financiamento
44	15

Saliente-se ainda, que desde que foi iniciado o grande projeto de renovação e modernização das infraestruturas educativas, com a publicação do Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, em Setembro de 2009 foram gastos na área de jurisdição da DREALE 75.598.343,66 €.

Alentejo com rácio de alunos por computador com ligação à Internet superior à média nacional

Muitos indicadores poderiam ser usados para aferir as questões ligadas à modernização tecnológica das escolas portuguesas, porém, em virtude de não se tratar de uma investigação de fundo tentámos ter uma imagem da evolução tecnológica nas escolas portuguesas e alentejanas, desde a publicação do Plano Tecnológico da Educação, em 2007, com base no rácio de alunos por computador com ligação à Internet.

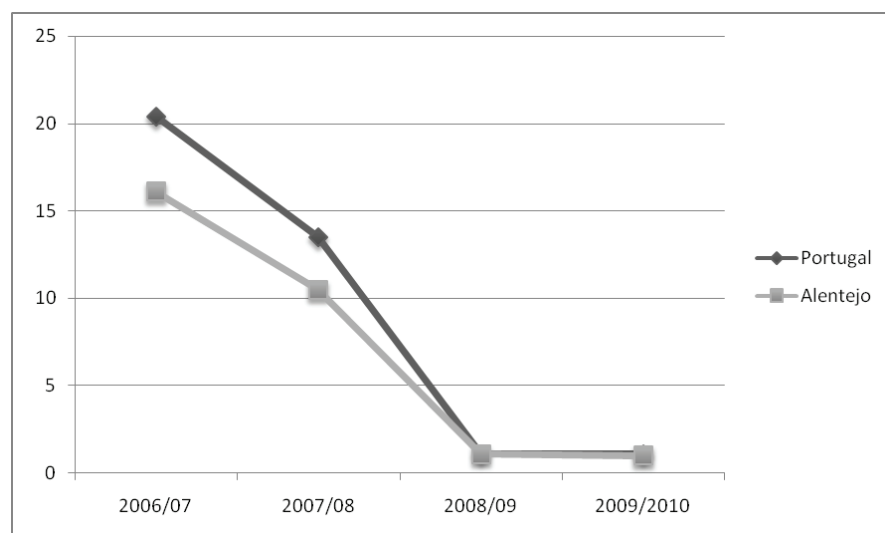
Pela análise do gráfico II, vimos que o Alentejo apresenta resultados ligeiramente mais positivos, comparativamente com os resultados globais em Portugal.

Ora se em 2006/2007, Portugal apresentava uma relação de um computador com ligação à Internet por 20,4 alunos, no Alentejo um computador servia 16,4 alunos.

No ano letivo seguinte, os dados nacionais apontavam para a existência de um computador ligada à rede para 13,5 alunos, sendo que no Alentejo, um computador servia 10,5 alunos.

A partir do ano letivo 2008/2009, quer em Portugal, quer no Alentejo que o rácio é de cerca de 1 aluno por computador com ligação à Internet. Estes dados comprovam a premissa fundamental do Plano Tecnológico da Educação, que era de por um lado recuperar o atraso relativamente à média da União Europeia no que concerne à utilização das TIC nas escolas e por outro lado, tornar Portugal num dos países mais desenvolvidos neste âmbito.

Gráfico II - Rácio de aluno por computador com ligação à Internet



Conclusões

Desde a publicação da reforma Veiga Simão, passando pela promulgação da LBSE e de outra legislação mais recente, como por exemplo a Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, muito mudou no que se refere ao reordenamento da rede escolar e ao conceito de escola pública. Este caminho que

começou a ser traçado nos primórdios dos anos 70, ainda não terminou, mas os resultados começam a ser visíveis.

Vejamos: as infraestruturas melhoraram, havendo na atualidade um parque escolar cada vez mais moderno, quer ao nível das infraestruturas e dos recursos, estando reunidas as condições para a realização de um trabalho pedagógico mais rico e diversificado.

A abertura de novos centros escolares contrastou com o encerramento de muitas escolas pedagogicamente fragilizadas pela ausência de alunos, com a coexistência de diversos anos de escolaridade na mesma sala de aula, pela inexistência de biblioteca, sala de informática, etc. Contudo, a deslocação dos alunos para os novos Centros Escolares diminuiu clivagens sociais, demográficas e económicas, possibilitando à generalidade dos alunos o mesmo acesso à educação.

No território alentejano encerraram, entre os anos letivos 2010/2011 e 2012/2013, 47 estabelecimentos de 1.º Ciclo, no entanto, em 2010 já haviam sido abertos 44 centros escolares de nova geração, aguardando ainda 15 projetos por financiamento para construção. Estes números refletem uma clara modernização do parque escolar.

No Alentejo, a melhoria das escolas de 1º Ciclo foi possível, graças à prioridade governativa e à capacidade de concretização demonstrada pela DREALE, Parque Escolar, autarquias e CCDRA.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. (1996). *Os nós da rede: o problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- Canário, R. (1997). Educação e Perspectivas de Desenvolvimento no Interior. In *Debates da Presidência da República - Perspetivas de desenvolvimento no interior* (pp. 31-45). Lisboa: INCM.
- Carneiro, R., Queiroz, R., Melo, H., Lis, C., & Carvalho, L. (2009). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Comissão Ministerial de Coordenação dos PO Regionais (17 de abril de 2009). Regulamento específico de requalificação da Rede Escolar de 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar.
- Constituição Democrática de 25 de Abril de 1976.
- Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho (estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e alargamento da rede nacional de educação pré-escolar)
- Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio (Define o modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário).
- Despacho 1259/2006, de 16 de Junho (Desenvolvimento das atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo).
- Despacho 22251/2005 - II SÉRIE, de 25 de Outubro (Cria a escola a tempo inteiro).
- Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho (Regulamenta o reordenamento da rede escolar).
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE. (2008). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal: Estudo de Diagnóstico*. Lisboa: GEPE.
- GEPE-ME. (2009). *Educação em números*. Portugal 2009. Lisboa.
- GEPE-ME. (2009). *Estatísticas da Educação 2007/2008*. Lisboa.
- Governo de Portugal (2011). *Tradução do conteúdo do memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica*.
- Graça Ribeiro, N. F. (2010). Uma escola que fecha mata uma aldeia ou acelera o inevitável. *Público*.
- Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo Português).
- Lei 5/73, de 25 de Julho (Lei da Reforma do Sistema Educativo).
- Lei 5/97, de 10 de Fevereiro (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Lisboa: Edições ASA.
- QREN (2008). *Regulamento Específico – Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar*, aprovado pela Comissão Ministerial de Coordenação dos PO Regionais.
- Resolução do Conselho de Ministros 137/2007, de 18 de Setembro (Plano Tecnológico da Educação).

Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de Junho (estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar).

Resolução do Conselho de Ministros N.º 44/2010. (14 de Junho de 2010). “D.R. 1ª Série”.

Rodrigues, M. D. (2010). *A Escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Simão, J. V., & Herculano, J. (1970). *Batalha da Educação*. Ministério da Educação Nacional.

Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Projeto Greenschool Portugal

Sílvia Damião, Marta Furtado & Carolina Guedes

Resumo O projecto Greenschool Portugal é um modelo de escola inspirado numa escola já existente na ilha de Bali, na Indonésia. A Greenschool é muito mais do que uma escola ecológica que forma líderes para a sustentabilidade, é um modelo de design para uma comunidade. A escola é o coração dessa mesma comunidade, servindo-se mutuamente uma à outra e a todos os habitantes envolventes, de modo a que a sabedoria e experiência de profissionais/mestres possa ser bebida e usufruída de forma prática pelos alunos da Greenschool. Esta escola/comunidade viva pretende protagonizar estilos de vida, educação e aprendizagem que, sob um ponto de vista holístico, recupere a capacidade que os seres humanos têm em reconhecer que o significado e o sentido da vida estão na dinâmica e na acção de estabelecer laços consigo próprio, com a comunidade, com o mundo natural tendo presente o valor espiritual do amor.

A Greenschool pretende também contribuir, nestes tempos de transição de pensamento e acção, para a reflexão e constituição de um novo paradigma de educação capaz de recuperar aquela energia comum, criativa e imaginativa, pertença natural de todas as crianças, capaz de solucionar os nossos desafios com esperança e promessa em/de futuros melhores.

Palavras-chave Projecto Greenschool Portugal, educação holística, educação para a sustentabilidade.

(In)Sustentabilidades do desenvolvimento global

O desenvolvimento é inevitavelmente o pretexto de todas as sociedades. A forma como o definimos e o tentamos alcançar tem sido alvo de debate e controvérsias várias. A insatisfação espelhada nos indicadores de qualidade de vida e felicidade reanima, nesta época de transição, o debate e a reflexão sobre onde é que afinal nos leva este rumo civilizacional e que futuro queremos já, e agora, desenhar para as gerações vindouras.

A era do conhecimento trouxe-nos a possibilidade e esperança de acreditar que é possível vivermos e usufruirmos deste planeta sem ter que lutar por e para lhe sobreviver. Recorrendo às afirmações de Llosa (2011) “nunca vivemos como agora, numa época tão rica em conhecimentos científicos e achados tecnológicos, nem mais equipada para vencer a doença, a ignorância e a pobreza e, no entanto, talvez nunca tenhamos estado tão desconcentrados relativamente a certas questões básicas como o que é que fazemos neste astro sem luz própria que nos coube, se a mera sobrevivência é o único norte que justifica a vida” (p.194).

Esta sociedade desenvolvida, altamente instruída e culta é aquela que possibilitou, através de um processo longo de aprendizagem e acumulação do conhecimento, os seres humanos poderem hoje viajar até à lua, comunicar instantaneamente, clonar animais e seres humanos e de fabricar armas capazes

de erradicar o planeta. O progresso que nos trouxe as auto-estradas e a fibra ótica encurtaram as distâncias entre nós, e entre nós e o conhecimento mas, também, para muitos de nós, deslumbrados com esta nova forma de aprender e estar, tenhamos mergulhado, a fundo, num “paraíso artificial” (Lhosa, 2011) no qual tiramos as nossas férias de irreabilidade. É um lugar onde, apesar de darmos-nos constantemente conta do sofrimento e da dor dos ‘nossos outros’ iguais a nós, sabemos suportar melhor essas emoções. São esses os lugares que nos aproximam e, muito nos afastam, da experiência da vida e do amor comunitário.

Nas palavras de Sequeira (2002) “habituaamo-nos a considerar como desenvolvimento do pequeno ao grande” (p.127), o progresso aboliu fronteiras físicas, económicas e sociais, e na onda do desbrave, romperam-se também os laços comunitários, solidários e espirituais que a história da humanidade inscrevera nos espaços do passado: dos clãs, das tribos e das aldeias. Como diria M. Santos (cit in Sequeira, 2002, p.128) “o que globaliza separa; é o local que permite a união”. É nesse fenómeno de afastamento que encontra explicação o dilema do comportamento que nos transtorna ao vermos um amigo prostado no chão e nos afasta, se virmos uma pessoa “qualquer” nas mesmas condições.

Reatar as pontas pendentes dos laços que nos ligaram outrora exige uma reinvenção da laçada. É neste processo de reinvenção que reside a esperança para a sedimentação de uma nova sociedade onde os valores éticos do desenvolvimento restituam ao ser-humano aquilo que lhe é próprio: os seus sorrisos, os seus medos, os seus desejos, as suas lágrimas, o seu amor por si próprio, pelo outro e pela natureza.

Se palavras como espírito, ideais, prazer, amor, solidariedade, arte, criação, beleza, alma, transcendência, ainda significam alguma coisa ensinemos os que aí vêm o valor da sua existência entre os seres humanos.

A esperança de que o ser-humano virá ao mundo para beneficiar e usufruir de uma vida de bem-estar e felicidade emerge da “crença da dimensão libertadora do conhecimento e da extensão generalizada dos seus benefícios à sociedade com um todo” (Sequeira, 2002, p.123).

Ajudar as gerações vindouras a conhecer mais e profundamente sobre elas próprias, sobre os outros e sobre a natureza é, garantir à partida, que a felicidade seja um propósito concretizável na existência de cada um.

Conceptualizar uma nova escola, novos espaços comunitários de aprendizagem deveria pois constituir os desafios para já, impostos por nós próprios, a nós mesmos e aos outros, pensando nos nossos descendentes e na sua felicidade.

Como diria Guerreiro (2002), “Todos nascemos para sermos felizes, é nessa medida que nos temos que empenhar, não nos limitando apenas a existir” (p.47), já Voltaire afirmara “o maior problema e único que nos deve preocupar é vivermos felizes. Assim, se viver é a coisa mais rara do mundo, não nos limitemos a existir, como faz a maior parte do mundo (Oscar Wilde).

A escola que conhecemos errou o seu propósito

O ser-humano é, de entre os primatas, aquele que dispõe de mais tempo para a aprendizagem. Sem deixar de lado a importância e a exigência de considerarmos que aprendemos sempre toda a vida (que a expressão “live long learning” tão bem define), o período da infância foi o tempo que os progenitores e/ou cuidadores humanos disponibilizaram (providenciando-lhes comida, proteção e conforto) para as suas crias poderem adquirir conhecimento útil à sua sobrevivência e bem-estar. Cada vez mais dilatado este tempo é usado a “tempo inteiro” para aprendizagem, uma tarefa que naturalmente convoca entusiasmo, motivação, satisfação, descoberta, emoção, alegria, risco e aventura, experimentação, sensação, gozo e de rejúbilo.

Se outrora nos clãs, nas comunidades e nas aldeias as crianças tenham encontrado lugares maravilhosos para crescer, mesmo que isso implicasse crescer pobre, a industrialização trouxe consigo uma reinvenção deste espaço e tempo de aprendizagem, dispondo de metas e propósitos muito bem definidos. A “Combine”, designação de John Taylor Gatto dá à “associação de tecnocratas toda-poderosa, déspota e destruidora de cérebros (...) cuja intenção é construir um mundo de precisão, eficiência e

meticulosidade (...) um lugar onde os horários sejam invioláveis (...) um lugar seguro onde não há onde tudo é planeado-onde não há nem riscos nem surpresas (...) onde as palavras e as rotinas sem sentido isolam as pessoas da sua própria vida” (Gatto, 2003, p.14), mandou construir espaços e edifícios que treinam as pessoas em crescimento para este mundo que as espera. Estes espaços são as escolas que albergam as nossas crianças que, embora com nuances diferentes sobre os métodos e finalidades, quase todas dão lugar “ao aborrecimento à competição descuidada, à estratificação social e económica forçada, a falta de qualquer compromisso verdadeiro – académico ou outro e à “falta de alma”.

Ao crescerem nestes espaços as crianças transformam-se em adultos física, intelectual e emocionalmente dependentes de uma sociedade que providencia uma qualidade de vida, apenas atingida através da acumulação de bens materiais, e conseguida através da luta competitiva de competências/habilidades humanas postas em prática em troca de salários cada vez mais altos. Estas competências postas ao serviço do lucro são o resultado da eficácia do sistema de ensino que a “Combine” providenciou. O seu sucesso resulta na acumulação de mão-de-obra dócil e maleável, tecnicamente competente, que encontra significado social nas suas vidas somente na produção e na vida de consumo material. Contudo, o sucesso para a “Combine” resulta em insucesso para humanidade e para o futuro do planeta.

A escola é assim, como refere Greenberg em *The Underground history of American Education* “um lugar de conflito, que opõe as necessidades da maquinaria social às do espírito humano uma guerra de mecanismos contra o ser humano, que apenas requer um arquitecto para que seja iniciada” (Greenberg, sd. cit in Albert, 1999, p.162).

Certos de que este não é o caminho que devemos desenhar para acolher um futuro mais sustentável para o planeta e para aqueles que nele habitarão no futuro, aposta-se em novos modelos de educação, mais holísticos, que nos restituam o sentido da vida e da aprendizagem. Lugares prazíveis e amáveis que nos levem atrás no tempo, que nos tragam de volta os sabores, o gozo pela experiência e por pôr à prova os sentidos que reconhecem na natureza as texturas, as formas, os cheiros, os sentimentos, as emoções, a amor pelo outro. Que nos restituía o sentido de comunidade e da vida.

Foi na crença de que a escola deverá providenciar recursos, materiais, cognitivos, emocionais e espirituais para que cada ser-humano encontre significado e sentido de vida através dos laços que estabelece consigo próprio com a comunidade, com o mundo natural e com o valor espiritual do amor, que a Greenschool surge como ideia e um projecto para trazer para Portugal.

Contemos a nossa história: Greenschool, a viagem (de) (até) ao sonho

COMO TUDO COMEÇOU...

Tudo começou com um sonho. Um sonho de fazer a diferença. Cliché? Talvez! Mas a verdade.

Muitos de nós, em algum momento das nossas vidas, chegamos a uma fase em que questionámos a razão pela qual viemos ao mundo, o nosso propósito. O sentido da vida começa a ser uma preocupação inquietante.

Acreditamos que o Sonho é algo que quando surge não sabemos explicar, mas sentimos com tanta intensidade e com uma necessidade tão profunda de realização que nunca esquecemos... por muito tempo que passe! É a nossa mais fiel referência do nosso amor por nós próprios e pelo mundo.

E foi assim que tudo surgiu...um sonho latente, ainda sem forma nem figura, veio de encontro a nós... e nesse momento tivemos a mais profunda certeza que este era o nosso sonho.

BALI, O SONHO...

O Sonho chama-se Greenschool Bali. A Greenschool surge da inspiração, sabedoria, sonho e concretização de muitas pessoas. O seu fundador, John Hardy, criou então, há 5 anos, aquela que veio a ser em 2012 a Escola mais sustentável do Mundo. Inspirado pelas palavras de um mestre, Alan Wagstaff, no documento “Three Springs”, John Hardy soube no mesmo momento em que leu o documento, que este seria o modelo de escola para o futuro.

Na Greenschool Bali, a missão é criarem-se líderes para a sustentabilidade no mundo “*Our vision is of a natural, holistic learning environment that promotes leadership values and life skills alongside essential academic skills. We see a world in which progressive Green Schools are abundant, connecting a flourishing community of empowered, creative leaders of the future*”.

Depois de “conhecermos” a Greenschool Bali a vários milhares de quilómetros, decidimos que teríamos de sentir fisicamente esta escola, esta comunidade tão inovadora na forma de se apresentar ao mundo...e tão simples na sua concepção.

Após uma viagem de diversos dias até à Indonésia, tivemos a oportunidade de conhecer a Greenschool Bali. Vivemos em casas de bambu, aprendemos melhor os princípios da vida em comunidade e da sustentabilidade, conhecemos pessoas maravilhosas que deram berço a este projecto, entre elas, o próprio criador do inovador curriculum “the three Springs”, Alan Wagstaff. partilhámos sabedoria, sonhos, dúvidas, dificuldades, emoções e muita energia.

QUEM SOMOS E QUE ESCOLA QUEREMOS TRAZER PARA PORTUGAL

Somos um grupo muito heterogéneo, de áreas muito diversificadas, com perfis complementares. Desde professores, educadores, terapeutas, marketeeres, gestores a arquitectos. Mas todos partilhámos o mesmo sonho, a mesma energia que nos uniu até Bali e que nos trouxe de volta a Portugal para a concretização. Para dar continuidade a este modelo inspirador para o mundo.

Segundo as próprias palavras de Alan Wagstaff, o problema da educação é que neste momento ou existe a educação dita tradicional, com todas as limitações que daí advêm, ou existem modelos demasiado extremistas/alternativos. Na prática, a grande diferenciação é que o curriculum da Greenschool baseia-se num forte complemento entre a exigência académica, esperada nas Instituições de Ensino Superior (e no mundo de trabalho), com a aprendizagem pela prática/experimental, incluindo no curriculum estudos ambientes/ecológicos e artes criativas. O que significa que, garantindo as temáticas centrais de língua, matemática e ciências, os alunos da Greenschool têm as portas abertas para qualquer tipo de aprendizagem e carreiras que escolham ter.

A Greenschool é muito mais do que uma escola ecológica que forma líderes para a sustentabilidade, é um modelo de design para uma comunidade. E em que a escola é o coração dessa mesma comunidade, servindo-se mutuamente uma à outra e a todos os habitantes envolventes, de modo a que a sabedoria e experiência de profissionais/ mestres possa ser bebida e usufruída de forma prática pelos alunos da Greenschool.

Urge pois trabalhar nesta adaptação ao nosso clima, às pessoas, às especificidades arquitectónicas e materiais (sustentáveis), enfim, ao potencial que Portugal encerra em si.

Finalizamos a nossa comunicação dizendo que o nosso sonho Greenschool Portugal é dar forma ao desejo que todos sejamos pessoas felizes a viendo com respeito por nós próprios, pelos outros e pelo ambiente (pela Mãe natureza). Acreditamos profundamente que é a educarmos indivíduos autoconfiantes, auto conhecedores, e respeitando a missão que cada um de nós tem no mundo, sem qualquer tipo de julgamento pelo caminho escolhido, que conseguiremos atingir o sonho.

Referências Bibliográficas

- Albert, David (1999). *And the Skylark Sings With me: Adventures in homeschooling and community-based education*. Gabriola Island BC, Canadá: New Society Publishers.
- Gatto, J. (2003). *Compreender a escola de hoje, emburrecemo-nos cada vez mais*. Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, A. (2002). Para um desenvolvimento inclusivo: uma missão de tolerância, na solidariedade e na esperança. In A. Sequeira (Ed.), *Globalização solidariedade e inserção* (pp.43-51). Lisboa: Ispa Edições.
- Llosa, M. (2011). *A civilização do espectáculo*. Lisboa: Quetzal.
- Sequeira, A. (2002). Dialéticas do desenvolvimento/inserção social. In A. Sequeira (Ed.), *Globalização solidariedade e inserção* (pp.123-137). Lisboa: Ispa Edições.

A Escola e a Sociedade no Desenvolvimento Territorial...

Gestão Democrática e Participação: Escola e Sociedade numa Encruzilhada

José Pinheiro¹

1. Introdução

Tem-se acentuado a partir dos anos oitenta do séc. XX um confronto entre duas concepções de sociedade (e consequentemente de escola).

Uma, o neoliberalismo, tem marcado a agenda política na Europa e na América. Grande parte do seu discurso, no que à educação diz respeito, assenta o seu enfoque nos problemas, naquilo a que designam *crise educativa*. Segundo Silva (2007:223), “é corporizada no *modelo de reforma neoliberal*, cada vez mais dominante nos discursos e nos textos oficiais, e que podemos caracterizar como predominantemente orientada por valores economicistas e tecnocráticos, pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados”.

Muitos dos temas em discussão foram determinados por esta corrente: cheque-ensino, liberdade de escolha ou liberdade de ensino, privatização, seletividade precoce com base em exames nacionais, gestores ditos profissionais, *rankings*. Teses que tiveram um grande impulso no tempo de Ronald Reagan (*Presidente dos Estados Unidos da América de 1981 a 1989*) e Margaret Thatcher (Primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990), mas que continuam a fazer o seu curso até à atualidade. Frequentemente, apresentaram-se como um voltar às “boas” receitas do passado.

Outra, que poderíamos designar dos defensores da Escola Pública, procura concretizar o ideal da igualdade de oportunidades, da inclusão, de uma escola para a cidadania e emancipadora. Também é certo que por vezes toma uma posição fixista e conservadora ao pretender que “não se mexa em nada”. Contudo, procura - por regra - fundamentar-se nos contributos das Ciências da Educação e assume uma posição progressista. Ainda segundo o mesmo autor, é

“Corporizada no modelo progressivo social-democrata e reforçada pelos contributos do modelo de políticas sociais crítico, orienta-se pelos valores do aprofundamento da democracia (considerada como seriamente ameaçada), da justiça social, da igualdade, da cidadania e da emancipação, ou seja, os valores dominantes no quadro da modernidade ocidental” (Idem, ibidem).

2. Identidade profissional dos professores

De há umas décadas a esta parte, acentuando-se cada vez mais, os públicos na escola tornaram-se

1. Agrupamento de Escolas de Fronteira. EB Frei Manuel Cardoso.

mais diversificados. Mesmo os estratos mais desfavorecidos da população foram percebendo as vantagens da escolarização, a par de políticas governativas que incentivavam essa escolarização “para todos”.

Alunos que não chegavam aos níveis mais altos da escolaridade obrigatória e ao ensino secundário passaram a “invadir” (no bom sentido) as escolas. A escola veicula a cultura da classe média. Muitos professores não reconheciam esses alunos: “Não sabem nada!”, “Não sabem escrever!”.

“A crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono.” (Nóvoa, 1991:20)

A Escola de massas mostrou-se problemática. Em vez de ser vista como um desafio para os professores, foi vista como uma ameaça. Em vez de se armarem com a “tecnologia” da escola, que são as Ciências da Educação, a par dos demais saberes científicos, muitos professores reagiram como se a massificação fosse a causa do seu desprestígio profissional. Aquele teria sido o caminho viável de afirmar a sua profissionalidade docente e legitimar as suas práticas de formação e de investigação. Veja-se o caso paradigmático da Escola da Ponte. Ou, referindo outro sector, considere-se o caso dos profissionais de saúde, nomeadamente os médicos: não foi por se verificar o acesso generalizado da população aos cuidados de saúde que perderam o prestígio social. Antes pelo contrário...

Acresce a tudo isto um estatuto profissional-docente desvalorizado, que urge enfrentar no sentido da sua superação. Como defende Saúl Neves de Jesus:

“(...) uma das medidas que nos parece fundamental diz respeito à revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, o que passa pelo maior conhecimento dos objectivos educativos alcançados e do papel imprescindível do professor na sociedade actual” (Jesus, 1998:31).

Estamos sem dúvida perante um cenário de crise de identidade profissional, que compromete o bem-estar docente. Saúl de Jesus tem estudado esta problemática e, recorrendo a estudos nacionais e internacionais, conclui: “O mal-estar docente é um fenómeno atual que atinge professores de diversos países, em particular os portugueses” (Jesus, 1998:17).

Tem-se também procurado estabelecer uma relação de causa-efeito entre avaliação de desempenho dos professores e qualidade educativa. Só para citar um exemplo: a Finlândia não tem um sistema formal de avaliação de professores, o que não a impede de estar no topo nos estudos comparativos internacionais como o PISA e em que a quase totalidade dos alunos completam a escolaridade obrigatória.

Como tem sido reiteradamente afirmado, os professores não recusam a avaliação. Defendem sim que seja rigorosa, justa, exigente, de carácter essencialmente formativo e assente em critérios corretos.

Desde 1990, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), existe um sistema de avaliação de desempenho. Os professores tinham de fazer ações de formação creditadas e acreditadas superiormente, elaborar relatórios críticos do desempenho docente e cumprir determinados critérios previamente estabelecidos. Outros aspetos estavam previstos no ECD, como as classificações de bom e muito bom, que não estavam em prática porque não regulamentados.

Tratava-se portanto de um modelo que poderia ser melhorado e aprofundado, em que o mérito absoluto fosse tido em conta, e sobretudo em que a avaliação tivesse uma vertente mais formativa que punitiva. Descontando as necessárias diferenças, os estágios integrados tinham um pouco esse cunho, quando bem realizados. “Tinham” porque as alterações impostas pelo ME alteraram a experiência anterior: aos estagiários foram-lhes retiradas as turmas (talvez para não ter de pagar a remuneração que recebiam...). Tratava-se de um processo chegado à realidade profissional (como dissemos os estagiários tinham turmas próprias), uma supervisão próxima (por regra, dois orientadores da escola, dois da universidade), aulas assistidas e um trabalho de equipa efetivo. O carácter formativo estava imane e os intervenientes cresciam profissionalmente. Sublinhemos: não significa que são situações totalmente comparáveis. Mas são ambas processos e contextos formativos. A avaliação de desempenho pode e deve ser formativa, porque para situações do foro disciplinar existiam – e existem – procedimentos próprios.

De certa maneira, e no que aos professores diz respeito, estamos a viver a teoria X na educação, tal como a descreveu Douglas McGregor. Não se contesta que o processo de mudança é necessário

no mundo em que vivemos. Mas escapa ao entendimento de qualquer um que se pretenda fazer mudanças, tipo *'top-down'*, dispensando a participação e, sobretudo, contra o sentimento generalizado daqueles que deveriam ser os protagonistas da mudança. As sociedades modernas e abertas não se compadecem com este estilo de administração, rígido e autocrático.

O ministro da Educação e da Ciência da Finlândia, Antti Kalliomäki, foi tema de capa de revista (Notícias Magazine, 2006). Nessa altura, a Finlândia presidia à União Europeia e estabeleceu a educação como prioridade do seu mandato. Os alunos finlandeses são dos melhores do mundo, segundo a OCDE. Na entrevista que deu a Isabel Stilwell afirmou que “os professores têm sido um dos segredos do nosso sucesso”. O professor Manuel Ferreira Patrício fez uma análise da entrevista em que concluía: “*Cantamos loas ao sistema educativo finlandês, mas vamos organizando o nosso em sentido inverso*” (Pontos nos ii's, 2006).

3. Quem determina a educação?

Afirma António Nóvoa que “O guião para a educação (*educational script*) está a ser escrito sem a participação dos professores e outros agentes educativos” e que o debate sobre educação está a ser realizado pelos *'newspaper intellectuals'* (cit. por Magalhães e Stoer, 2002: 15-16). Na televisão, quando se debate a educação, raramente são chamados os especialistas em Ciências da Educação. Nos últimos anos, outras personalidades substituíram-nos no espaço público, veiculando a narrativa pedagógica que pretensamente é a única aceite e verdadeira. Importa desconstruir este discurso e compreender o que está por detrás dele: o que serve e a quem serve a escola. Na maior parte dos casos, são porta-vozes do alarme da classe média, na tentativa desta classe recuperar as vantagens relativas que a massificação pôs em causa.

Uma das questões que é recorrentemente veiculada é a do nível académico proporcionado pelo nosso sistema de ensino, “a excelência académica”.

O que parece estar subjacente é o fenómeno, recente em Portugal, da massificação da Educação. De facto, a meta da “*Escola para Todos*” foi atingida, apesar de modo ainda frágil e não completamente consolidado. Mas isto parece desafiar “as estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização” (Magalhães e Stoer, 2002: 9).

Este fenómeno é mais evidente, sobretudo, ao nível do ensino secundário. A classe média e a nova classe média via, e vê, este nível como “a plataforma segura a partir da qual (...) assegurava a entrada dos seus filhos na universidade, que, por sua vez, lhes garantia as posições sociais desejadas” (*Idem, ibidem*).

Desapossados os profissionais docentes da sua “*expertise*”, enquanto pedagogos, e “sem capacidade política e do seu poder para criar monopólios de prática que lhes permitiriam assegurar prestígio social e salários atractivos” (Magalhães e Stoer, 2002: 86), tendem a constituir-se naquilo que alguns sociólogos designam como uma “semi-profissão” (Slaughter e Leslie, 1999: 4, cit. por Magalhães e Stoer, 2002:85), característica muito ligada a profissões em que a feminização é predominante.

4. O desiderato da privatização e os Rankings

As discrepâncias entre o discurso político e o discurso pedagógico (segundo Magalhães e Stoer, 2002: 74 e segs.), têm vindo a acentuar-se. Ao mesmo tempo em que o discurso pedagógico defende a escola inclusiva, o discurso político está imbuído de conceitos como *'performance'*, mercado e escolha.

O sistema de *vouchers* (ou vales) é paradigmático da ideologia da Escola- Mercado.

“Um exemplo bem conhecido de um esforço para introduzir a economia de mercado é o sistema de vales proposto para apoiar escolas públicas que foi desenvolvido por Christopher Jenks, da Universidade de Harvard (...) e divulgado por Milton Friedman (...). Segundo esse sistema, o único rendimento que as escolas receberiam seria obtido na recepção dos vales que lhes eram entregues pelos pais das

crianças que tinham concorrido e sido aceites pela escola. As crianças e os pais podiam candidatar-se à escola que desejassem (...)” (Ackoff, 1998:139).

Outra prática, que surge muito ligada ao conceito de *vouchers* na educação, é consubstanciada nos *rankings*.

Impreterivelmente por volta de outubro lá saem os *rankings*! Agora já sem o impacto e fulgor de outros anos, pois muita gente compreendeu o que os mesmos representam. Na verdade, *rankings* e avaliação de escolas pouco ou nada têm em comum. Os seus apologistas não querem verdadeiramente avaliar: doutro modo não se compreende que um dos principais defensores dos *rankings*, David Justino, foi precisamente – quando ministro – quem acabou com a Avaliação Integrada das Escolas, realizada pela IGE.

Os defensores dos *rankings* mais não querem que criar o mercado educativo, tendente à privatização.

Tenta-se passar para a opinião pública a ideia de que existe uma correlação direta entre as classificações dos alunos e a qualidade das escolas. Apresentar, como faz alguma comunicação social, as *melhores* e as *piores* escolas consiste numa simplificação perversa e redutora.

Arranja-se uma pseudo-avaliação das escolas, os *rankings*, em que se compara uma escola do Restelo com outra da Curraleira², ou se compara uma escola privada (que ‘escolhe’ os alunos) com uma pública e afirma-se como o senhor primeiro-ministro à época:

“O ranking mostrou que as principais variáveis explicativas (das boas e más escolas, segundo o ranking), para usar o termo sociológico, são duas: a qualidade dos professores e a qualidade da liderança das escolas” (Diário da Assembleia da República, 2002).

Procura-se assim passar a ideia de que tudo o que de mal se passa na educação é culpa dos professores.

Chegou a constatar-se que quantos mais alunos do ensino secundário são chumbados ou empurrados precocemente para fora da escola, mais probabilidades a escola tem de subir no ‘*ranking*’ das taxas de sucesso. Ou seja, quanto mais incompetente se revela a escola na prática, mais competente tenderá a aparecer no *ranking*.

Da informação adicional que se seguiu à publicação, toda a gente se deu conta das razões preponderantes do “sucesso” verificado. Colégios privados, classificados entre as “melhores escolas”, praticam mensalidades pesadas, as quais, só por si, promovem uma apertada seleção social. Mais do que escolas que selecionam os alunos, poder-se-ia dizer: “escolas que escolhem os pais”!

Assim, estas listagens a que chamam *rankings* mais não fazem que comparar de forma simplista realidades de natureza completamente diferente, e portanto não comparáveis.

Neste tipo de escolas privadas, se um aluno não tem o perfil desejado, corre sérios riscos de não lhe ser renovada a matrícula no ano seguinte. Independentemente da qualidade do trabalho realizado, não restam dúvidas que as condições de base não só são completamente distintas como até inaceitáveis na Escola pública. E obviamente nos últimos lugares também se encontram várias escolas privadas, que são precisamente aquelas que não escolhem os seus alunos, em geral em zonas isoladas no interior do país, e em que o acesso é gratuito para os alunos, em virtude dos contratos de associação com o Ministério da Educação.

A Irlanda deixou de publicar os *rankings*, prática que vinha desde 1993. As escolas pior classificadas não melhoraram o seu desempenho.

Igualmente o País de Gales, depois de quase uma década de *rankings*, suspendeu a sua publicação, por considerar – segundo foi noticiado – apenas ter servido para causar divisões e aprofundar as desigualdades. O mesmo na Escócia.

Os *rankings* desvalorizam o trabalho social que as escolas têm de desenvolver e fomenta um movimento de exclusão dos piores alunos. Pela experiência de outros países, os aspetos negativos referidos

2. Estes dois bairros, ou zonas de Lisboa, são dados como exemplo hipotético de duas situações socioeconómicas completamente diferenciadas.

vão prevalecer e os positivos não se verificam, a não ser talvez às escolas colocadas no topo da classificação.

O Conselho Nacional de Educação mostrou-se contrário à elaboração de *rankings*, pois “um *ranking* é uma forma de hierarquizar as escolas e pode levar a conclusões contrárias ao processo de melhoria que se quer para os estabelecimentos de ensino” (Pinheiro, 2001, nov.:29).

A mesma posição tomou a generalidade dos outros parceiros educativos: desde as associações de estudantes à Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação, passando pelas duas Federações de Sindicatos de Professores. O que se pretende não será antes “certificar” as desigualdades já existentes, por assim dizer “institucionalizar as desigualdades”?

Algumas questões que importaria considerar, caso o mercado educativo, promovido pelos *rankings* vingasse: 1) Vamos assistir à exclusão de alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, para que não ‘estraguem’ as médias? 2) Vamos acentuar o afunilamento educativo? Como referiu o relatório da IGE sobre a experiência-piloto de avaliação a 19 escolas secundárias, “a principal preocupação no ensino secundário é preparar os alunos para os exames”. Os próprios objetivos que o ME impõe nos vários níveis de ensino/educação são assim liminarmente subvertidos, ou tendem para isso, na prática escolar; 3) Vão combater-se as assimetrias verificadas, por exemplo entre o litoral Norte e o resto do país, e que já sabíamos que existiam? 4) Ou, simplesmente, querer a publicação de uma lista ordenada e unidimensional das escolas, como afirmou o ex-ministro da Educação Santos Silva em resposta a António Barreto, numa polémica disputada no jornal *Público*, em Março de 2001: “*É do meu ponto de vista, a vontade de transformar a avaliação das escolas num juízo sumário sobre os professores; é o preconceito contra os professores; é a sugestão de que para melhorar a educação é preciso castigar os professores. (...) Para dizer tudo: nunca percebi que quisesse ser professor quem, no fundo, odiava as crianças; nunca percebi que quisesse trabalhar em educação quem, no fundo, odiava os professores*” (Cit. em Intervir, 2005, dez.: 27).

Uma “boa escola” é a escola que se repensa, a que busca novos caminhos; a que – mais do que aceita – deseja a inclusão; a que promove uma educação ativa dirigida a alunos concretos ou, segundo Joaquim Azevedo, “às pessoas que moram nos alunos” (Azevedo: 2001, 149). Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames: é ajudar os alunos a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas.

Por isso temos de ser também exigentes quanto às condições que determinam o sucesso do ato pedagógico: financiamentos, condições físicas (instalações e equipamentos), estabilidade e dignificação do corpo docente e dos demais profissionais da educação.

Mas numa avaliação pouco importa – a não ser por algum interesse mórbido – dizer que uma escola é “boa” ou “má” e colocá-la numa seriação doutras escolas. Pode até contribuir para o seu enquistamento e segregação. É a lógica meritocrático-conservadora.

Pelo contrário, uma avaliação deverá fazer, da forma mais objetiva possível, o “retrato” de determinada escola, nos seus múltiplos aspetos, detetando as suas potencialidades e pontos fortes e, por outro lado, os seus estrangulamentos e deficiências, partindo depois de diagnósticos corretos para os necessários processos de mudança.

Mas há que atuar também em simultâneo nas condições sociais e económicas exteriores à Escola, mas que se refletem nela. Não se pode aceitar que a estrutura da nossa economia se continue a basear na lógica da mão-de-obra barata e que permaneçam ainda tantas bolsas de pobreza.

Carlos Alberto Torres (Torres, 2003:6), professor de Ciências Sociais e Educação Comparada na Universidade da Califórnia, explicou esta tendência para a privatização:

“Está relacionada com o modelo neoliberal que confia muito mais no mercado que no Estado. Faz parte da política dos Estados neoliberais de redução da despesa pública. Quando se privatiza, aumentam-se, porém, as desigualdades sociais. O que gera uma situação muito dramática. Privatizar é, na realidade, retirar oportunidades educativas e não ampliá-las.

Da entrega pelo Estado das responsabilidades educativas aos privados resulta uma situação muito perversa. Num país como a Suécia, altamente educado, onde os cidadãos falam em média cinco línguas estrangeiras, há um elevado nível tecnológico e quase tudo é público. Não se pode de maneira nenhuma afirmar que a privatização aumenta a qualidade da educação.”

Numa entrevista concedida em 1997, publicada com o significativo título “Educação: um bem público de um valor incalculável” (SPN Informação, 2002), o então subdiretor-geral da educação da UNESCO, Colin N. Powel afirma:

“É patente que a privatização aumenta a separação entre ricos e pobres e impede a coesão social, que é a meta de um sistema educativo público. Quanto mais se privatiza uma sociedade, mais desigual e dividida ela será. Por isso consideramos que é essencial defender a educação pública como um bem colectivo.”

5. Construir uma escola democrática

No modelo de escola/empresa, teríamos qualquer dia as escolas cotadas na Bolsa, com as ações a subir ou descer conforme as informações dos *rankings*? Nos países onde mais floresceu o neoliberalismo, pouco faltou para chegar a esse ponto! A escola como empresa é inspirada

“(…) por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada, a imagem empresarial da escola (empresa produtiva, empresa lucrativa, fábrica, máquina) encontra a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente, nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol.” (Costa, 2003:25)

Só que numa escola o objetivo não é o lucro: é educar. Para educar e formar – mais do que instruir – a cultura organizacional tem de se basear na participação e na democracia.

Contudo, assistimos nos últimos anos à contrarreforma neoliberal. O ataque à escola pública, efetivo mas raramente assumido como tal. Por vezes afirmando-se mesmo que é para a defender.

Tem de se compreender “a inadequação das metáforas do mercado em educação”, como bem declara J. Torres Santomé (Santomé, 2001: 54 e segs.). 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. Sobretudo nos tempos de crise económica que atravessamos torna-se incontornável ter isto bem presente, e agir em conformidade: caso contrário nada nos garante que modelos opressores se possam atravessar de novo no caminho do coletivo que somos.

6. Conclusão

A Escola, como instituição democrática, é hoje o grande desafio que enfrentamos. Uma escola promotora de igualdade de oportunidades e que contribua para uma sociedade mais justa e mais coesa.

Mas para que a escola possa veicular os valores da cidadania, da participação e da democracia ela própria não pode contrariar no seu funcionamento esses princípios.

O fim das ideologias foi uma miragem que ofuscou momentaneamente analistas e políticos, com o pó que se levantou com a queda do Muro.

“A época em que vivemos, provavelmente num grau nunca atingido anteriormente na história da humanidade, tem vindo a ser construída numa base eminentemente ideológica, curiosamente quando o fim das ideologias é decretado, ou seja, é elevado ao estatuto de norma jurídico-moral com força vinculativa” (Silva, 2007: 220).

Não há o fim da História. O Homem vai continuar a aspirar uma sociedade mais justa e fraterna. Utopia não é algo irrealizável: etimologicamente significa simplesmente que não existe em nenhum lugar. Mas pode vir a existir...

Referências Bibliográficas

- Ackoff, Russell L. (1998). *A Empresa Democrática. Métodos, conceitos e técnicas para renovar a gestão com sucesso*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Azevedo, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. 3ª ed. Porto: Edições ASA (1ª ed.: 1994).
- Costa, Jorge Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª edição). Porto: Edições ASA.
- Diário da Assembleia da República (2002, 10 de outubro).
- Diário de Notícias (2003, 6 de janeiro).
- Jesus, Saúl Neves de (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio (2004, fev./março). É fundamental discutir as questões da governação democrática das escolas portuguesas. *Intervir*, VI série, nº 1.
- Magalhães, António M. & Stoer, Stephen R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- Notícias Magazine. Diário de Notícias (2006, 19 de setembro).
- Nóvoa, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, José (2001, novembro). Rankings: injusto e cruel instrumento de comparação. *Intervir*, pp. 28-30.
- Pinheiro, José (2003). As escolas não são fábricas de salsichas. *Intervir*, V série, nº 4.
- Pontos nos ii's (2006, novembro 11), (11).
- Santomé, J. Torres (2001, Jan/Jun). A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da Comunidade. In *Currículo sem Fronteiras*, 1 (1), 51-80. Acedido em 30 de maio de 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Silva, Manuel António Ferreira da (2007, jan/jun.). A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal. In *Currículo sem Fronteiras*, Ermesinde, v. 7, nº 1, pp. 206-242. Recuperado em 15 maio 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- SPN Informação (2002, abril). *Educação: um bem público de um valor incalculável* (órgão informativo do SPN – Sindicato de Professores do Norte).
- Torres, Carlos Alberto (2003, outubro 16). Os neoliberais têm uma visão distorcida do mundo. *Visão*, (554), 5-7.

Os Percursos para a Construção de um Concelho Educador

João Romão & Bravo Nico

Introdução

“O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspetos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida ...” (Carta de Princípios das Cidades Educadoras).

Nesta linha de pensamento, as cidades e os territórios subscritores assumem este princípio como uma prioridade política para a sua intervenção em matéria sócioeducativa, operacionalizando-o com base em articulações estabelecidas com o tecido empresarial, associações, instituições sociais, culturais e desportivas do concelho, através do estabelecimento de parcerias dinâmicas e estáveis, e no princípio da subsidiariedade, que prevê a cooperação e partilha de tarefas e responsabilidades.

Cabe aos subscritores exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação, e, indo mais além, desenvolver uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovadora, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade/território, o que vai ao encontro do pensamento de Carvalho (2003: 15) quando refere que *“na relação comunidade e educação, o potencial que o património proporciona é transformado em capital educativo”*. Neste contexto, educar, sendo uma tarefa da alçada da escola e da família, é antes de mais, uma responsabilidade da sociedade no seu todo, considerando o contexto situacional, tanto espacial, como temporal.

Metodologia

O nosso trabalho será um estudo de caso, que pretende compreender problemas específicos em profundidade, um fenómeno em particular e o seu contexto. O estudo de caso é entendido como uma abordagem empírica que *“investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites e entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”* (Yin, 1988, cit Hermano e Ferreira, 1998: 216).

O estudo de caso que iremos adotar será conduzido por duas perspetivas: qualitativas e quantitativas. Segundo Bruyn (1991: 212), *“bien qu’elle soit souvent de nature qualitative, dans la collecte et le traitement des données, elle peut aussi se centrer sur l’examen de certaines propriétés spécifiques, et de leurs variations, et recourir à des méthodes quantitatives”*. De acordo com Bassey (1981, cit. Bell, 2004: 23), este método tem o mérito de *“considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de posição com a descrita no estudo”*.

O estudo de caso apresenta como vantagens o contacto direto com a realidade, a possibilidade de constituir a base para uma tomada de decisões, impulsionando assim a ação, no nosso caso, a promoção de parcerias entre as instituições, diversificação da oferta formativa, melhoria na qualidade de ensino no concelho de Viana do Alentejo. Esta situação posiciona-se, a nosso ver, no seguinte enquadramento: *“o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo - embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período longo”* (Bell, 2004: 23).

Identificação do problema/Questão de partida

A nossa investigação iniciou-se a partir da identificação do problema: *“De que forma é que a existência de ambientes de aprendizagem não formal e informal no território/comunidade pode enquadrar e reforçar as aprendizagens formais, a relação com a escola e o desenho e promoção de políticas educativas locais?”*.

O nosso estudo tem como linha de rumo a seguinte questão de partida: ***uma carta educativa, do concelho de Viana do Alentejo, que contemple todos os contextos de aprendizagem existentes no território (formais e não-formais), que contributo disponibilizará para a oferta de qualificação e que parcerias promoverá para essa oferta?***

Pretende-se apresentar a pergunta de forma precisa, de modo a poder ser facilmente compreendida da mesma maneira por todos os sujeitos e, ao mesmo tempo, estabelecer o fio condutor do tema de toda a nossa investigação.

Objetivos da investigação

Os objetivos do nosso estudo são:

- i) Identificar o universo de instituições existentes no concelho de Viana do Alentejo;
- ii) Caracterizar o universo das instituições com carácter educativo em cada freguesia, tendo em atenção a existência de ambientes estruturados de aprendizagem, formais, não formais e informais;
- iii) Identificar todos os contextos de aprendizagem existentes nas instituições do concelho de Viana do Alentejo;
- iv) Caracterizar todos os contextos de aprendizagem existentes nas instituições do concelho de Viana do Alentejo;
- v) Avaliar das potencialidades educativas do conjunto de instituições e respetivas atividades do concelho de Viana do Alentejo;
- vi) Promover o conhecimento mútuo entre as instituições com potencialidades educativas e os Agrupamentos de Escolas existentes, tendo em vista o aperfeiçoamento do Projeto Educativo Local e da rede de oferta formativa do concelho de Viana do Alentejo;
- vii) Contribuir com os dados da investigação para a reelaboração e redimensionamento da Carta Educativa do concelho de Viana do Alentejo;
- ix) Suscitar a candidatura do concelho de Viana do Alentejo a Concelho/Território Educador.

Resultados da pesquisa

Após a recolha dos dados, relativa às atividades que envolveram aprendizagens nas instituições durante o ano de 2008 e 2009, procedeu-se ao respetivo tratamento informático.

Depois dos inquéritos realizados e feita a sua compilação, procedeu-se ao tratamento, sendo os dados convertidos em tabelas e elaboradas as respetivas análises descritivas. Nos dados quantitativos, como foi o nosso caso, as tabelas permitiram ainda facilitar o estudo, a comparação e a análise.

Distribuição das Instituições Identificadas e Inquiridas por Freguesia

Com o intuito de identificar todos os contextos de aprendizagens existentes, organizadas e disponibilizadas pelas instituições do concelho de Viana do Alentejo, no período de 2008 e 2009, realizámos antecipadamente o recenseamento institucional, considerando-se para o efeito instituição toda a pessoa coletiva, juridicamente constituída e institucionalmente ativa. A organização deste baseou-se na recolha de informação junto das seguintes instituições: Câmara Municipal de Viana do Alentejo, Juntas de Freguesia do concelho, Governo Civil de Évora e Instituto Português da Juventude.

Tabela 1 - Distribuição das instituições identificadas e inquiridas por freguesia

Freguesias	Instituições identificadas	Instituições inquiridas	Frequência relativa das instituições inquiridas por freguesia
Aguiar	38	11,2	100,0
Alcáçovas	136	4,9	95,5
Viana do Alentejo	173	2,7	93,0
Totais	347	7,3	94,8

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

De acordo com a tabela 1, das 347 instituições identificadas, foram inquiridas 329, o que corresponde a 94,8% do total. Todas as instituições identificadas foram convidadas a participar no estudo, contudo cerca de 5%, entendeu não participar. Das instituições participantes, obtivemos um retorno de 100% nos inquéritos distribuídos, consequência da “*administração directa*” dado que foram preferencialmente, os próprios inquiridos a preenchê-lo na nossa presença, de modo a proceder a eventuais esclarecimentos, sem no entanto interferir nas respostas dos nossos interlocutores.

O Universo das Aprendizagens Institucionais

Identificadas e caracterizadas as instituições que constituíam a nossa amostra, procedemos à identificação dos ambientes estruturados de aprendizagem, à caracterização dos ambientes de grupos existentes e à identificação de futuras situações de parcerias educativas. A informação recolhida encontra-se expressa na tabela seguinte.

Tabela 2 - O universo das aprendizagens institucionais

Freguesias	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Aguiar	89	10,2
Alcáçovas	330	37,8
Viana do Alentejo	453	52,0
Totais	872	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

De acordo com a informação contida na tabela 2, todas as instituições desenvolveram no último ano atividades que envolveram aprendizagens. Estes projetos têm em conta a existência de ambientes estruturados de aprendizagem, formais e não formais e informais e decorrem nas três freguesias do

concelho: Aguiar, 89 episódios de aprendizagem (10,2%), Alcáçovas, 330 episódios de aprendizagem (37,8%) e Viana do Alentejo, 453 episódios de aprendizagem (52%).

Os Objetivos das Aprendizagens Institucionais

Quando inquiridos sobre os objetivos das aprendizagens, os responsáveis pelas instituições referiram o seguinte:

Tabela 3 – Objetivos das aprendizagens institucionais

Objetivos da atividade	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Modernização da própria instituição	844	37,7
Formação do pessoal da instituição	454	20,3
Desenvolvimento local	347	15,5
Formação profissional	190	8,5
Caráter lúdico / recreativo	105	4,7
Promoção da cultura	81	3,6
Promoção do apoio social	80	3,6
Promoção da informação	76	3,4
Formação escolar	21	0,9
Outros objetivos	17	0,7
Mudança de atividade	15	0,7
Formação profissional e escolar	9	0,4
Totais	2239	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

Pela análise da informação contida na tabela 3, podemos concluir que a realização das aprendizagens institucionais visa a prossecução dos mais variados objetivos: modernização da própria instituição (37,7%), formação do pessoal da instituição (20,3%), desenvolvimento local (15,5%), formação profissional (8,5%), caráter lúdico e recreativo (4,7%), promoção da cultura (3,6%), promoção do apoio social (3,6%), promoção da informação (3,4%), formação escolar (0,9%), mudança de atividade e formação profissional e escolar (0,7%).

Área de Atividade Económica das Instituições

Para sistematizar a informação relativa à área de atividade económica das instituições recorreremos à Classificação Portuguesa de Atividades Económicas, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 381/2007, de 14 de novembro, conforme se apresenta a seguir:

Tabela 4 – Área de atividade económica das instituições

Área de atividade económica	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	19	5,8
Indústrias transformadoras	27	8,2
Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio	6	1,8
Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição	1	0,3
Construção	14	4,3
Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos	87	26,4
Transportes e armazenagem	9	2,7
Alojamento, restauração e similares	69	21,0
Atividades financeiras e de seguros	13	4,0
Atividades imobiliárias	1	0,3
Atividades administrativas e dos serviços de apoio	2	0,6
Administração Pública e defesa; segurança social obrigatória	8	2,4
Educação	3	0,9
Atividades de saúde humana e apoio social	11	3,3
Atividades Artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas	19	5,8
Outras atividades e serviços	40	12,2
Totais	329	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

A maioria das instituições (47,4%) situa-se nas áreas de atividade económica - comércio por grosso e a retalho (26,4%) e alojamento, restauração e similares (21,0%) - e assumem uma grande dinâmica económica na vida do concelho.

A área de atividade económica relacionada com o setor secundário, em particular as pequenas indústrias transformadoras, representa 8,2% do nosso universo; a área de atividade económica relacionada com o setor primário, nomeadamente as que se dedicam à agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca representam 5,8%.

Assume relevância a área de atividade económica relacionada com as atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas, a qual representa 5,8%, incluindo-se nesta situação as associações e os clubes e grupos desportivos.

Área de Atividade das Aprendizagens que Gostava / Necessitava de Realizar

Quando inquiridos sobre a área de atividade das aprendizagens que gostavam/necessitavam de realizar, obtivemos a informação que a seguir se apresenta:

Tabela 5 - Área de atividade das aprendizagens que gostava/necessitava de realizar

Aprendizagens que gostava/necessitava de realizar: área de actividade	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Cultural	26	6,3
Educacional	64	15,6
Social	33	8,0
Religiosa	5	1,2
Comercial	129	31,5
Industrial	50	12,3
Desportiva	12	2,9
Recreativa/lazer	33	8,0
Agrícola	15	3,7
Associativismo	11	2,7
Serviços	23	5,6
Outra	9	2,2
Totais	410	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

Pela análise da informação apresentada na tabela 5 podemos verificar que a área de atividade das aprendizagens que necessita de realizar está diretamente relacionada com a área de atividade económica realizada. Pretende-se, desta forma, um enriquecimento das aprendizagens pessoais e, paralelamente, a modernização da própria instituição.

Área de Atividade das Aprendizagens que Poderia Disponibilizar para Outros Indivíduos/ Instituições

A disponibilização para outras instituições e pessoas das aprendizagens realizadas ao longo da vida, e especificamente com a atividade realizada, mereceu a seguinte distribuição:

Tabela 6 – Área de atividade das aprendizagens que poderia disponibilizar para outros indivíduos/instituições

Disponibilização da aprendizagem: área de atividade	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Cultural	30	6,4
Educacional	90	19,1
Social	37	7,9
Religiosa	8	1,7
Comercial	145	30,8
Industrial	56	11,9
Desportiva	13	2,8
Recreativa/lazer	39	8,3
Agrícola	21	4,4
Associativismo	10	2,1
Serviços	21	4,4
Outra	1	,2
Totais	471	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

Pela análise da informação apresentada na tabela 6 podemos concluir que a área de atividade das aprendizagens que se pode disponibilizar para outros indivíduos ou instituições está diretamente relacionada com a área de atividade económica realizada. Aspeto importante a ter em atenção prende-se com o facto do número de referências recolhidas nesta variável ser ligeiramente superior ao número de referências recolhidas na variável sobre as aprendizagens que necessitava de realizar.

A Participação no Âmbito das Redes de Educação / Formação no Concelho (Histórico)

Para o nosso estudo importa identificar em que medida tem existido participação das instituições no mundo da educação e da formação. Essa informação encontra-se organizada na tabela seguinte.

Tabela 7 - Participação no âmbito das redes de educação/formação

Participação no âmbito das redes de educação/formação	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Conselho Municipal de Educação	7	20,0
Assembleia de Escola	6	17,1
Conselho Geral	7	20,0
Conselho Local Ação Social	7	20,0
Conselho Municipal da Juventude	3	8,6
Comissão Proteção Crianças e Jovens	5	14,3
Outra Participação	0	0,0
Totais	35	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

Foram recolhidas trinta e cinco referências sobre a participação das instituições do nosso estudo, no âmbito das redes de educação /formação, e todas elas se referem à representação nos diferentes órgãos assinalados na tabela acima. Algumas das instituições fazem-se representar em mais de um órgão.

Estabelecimento Parcerias: Área de Atividade

Para o quotidiano das instituições o estabelecimento de parcerias assume especial importância, tendo em vista o alargar de horizontes e o desenvolvimento da instituição.

Tabela 8 - Estabelecimento parcerias: área de atividade

Estabelecimento parcerias: área de atividade	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Cultural	24	6,8
Educacional	113	32,1
Social	38	10,8
Religiosa	6	1,8
Comercial	62	17,6
Industrial	27	7,7
Desportiva	19	5,4
Recreativa/lazer	32	9,0
Agrícola	10	2,8
Associativismo	5	1,4
Serviços	13	3,7
Outra	3	0,9
Totais	352	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

De acordo com a informação contida na tabela 8, as instituições assumem preferir formalizar parcerias no âmbito das redes de educação/formação (32,1%). As parcerias educativas poderão assim, face à crescente complexidade da missão dos sistemas educativos, aliviar a responsabilidade que a sociedade atribui à escola na educação/formação dos seus alunos e potenciar a qualidade das aprendizagens.

Por outro lado, podemos constatar que uma assinalável quantidade de instituições pretende estabelecer parcerias na área de atividade que desenvolve, como forma de se expandir e criar rede.

Disponibilidade para Cooperar com as Instituições Escolares/Formação (Dimensão)

Inquiridas as instituições sobre o interesse na formação de parcerias educativas e na definição de caminhos conjuntos que possam ser percorridos nesse projeto de parcerias as instituições indicaram o seguinte:

Tabela 9 - Disponibilidade para cooperar com as instituições escolares/formação: área de atividade:

Disponibilidade para cooperar com as instituições escolares/formação: área de atividade:	Frequência	
	Absoluta (n.º)	Relativa (%)
Desenvolvimento do currículo	274	51,6
Componente funcional do currículo	23	4,3
Estágio profissional	108	20,3
Formação profissional	81	15,3
Cedência de instalações e equipamentos	25	4,7
Serviço comunitário/estatuto do aluno	19	3,6
Outra	1	0,2
Totais	531	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2010-11)

A leitura da informação anterior, permite-nos concluir que as instituições que manifestaram a sua disponibilidade em promover parcerias educativas identificaram as seguintes áreas: desenvolvimento do currículo (51,6%), estágio profissional (20,3%), formação profissional (15,3%), cedência de instalações e equipamentos (4,7%), componente funcional do currículo para os alunos integrados no ensino especial (4,3%) e serviço comunitário/cívico destinado aos alunos em incumprimento do estatuto de aluno (3,6%).

Princípios Organizadores para a Construção de um Concelho Educador

O percurso a seguir deve levar-nos a refletir nas potencialidades educativas de um determinado território e a apontar um caminho paralelo no desenvolvimento do processo de aprendizagem das pessoas que aí vivem.

Esta é uma realidade onde os conceitos de educação, aprendizagem e parceria poucas vezes se cruzam, todavia, uma vez potenciadas podem ser determinantes para o desenvolvimento e progresso desses territórios. Deste modo, o desenvolvimento perspectiva-se como um processo educativo a nível local, colocando a tónica nos processos de aprendizagem e implicando o envolvimento e a participação dos cidadãos aí residentes, como atores positivos na resolução dos problemas da sua comunidade. Como refere Canário (1997: 67), *“fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como espaço físico, social e cultural”*.

- i) Conhecer e caracterizar a realidade sócioeconómica e demográfica da área geográfica do território;
- ii) conhecer e caracterizar as instituições existentes;
- iii) identificar e caracterizar os ambientes de aprendizagem;
- iv) procurar nesta realidade parcerias (ou convívências educativas), para o desenvolvimento de projetos;
- v) desenvolver em cada empresa ou instituição o seu projeto educativo em articulação com o Conselho Municipal de Educação;
- vi) promover, de forma sistémica, a procura de novos recursos, novas energias e outros ambientes de aprendizagem, que possam potenciar a ação educativa da escola e traçar as bases para um novo paradigma de Carta Educativa;
- vii) entre todos, definir um caminho, tendo em vista o sucesso educativo, pessoal e profissional das pessoas do território/concelho.

Conclusão

Esta investigação revela-nos que as instituições do concelho de Viana do Alentejo enfrentam um caminho paralelo no desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que:

- existe um enorme potencial educativo nas instituições relativas à nossa amostra, sendo um fator potenciador das aprendizagens existentes e gerador de novas ofertas educativas;
- as instituições, além de já promoverem parcerias para a prossecução das suas atividades que envolvem aprendizagens com outras entidades, mostraram-se bastante recetivas em estabelecer novas parcerias na área da educação;
- foram encontradas possíveis direções a percorrer num projeto comum de parcerias entre a maioria dessas instituições e os Agrupamentos de Escolas, sempre numa perspetiva reforçadora das aprendizagens.

Os caminhos que aqui apontamos procuram, na comunidade, através da aproximação de recursos e pessoas, um tempo educativo de excelência: a entreatuda em torno do processo de ensino/aprendizagem, criando assim ambientes escolares mais sólidos e mais amplos geograficamente.

Referências Bibliográficas

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bernet, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Bruyn et al. (1991). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: Presses Universitaires de France.
- Canário, B. (1995). *Partenariado local e mudança educativa*. Lisboa: Inovação.
- Canário, R. (1997). "Educação e Perspectivas de Desenvolvimento no Interior". In *debates da presidência da república - perspectivas de desenvolvimento no interior*. 31-45. Lisboa: INCM.
- Canário, R. & D'Espiney, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia para a investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2003). "Carta de Princípios de uma cidade educadora". In *A página da educação*. Ano 12, nº129.
- Davies, D. (1994). Parcerias, pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*.
- Marques, M. (2000). O partenariado na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar* nº 5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nico, B. (Org.) (2008). *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos*. Mangualde: Edições Pedago.
- Nico, B. (Org.) (2011). *Arqueologia das aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedago.

Algumas Notas sobre o Contributo do Ensino Superior para a Qualificação da População do Alentejo¹

Conceição Rego², António Caleiro², Carlos Vieira², Isabel Vieira², Maria da Saudade Baltazar²

Resumo As instituições de ensino superior (IES), quando analisadas do ponto de vista da sua localização no território, produzem efeitos de natureza diversa: económico-financeira, de melhoria do ambiente urbano, de melhoria do capital humano, transferência de conhecimento entre as instituições de ensino superior e o tecido produtivo, entre outros. A frequência de ensino superior é entendida, na generalidade dos casos, pelos estudantes e pelas famílias, como um investimento. Um investimento numa vida melhor, decorrente, em boa medida, da capacidade de enfrentar com maior robustez o mercado de trabalho e obter melhores remunerações e, consequentemente, melhor qualidade de vida. Neste texto temos como objectivo discutir de que forma as IES localizadas no Alentejo têm vindo a promover a melhoria da qualificação da população da região. Não obstante o conhecimento poder ser produzido e transmitido no seio das IES entre docentes, investigadores e estudantes, mais determinante para o desenvolvimento territorial é a forma como ele chega às organizações da região. A conjuntura atual é, provavelmente, a mais difícil que as IES portuguesas conheceram desde a expansão do ensino superior iniciada na década de 80 do século XX. Por isso nos parece tão relevante, para o país e para o Alentejo em particular, conhecer como está estruturada a procura de ensino superior bem como de que forma as IES se têm mostrado relevantes na melhoria da qualificação da população.

Palavras-chave Alentejo, Capital Humano, Instituições de Ensino Superior, Qualificação da população.

1. Introdução

O sistema de ensino superior em Portugal é constituído por uma rede de instituições de natureza pública e privada, universitária e politécnica, que se estende por todo o país, marcando presença na generalidade das principais cidades, quer do litoral quer do interior. A distribuição desta rede acompanha, em geral, a repartição da população pelas várias regiões do país, concentrando-se mais intensamente no eixo litoral entre Lisboa e Braga, predominantemente em Lisboa, Coimbra e Porto.

Nas várias cidades onde as instituições de ensino superior (IES) estão localizadas, os efeitos que as mesmas produzem no território são muito variados, oscilando entre os de curto prazo, sobretudo ao nível económico e financeiro, dependendo da atividade quer da instituição quer dos seus membros – funcionários e alunos – e os de médio e longo prazo que se deverão verificar na alteração da estrutura

1. Este trabalho está integrado no projeto FCT: PTDC/CPE-PEC/103727/2008, intitulado “(Re)Definição de uma rede de ensino superior em Portugal: desafios decorrentes da demografia, do crescimento económico e da coesão regional. Os autores também agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia and FEDER/COMPETE (grant PEst-C/EGE/UI4007/2011)

2. CEFAGE – U.E. & Departamento de Economia, Universidade de Évora; 3 CESNOVA – FCHSUNL e Departamento de Sociologia da Universidade de Évora.

da qualificação da oferta factorial desse território. Neste estudo vamo-nos centrar na análise do contributo das IES para a melhoria das qualificações do capital humano do território. Deste ponto de vista, a síntese dos efeitos das IES no território (De Gaudemar, 1996) pode ser apresentada da seguinte forma: uma vez que o contributo das IES para a melhoria do capital humano das regiões depende, entre outros aspectos, da capacidade da região reter os diplomados formados nas IES aí localizadas, o contributo destas instituições depende i) da capacidade para atrair estudantes residentes fora da região, ii) da capacidade para reter estudantes residentes na região e iii) da formação ministrada corresponder às necessidades das empresas e outras organizações da região, bem como da possibilidade destas poderem absorver os diplomados. Um aspecto fundamental para avaliar o impacto regional das instituições de ensino superior, no que respeita à qualificação da respectiva população ativa, é por via da análise da proveniência geográfica dos seus alunos e do seu contributo para a formação do capital humano na região onde estão implantadas. Como diversos estudos têm demonstrado, o nível de formação académica tem um significativo efeito positivo nas taxas de crescimento económico regionais, o que sugere a importância de uma rede de ensino superior convenientemente dispersa no território (cf., para o caso particular de Portugal, Cardoso e Pentecost, 2011).

Apesar da existência de uma IES ter um efeito multiplicador na economia regional e um impacto muito significativo a nível social e cultural, podem ser levantadas questões de ineficiência se a instituição formar maioritariamente pessoas oriundas de outras zonas geográficas e se o destino da maior parte dos seus diplomados for o ingresso em mercados de trabalho de outras regiões. Para além dos elevados custos de deslocação e alojamento, quer sejam suportados pelos próprios ou pelos serviços de ação social, a IES não estará a cumprir uma das funções com que provavelmente foi criada: incentivar e garantir a formação dos recursos humanos da região, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento socio-económico regional.

A melhoria das condições factoriais do território é uma condição determinante para a construção dos processos de coesão económica e social entre as diversas regiões. A relação entre educação e coesão social assume diversas dimensões, sendo de destacar a capacidade para preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, proteger os grupos socialmente mais vulneráveis e fomentar maior equidade e bem-estar. De um ponto de vista sociopolítico, a educação visa contribuir para uma maior democratização do tecido social. O exercício de cidadania remete tanto para os direitos políticos, civis e sociais, como para a participação em condições de maior igualdade no consumo cultural, na utilização da informação e no acesso a espaços públicos. Do ponto de vista socioeconómico, a educação é o principal mecanismo para superar a pobreza e as causas estruturais que a reproduzem, como a baixa produtividade no trabalho, marginalidade sociocultural, maior vulnerabilidade no contexto familiar e baixos níveis de escolaridade dos diversos membros dos agregados familiares (Otonne, 2007).

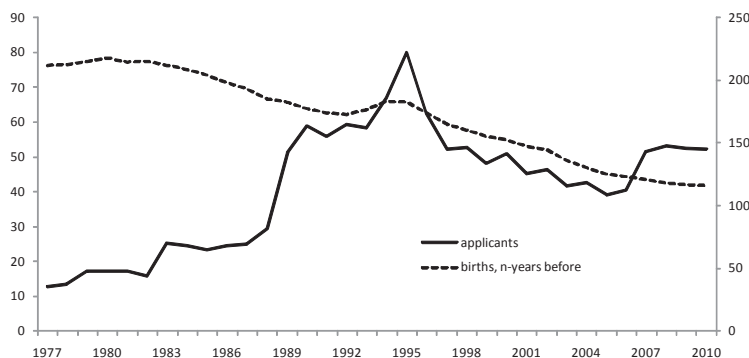
Neste estudo propomo-nos atingir vários objectivos: por um lado, identificar de que modo poderá ser possível aumentar a procura de ensino superior em Portugal, e no Alentejo em particular; por outro lado, de que modo se deslocam os estudantes entre os vários distritos do país onde existem IES, destacando nesta análise o caso do Alentejo; além disso, a relação entre a estrutura da oferta formativa no ensino superior e a estrutura das atividades produtivas também é relevante do ponto de vista do contributo das IES para o desenvolvimento territorial, através da qualificação do capital humano presente nas diversas regiões. Para atingir os objectivos propostos, organizamos o texto da seguinte forma: após a introdução, na secção 2 discutimos a importância dos diversos determinantes de ensino superior; na secção 3, apresentamos alguns dados relativos à deslocação no território português, e no Alentejo em particular, dos estudantes do ensino superior e na secção 4 procuramos perceber a relação entre as IES e o mercado de trabalho, em especial no Alentejo. Finalmente, apresentamos algumas notas finais com as quais procuramos sintetizar esta análise.

2. Determinantes da procura de ensino superior

Os determinantes potencialmente relevantes para explicar a procura de ensino superior num dado país são de natureza diversa e podem classificar-se em 4 categorias.

Em primeiro lugar surge a demografia. A figura 1 sugere que, em Portugal, depois do grande aumento da procura provocado pela democratização do acesso ao ensino superior na sequência da revolução de 1974, o número de nascimentos ocorridos 18 a 20 anos antes influencia visivelmente o número de candidaturas registadas em cada ano.

Figura 1: Número de candidatos (eixo da esquerda) e nascimentos n anos antes (103)



Nota: O número de nascimentos considera os nascidos de 18 a 20 anos antes com os pesos .591, .284 e .125 respetivamente.

Fonte: Vieira e Vieira (2011)

Depois da demografia, surgem três fatores, relativamente menos importantes mas capazes de influenciar a evolução da procura de ensino superior: fatores sociais, económicos e institucionais. Nos fatores de natureza social destaca-se a educação dos familiares mais próximos (a educação dos pais), não só porque quanto maior o nível educacional da família, mais se valoriza a educação, mas também porque níveis educacionais mais elevados estão associados a níveis de rendimento mais altos e, por isso, a uma maior capacidade para pagar a educação dos filhos. É também incluído nesta categoria o sucesso académico registado nos níveis de educação que antecedem a entrada no ensino superior. Obviamente, se um estudante sai do sistema antes de concluir o ensino secundário, posteriormente não terá reunido as condições para se candidatar ao ensino superior.

Em terceiro lugar, consideram-se variáveis económicas, que se podem dividir de acordo com a sua natureza microeconómica ou macroeconómica. A nível microeconómico são relevantes a existência e o valor das propinas, as despesas com alojamento e transporte (para estudantes deslocados), as despesas com materiais de estudo, mas também o custo de oportunidade do ensino superior. Uma vez concluído o ensino secundário, a opção de ingressar numa IES normalmente adia a entrada no mercado de trabalho por alguns anos e, por isso, faz com que deixem de ser auferidos salários durante todo esse tempo – esta perda é o custo de oportunidade da educação superior. Obviamente que o efeito desta variável depende muito do prémio salarial do diploma universitário, pois quanto maior for esse prémio, menor é o peso atribuído ao custo de oportunidade (i.e., à perda de salários durante o período de formação superior).

As condições macroeconómicas são também potencialmente importantes. Variáveis como o rendimento disponível das famílias, o PIB real e a sua evolução, o PIB *per capita* ou a taxa de desemprego estão relacionadas com a riqueza das famílias e determinam a sua capacidade para acomodar o financiamento da educação dos filhos.

Finalmente, são consideradas variáveis de natureza institucional, como alterações da regulamentação do acesso ao ensino superior, a existência ou não de *numerus clausus*, de notas de entrada mínimas,

de áreas de especialização restritivas, as reformas no ensino secundário ou a duração da escolaridade obrigatória.

Todos estes determinantes podem, em teoria, exercer efeitos significativos sobre o processo decisório inerente a uma candidatura ao ensino superior. Na prática, as variáveis mais relevantes variam de país para país, de acordo com a tradição histórica relativa à educação, que por vezes é condicionada pela religião dominante, com a forma como a sociedade e as famílias tradicionalmente se organizam, com o peso do ensino superior nos orçamentos familiares e com o maior ou menor apoio do estado nesta área.

No caso de Portugal, os resultados de uma análise empírica da procura de ensino superior entre 1977 e 2010 (Vieira & Vieira, 2011) sugerem que os determinantes mais importantes são de natureza demográfica (o número de nascimentos ocorridos 18 a 20 anos antes da candidatura), social e institucional (o sucesso no ensino secundário, a maior ou menor exigência das condições de admissão ao ensino superior, a duração da escolaridade obrigatória). Inesperadamente, o estudo sugere que a maioria das variáveis de natureza económica, ainda que possa ter uma influência indireta importante, não determina diretamente a procura de ensino superior no período em estudo. Apenas a taxa de desemprego aparece como significativa e com sinal negativo, isto é, quanto maior a taxa de desemprego, menor a procura de ensino superior. A existência de propinas também influencia negativamente (com um nível de significância inferior) a procura de ensino superior, mas as pequenas variações no seu valor não têm sido significativas.

A importância do desemprego neste contexto sugere várias leituras. Por um lado, o desemprego tem um impacto muito negativo no rendimento familiar e faz com que, em muitos casos, deixe pura e simplesmente de ser possível comportar as despesas inerentes à frequência de uma IES. Por outro, o desemprego pode também estar associado a uma quebra na motivação dos jovens para continuar a estudar, ou pode fazer com que os mesmos sejam obrigados a desistir de estudar para começar a contribuir para o orçamento familiar.

Os resultados obtidos neste estudo nacional têm, naturalmente, implicações para a procura de ensino superior a nível regional. No caso do Alentejo, ao contrário do que acontecia até há poucos anos, a maioria dos alunos que frequentam as IES locais é oriunda da região. Assim, as conclusões relativas aos determinantes da procura global podem ser utilizadas como indicador das áreas onde as tentativas de atuação política para manter e potenciar a procura direcionada para as IES localizadas no Alentejo podem ser mais eficazes.

Tendo em conta os determinantes que parecem ser mais relevantes para influenciar o comportamento da procura de ensino superior, as estratégias de dinamização da procura regional devem ser construídas com base nas seguintes premissas:

- Nos próximos anos a demografia alentejana não será especialmente favorável, mas existem ‘reservas locais’ de candidatos potenciais ao ensino superior que ainda não foram suficientemente exploradas pelas instituições locais;
- As condições sociais, económicas e institucionais regionais não serão necessariamente mais negativas do que as que se vão fazer sentir nas outras regiões.

Assim, e ainda que seja provável que se venha a sentir uma quebra de candidatos de fora do Alentejo, as instituições de ensino superior locais devem melhorar a sua visibilidade local e nacional e investir na melhoria da sua capacidade de retenção da população estudantil local, sem esquecer potenciais estudantes oriundos de outras regiões/países. Neste sentido, é fundamental a presença das instituições de ensino superior nas escolas da região, pois é lá que se encontra a principal base de procura futura. Numa altura em que mesmo as universidades de outras regiões (por exemplo de Lisboa) procuram recrutar candidatos nas escolas secundárias alentejanas, e visitam-nas em momentos chave para a decisão de entrada no ensino superior, não faz sentido que as IES alentejanas continuem a estar fisicamente próximas mas efetivamente distantes de boa parte dos alunos do ensino secundário do Alentejo. A presença das IES nas escolas locais é necessária para dar a conhecer a vida académica, as possibilidades de formação e as principais saídas profissionais, mas também para reforçar medidas de apoio ao

sucesso escolar e à prevenção do abandono precoce. As iniciativas de apoio de estudantes na preparação dos exames de acesso ao ensino superior, agora iniciadas pelo Departamento de Matemática da Universidade de Évora, são um exemplo de boas práticas que pode e deve ser replicado.

O Alentejo é uma região vasta e, ainda que existam instituições distribuídas por todo o território, alguns alunos terão que se deslocar das suas casas para continuar a estudar. A garantia de alojamento institucional para os alunos do primeiro ano que o pretendam é uma prática tradicional noutros países mas que ainda não é habitual em Portugal. Esta prática contribuiria para anular boa parte da insegurança e da incerteza naturais nas famílias e nos candidatos que, para continuar a estudar, terão que viver longe da residência habitual (muitas vezes pela primeira vez). Esta prática não constrangeria os apoios da ação social, pois não se trataria de garantir alojamento subsidiado (que continuaria a ser afetado aos estudantes mais carenciados, como habitualmente), mas seria uma plataforma de segurança e apoio no primeiro ano de vida académica dos jovens que o desejassem. Uma colaboração entre IES, autarquias e empresas poderia contribuir para melhorar o ‘mercado’ de residências académicas com benefícios para todos os envolvidos.

A comunicação constante entre empresas e instituições locais, numa tentativa de adaptação permanente da oferta formativa às principais necessidades dos empregadores, poderia potenciar a procura de formação de base e avançada, mas também a empregabilidade das formações superiores. Cultivar o sucesso das IES alentejanas em termos de empregabilidade seria uma forma de multiplicar os seus efeitos positivos nas comunidades locais e, simultaneamente, alargar o raio de atração a outras regiões.

Finalmente, as instituições de ensino superior alentejanas poderiam ser muito mais ativas no apoio que prestam aos seus alunos (na adaptação à vida académica e na preparação para a entrada no mercado de trabalho – se a experiência dos atuais alunos for positiva, cada um pode atrair candidatos futuros), na promoção da região em que se inserem, na divulgação da sua oferta e dos resultados da sua formação e investigação. Deviam incentivar a comunicação constante com os decisores políticos (naturalmente muito mais próximos da vida académica da capital), apostar na criação e ajudar na sustentação de ‘embaixadas académicas regionais’, que divulgassem as vantagens das IES da região. Estas teriam como missão evitar o êxodo dos estudantes locais para instituições de outras regiões e, simultaneamente, aumentar a atratividade das instituições locais para candidatos externos.

Poucas regiões podem oferecer aos estudantes universitários condições de segurança, qualidade e acessibilidade geográfica a preços tão baixos como o Alentejo. No entanto, as IES aqui localizadas parecem ainda relativamente acomodadas ao modelo anterior, no qual os alunos procuravam as instituições, aparentemente alheadas da imperiosa necessidade de utilizar técnicas de marketing robustas e eficientes, tão naturais em qualquer outro ‘mercado’.

3. Origem e destino dos estudantes das IES do Alentejo

No prosseguimento de trabalho anterior (Rego et al., 2011), é nosso objectivo proceder a uma análise do Alentejo, enquanto região de origem e de destino dos candidatos oponentes ao concurso nacional de acesso ao ensino superior, no ano lectivo de 2011/12.³ Do ponto de vista da oferta, isto é, das IES sediadas no Alentejo, os distritos de Beja, Évora e Portalegre, apresentaram, respectivamente, 635, 1121 e 720 vagas.⁴ Este número de vagas associa-se a uma única instituição de ensino superior em cada um dos distritos alentejanos, sendo de natureza politécnica nos distritos de Beja e Portalegre e universitária no distrito de Évora. Refletindo as dimensões das instituições em causa, Beja, Évora e Portalegre apresentaram, no que diz respeito aos pares instituições/cursos, valores de 22, 38 e 23, respectivamente.

3. Tanto quanto é do nosso conhecimento, estes são os últimos dados publicamente disponíveis (na Direcção Geral do Ensino Superior – Ministério da Educação e Ciência). A análise que iremos prosseguir tem, precisamente, como fonte a Direcção Geral do Ensino Superior (2011).

4. Note-se que, obviamente sem desprimor para o distrito de Santarém, não se está a considerar o Alentejo como sendo a NUT II. Note-se também que, propositadamente, iremos usar os distritos ao longo do texto, sendo certo que a associação com as instituições de ensino superior localizadas naqueles distritos é evidente.

Do ponto de vista da procura, isto é, dos candidatos com origem no Alentejo, apresentaram-se a concurso 493, 746 e 394 estudantes com residência, respectivamente, nos distritos de Beja, Évora e Portalegre. Sendo certo que as instituições de ensino superior localizadas nos diversos distritos não são frequentadas somente por estudantes residentes nesses mesmo distritos, não deixa de ser relevante reconhecer a importância do factor distância na atração das diversas IES (Rego & Caleiro, 2004), em particular quando se trata de instituições relativamente pequenas e/ou situadas no interior do país. Assim, no ano de 2011, as vagas no Alentejo excederam o número de candidatos do Alentejo em 28,8%, 50,3% e 82,7%, respectivamente, para os distritos de Beja, Évora e Portalegre.

Os valores imediatamente atrás referidos são relativamente importantes, tendo em conta aquele argumento. Serão, provavelmente, mais importantes os valores dos candidatos (com proveniência em todo o país) que manifestaram a sua (primeira) preferência pelas instituições de ensino superior localizadas no Alentejo, até porque, de alguma forma, são indicadores do grau de atração das diversas instituições de ensino situadas no Alentejo. Assim, 222 candidatos manifestaram preferência pelo distrito de Beja, 772 pelo distrito de Évora e 144 pelo distrito de Portalegre. Quando em relação ao total de vagas, estes valores representaram 35,0%, 68,9% e 20%, para os distritos de Beja, Évora e Portalegre, respectivamente. Tendo em conta uma das questões centrais do nosso trabalho, os valores anteriores permitem-nos lançar uma pista sobre a necessidade de escolhas de segunda ordem, enquanto uma, das várias, fontes de custos associados ao encerramento das instituições de ensino superior (Caleiro & Rego, 2005).

Uma análise mais detalhada da mobilidade dos candidatos, considerando a primeira preferência de colocação, parece, assim, ser de relevo. De acordo com dados da Direção Geral do Ensino Superior (2011), os candidatos com preferência de colocação no próprio distrito, face ao total de candidatos do distrito, mostram claras diferenças entre os distritos do Alentejo. De facto, em relação a Évora, aquela relação foi da ordem dos 46.0%, enquanto em relação a Beja e a Portalegre, os valores foram de 24,9% e 18,0%, respectivamente.

Como é evidente, a manifestação de preferência por um determinado distrito pode não corresponder à colocação nesse distrito. Deste ponto de vista, importa apresentar os números correspondentes aos candidatos colocados no ensino superior no Alentejo, no ano em causa (Tabela 1).

Tabela 2: A atração das Instituições de Ensino Superior do Alentejo (2011)

Distrito	Colocados no distrito	Colocados no próprio distrito	Colocados no próprio distrito/ colocados nesse distrito	Colocados no próprio distrito/ candidatos desse distrito
Beja	261	117	44,8%	25,2%
Évora	907	312	34,4%	45,1%
Portalegre	289	77	26,6%	21,0%

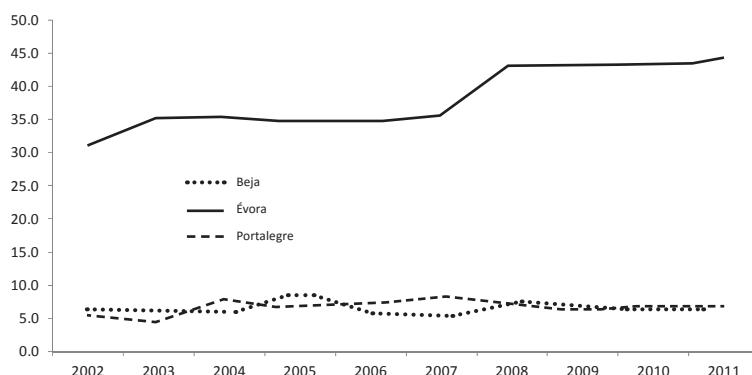
Fonte: Cálculos dos autores com base em dados da Direção Geral do Ensino Superior (2011).

Os dados relativos à origem e ao destino dos estudantes do ensino superior mostram ainda que, no caso dos distritos do Alentejo, as IES de Lisboa exercem uma forte atração sobre os estudantes, sendo no caso dos distritos de Beja e de Portalegre o destino preferido para o maior número de estudantes.

Vejamos agora alguns dados para o caso específico da Universidade de Évora. O gráfico abaixo começa por apresentar a evolução na origem geográfica dos novos alunos de 1º ciclo na Universidade de Évora ao longo da última década, para os três distritos do Alentejo.⁵

5. Na análise desta secção são apenas analisados os novos alunos e os diplomados de primeiro ciclo, devido a uma maior disponibilidade de dados, mas também porque tradicionalmente uma grande percentagem dos alunos de 2º ciclo estão já a trabalhar quando iniciam os mestrados.

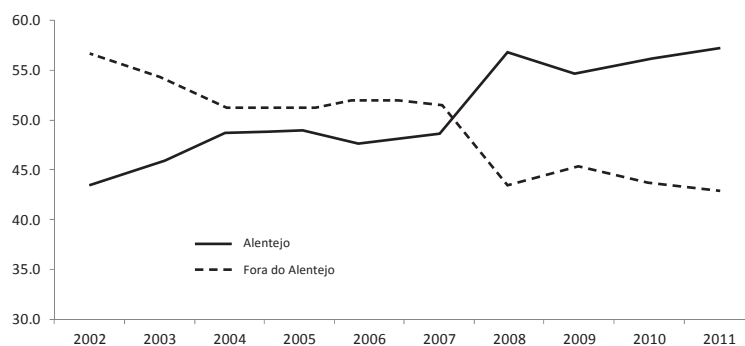
Figura 2: Evolução do número de novos alunos da Universidade de Évora provenientes dos 3 distritos do Alentejo



Fonte: Pró-reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade

Como podemos observar na figura 2, o distrito de Évora contribui com uma larga e crescente percentagem de novos alunos, que atingiu em 2011 o seu máximo de 43.8%, enquanto os distritos de Beja e de Portalegre se mantêm ao longo de toda a década com valores relativamente baixos, na ordem dos 10% no seu conjunto. Juntando estes três distritos alentejanos,⁶ o gráfico seguinte (figura 3) mostra claramente que o Alentejo é a região onde são recrutados neste momento a larga maioria dos novos alunos de 1º ciclo da Universidade de Évora, numa percentagem crescente na última década, o que demonstra a extrema importância para a formação dos recursos humanos na região em geral, e no distrito de Évora em particular.

Figura3: Evolução do número de novos alunos da Universidade de Évora provenientes do Alentejo



Fonte: Pró-reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade

Muitos destes alunos não teriam porventura capacidade financeira para frequentar o ensino superior em instituições mais afastadas da residência do agregado familiar, o que justifica em parte a relevância da descentralização das IES no território. Mas é igualmente importante verificar o destino

6. O Alentejo inclui também parte dos distritos de Setúbal e de Santarém, mas a forma como os dados são disponibilizados não permite fazer essa separação, pelo que nesta secção identificamos Alentejo com o conjunto dos três distritos.

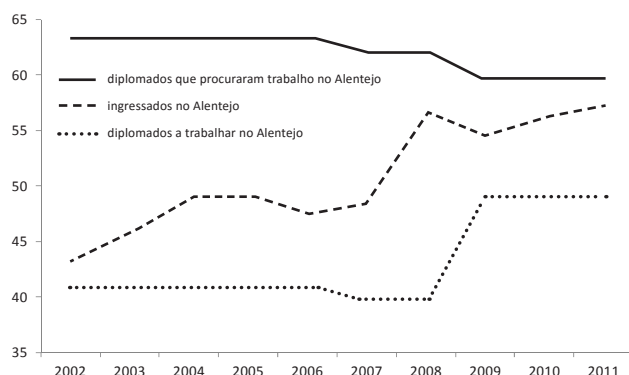
destes alunos quando terminam o seu curso, se vão contribuir para aumentar a formação dos recursos humanos desta ou de outras regiões do país.

4. Tendências dominantes na oferta de ensino superior e na estrutura produtiva

No caso da Universidade de Évora, a pró-reitoria para a avaliação tem conduzido periodicamente, desde há já alguns anos, um inquérito aos seus licenciados onde, entre outras questões, os licenciados são questionados sobre o distrito onde exercem a sua atividade profissional, e se depois de obter o diploma procuram e conseguem encontrar emprego na região. São sobretudo os resultados desses inquéritos, que no seu conjunto abrangem um universo de diplomados entre 2001 e 2011, que iremos analisar nesta secção. Apesar destes resultados se basearem apenas em amostras do total de diplomados, o número de respondentes e a percentagem de respostas assegura uma significativa representatividade nos resultados, embora seja sempre prudente algum cuidado na interpretação e generalização dos resultados.⁷

A figura 4 compara a evolução, ao longo da última década, das percentagens de novos alunos provenientes do Alentejo com as percentagens de diplomados que afirmaram ter procurado emprego na região após terminarem a licenciatura, e ainda com aqueles que efetivamente estavam a trabalhar no Alentejo no momento em que foram inquiridos.

Figura 4: Evolução do número de novos alunos e diplomados da UE provenientes, que procuraram trabalho, e que trabalham no Alentejo



Fonte: Pró-reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade

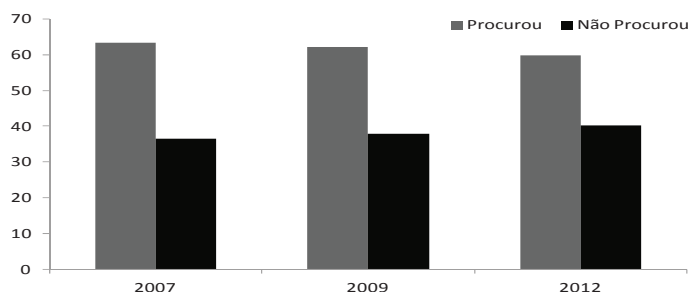
Como podemos observar na figura 4, a percentagem de diplomados que procuram emprego na região após concluírem os seus cursos é superior à percentagem de novos alunos daqui provenientes, o que indicia alguma capacidade de atração da região por estes diplomados, mesmo quando a origem inicial do seu agregado familiar é de fora do Alentejo.

Infelizmente, apenas uma menor percentagem destes diplomados consegue efetivamente trabalho na região, um reflexo das assimetrias de desenvolvimento económico do país, agravadas pela recente crise financeira e económica. A Universidade de Évora forma maioritariamente recursos humanos locais, mas 'exporta' uma parte significativa dos seus diplomados para outras regiões, uma tendência

7. Cf. os aspectos metodológicos do inquérito e do tratamento dos resultados em Pró-reitoria para a avaliação e promoção da qualidade (2010 e 2012) e Vieira, Raposo e Santos (2008).

que atualmente se pode generalizar ao conjunto do país, ‘exportador’ líquido de diplomados do ensino superior.

Figura 5: Diplomados de 1º ciclo da UE que procuram ou não trabalho no Alentejo



Fonte: Pró-reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade

Esta dificuldade em encontrar colocação profissional na região onde obtêm a licenciatura reflete-se numa diminuição das expectativas expostas no gráfico seguinte, que mostra a percentagem de diplomados de primeiro ciclo da UE que procura trabalho na região Alentejo apresentada nos inquéritos aos diplomados realizados em 2007, 2009 e 2012. A percentagem de diplomados que procura trabalho no Alentejo tem vindo a diminuir ligeiramente mas progressivamente, considerando a precária situação económica do país e da região. Contudo, a figura 5 mostra ainda, assim, uma persistente tendência para uma larga maioria de licenciados pretender permanecer na região após a obtenção do seu grau académico.

5. Notas finais

A presença de IES nas várias regiões é uma condição necessária, mas não suficiente, para promover o desenvolvimento dos territórios. Uma vez instaladas nas regiões, estas instituições de ensino podem potenciar a melhoria do capital humano através da atração e/ou retenção de estudantes e diplomados. Este efeito apenas será completo se a formação ministrada for adequada às necessidades do mercado de trabalho local/regional e se os diplomados ficarem no território onde se formaram.

A procura de ensino superior no Alentejo, e em particular a que se dirige à Universidade de Évora, está cada vez mais regionalizada; as IES presentes no Alentejo têm conseguido reter uma proporção significativa dos estudantes originários no território, os quais depois de terminarem as respectivas graduações revelam a intenção de permanecerem na região. Contudo, a debilidade do tecido produtivo local não permite que muitos dos que desejam ficar o possam fazer.

O primeiro passo para a melhoria da qualificação das pessoas está associado à decisão/possibilidade de frequentar ou não o ensino superior. Em Portugal, e no Alentejo em particular, apesar dos factores demográficos e económicos não serem favoráveis à expansão deste sub-sistema de ensino, se atendermos aos dados recentemente divulgados pela Comissão Europeia (CE, 2012) podemos concluir que o ensino superior em Portugal ainda deve aumentar o seu contributo para a melhoria da qualificação da população e que a proporção de estudantes que frequentam este sub-sistema de ensino também ainda deverá aumentar, de modo a que o país se aproxime das metas propostas para a União Europeia para o ano 2020. A presença de um conjunto de estabelecimentos, distribuídos pelas várias cidades do país, é uma das condições com capacidade de potenciar o aumento da frequência e da participação no ensino superior, contribuindo para a melhoria do capital humano do país.

Referências Bibliográficas

- Caleiro, António; Rego, Conceição (2005). “Os Efeitos Económicos das Universidades nas Regiões: Porque se deve usar a análise input-output na sua medição?”, *Atas do XI Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional* (Universidade do Algarve, Faro, 16-18 de Setembro de 2005), APDR, Setembro, Coimbra.
- Cardoso, C. e Pentecost, E. (2011). Regional Growth and Convergence: The Role of Human Capital in Portuguese Regions, Department of Economics Working Paper 03-2011, Loughborough University
- CE (2012). Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados sócio-económicos, Comissão Europeia, Bruxelas, Novembro.
- De Gaudemar (1996). “The higher education institutions as a regional actor: some introductory thoughts”, artigo apresentado ao Centre for Educational Research and Innovation – Thirteenth General Conference IMHE Member Institutions, September (OECD)
- Direcção Geral do Ensino Superior (2011). Concurso Nacional de Acesso: 2011 em números, Dezembro, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Ottone, Ernesto (2007). *Cohesión Social*, Santiago do Chile: Nações Unidas.
- Pró-Reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade (2010). Relatório sobre o inquérito aos licenciados da Universidade de Évora, Universidade de Évora.
- Pró-Reitoria para a Avaliação e Promoção da Qualidade (2012). Relatório sobre o inquérito aos diplomados da Universidade de Évora, Universidade de Évora.
- Rego, Conceição; Caleiro, António (2004). “A Atração das Universidades em Regiões Economicamente Deprimidas: O caso da Universidade de Évora”, *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 7, 3.º Quadrimestre, 19-40.
- Rego, Conceição; Caleiro, António; Vieira, Carlos; Vieira, Isabel; Baltazar, Maria da Saudade; Mendes, Maria Filomena (2011). “A Rede de Ensino Superior em Portugal e o Território: o caso do Alentejo”, in Nico, B. (coord.) & Nico, L.P.; Ferreira, F.; Tobias, A. (orgs.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*, pp. 203-213, Coleção: Estudos Académicos em Ciências da Educação, Edições Pedagogo, Mangualde, Dezembro, (ISBN: 978-989-8449-14-6).
- Vieira, C. e Vieira, I. (2011). Determinants and projections of demand for higher education in Portugal, Working Paper CEFAGE-UÉ 2011/15.
- Vieira, C., Raposo, L. e Santos, M. (2008). Relatório sobre o inquérito aos licenciados da Universidade de Évora, pró-reitoria para a política da qualidade e inovação, Universidade de Évora.

Cartografia das Aprendizagens Formais para Adultos na Cidade de Estremoz: O Período 2000-2005

Mariana Banha & Bravo Nico

Resumo No âmbito do projeto de investigação *As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo* promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, e, considerando a questão da educação e formação de adultos em Portugal, foi efetuado um trabalho de investigação centrado na localidade de Estremoz, decorrente do trabalho final do segundo ciclo de estudos em Ciências da Educação, na vertente de Educação Comunitária.

Pretendeu-se compreender qual o papel da oferta formativa nesta cidade, tendo em consideração o período delimitado entre 2000 e 2005, definido enquanto objeto de estudo para o desenvolvimento do projeto citado. Centrado numa abordagem em torno da educação formal de adultos no respeitante ao ensino não superior visou delinear-se uma cartografia das aprendizagens, desenvolvidas pelas entidades responsáveis pela educação de adultos nesta localidade, tendo sido aplicados questionários junto das mesmas.

Os dados recolhidos permitiram revelar qual o investimento efetuado no que concerne à qualificação de adultos tentando estabelecer uma ligação entre a oferta existente, nomeadamente, com os setores de atividade da cidade, no sentido de se verificar se a oferta formativa disponibilizada poderia ser encarada como um fator potenciador de inserção no mercado de trabalho, ou, como veículo para o desenvolvimento socioeconómico da cidade considerada, estabelecendo-se uma relação entre território e aprendizagem. A informação obtida permitiu caracterizar não só as entidades formadoras como também os próprios projetos de aprendizagem. Neste estudo foi ainda considerada a informação constante em documentos como *Carta Educativa do Concelho de Estremoz* e *Concelho Local de Ação Social de Estremoz*.

Relativamente aos objetivos delimitados enquanto ponto de partida para a realização deste estudo são várias as conclusões que podem ser retiradas. Apesar de se centrar numa cidade específica a oferta formativa nem sempre foi efetuada por entidades locais e abrangeu diversas freguesias, revelando um caráter envolvente para os habitantes do concelho. A tutela das próprias entidades formadoras revelou-se diversificada sendo que os objetivos a desenvolver através de cada projeto formativo também se revelaram distintos. Saliente-se que apesar do estudo incidir na questão da educação formal o mesmo veio a revelar que esta não se concretiza unicamente sem que por vezes se recorram a aprendizagens ocorridas em contextos informais ou não formais. O papel atribuído à questão da educação formal, certificada, enquanto mais-valia para integração no mercado de trabalho, revelou-se no período em análise como fator relevante sendo que a questão do desenvolvimento económico e social foi à priori uma das preocupações reveladas pelas entidades formadoras. Uma abordagem ao papel da educação formal de adultos implica que sejam consideradas questões relacionadas não só com o desenvolvimento de competências ao nível do campo laboral, mas também com todo um conjunto de saberes transversais que contribuem para o incentivo a uma cidadania participativa. Abordar o conceito de educação implica assim compreender e considerar o meio em que os projetos educativos decorrem, as suas características não só económicas mas também sociais visando uma adequação da oferta formativa de acordo com as necessidades de aprendizagem do público-alvo paralelamente ao espaço em que ocorrem.

Palavras-chave Educação Formal de Adultos, Desenvolvimento Local.

Enquadramento

Enquadrado no âmbito do projeto de investigação As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, e, considerando a temática da educação e formação de adultos em Portugal, foi efetuado um trabalho de investigação centrado na localidade de Estremoz, decorrente do trabalho final do segundo ciclo de estudos em Ciências da Educação na vertente de Educação Comunitária em que se pretendeu compreender qual o papel da oferta formativa nesta cidade, tendo em consideração o período delimitado entre 2000 e 2005, definido enquanto objeto de estudo para o desenvolvimento do projeto citado.

Sob o mote da perspetiva de Pinhal¹ (2004) e considerando o público adulto enquanto alvo do processo educativo, a educação da população assume-se, de acordo com o autor, como sinónimo de desenvolvimento quando o domínio das suas competências, conhecimentos e valores são considerados visando a melhoria da sua qualidade de vida ao facultar respostas sociais possibilitando uma cidadania participativa. Neste sentido pode considerar-se que o desenvolvimento ocorre sempre que exista um plano formativo adequado às características de um determinado contexto, respetiva população, e, que também fomenta a capacidade de efetuar escolhas intervindo na sociedade.

Sendo que a incidência do estudo apresentado recai na cidade de Estremoz, e os dados recolhidos revelam a implicação de várias freguesias que constituem o concelho de acordo com o aferido através da recolha e tratamento de dados, importa referir que esta cidade do distrito de Évora, com uma área de 514 Km², considerando a população de 14 298 habitantes existentes no concelho, 15672 no período relativo ao estudo apresentado, constitui-se por duas freguesias urbanas e onze freguesias rurais.

O setor terciário predomina, seguido pelo setor secundário, e a base da economia do concelho tem sido pautada por atividades agrícolas, ao nível da indústria de transformação de mármore e artesanato destacando-se a barrística, ainda que outras fileiras de investimento económico tenham vindo a ganhar terreno, nomeadamente no que concerne ao investimento no campo do turismo, indústria de produção de carne e vinicultura.

Relativamente ao concelho estudado refere-se que o índice de qualificação desta população no final da década de noventa ainda era inferior ao do panorama nacional, sendo que o sector terciário empregava 61,4% dos habitantes em idade ativa, o sector secundário 25% e o sector primário 13,6%. 5,9% da população encontrava-se desempregada e os produtores singulares apresentavam um nível médio de escolaridade equivalente ao primeiro ciclo do ensino básico. De acordo com a Classificação Nacional das Profissões, a população empregada do concelho situava-se, principalmente, no grupo de Trabalhadores não Qualificados, e, dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares.

De acordo com os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística (2001), no final da década de noventa do século XX, relativamente à escolaridade da população adulta do concelho estudado, verifica-se que:

- 21% não apresentava qualquer nível de escolaridade;
- 36% completou o primeiro ciclo do ensino básico;
- 10% completou o segundo ciclo do ensino básico;
- 11% completou o terceiro ciclo do ensino básico;
- 14% completou o ensino secundário;
- 8% apresentava qualificação superior.

O estudo homólogo, de acordo com os dados recolhidos com os Censos em 2011, relativamente ao nível de qualificação da população adulta revela que:

- 23% ainda não apresenta qualquer tipo de qualificação;
- 26,3% completou o primeiro ciclo do ensino básico;
- 11,3% completou o segundo ciclo do ensino básico;

1. Pinhal, J. (2004). Os Municípios e a provisão pública de educação. Comunicação apresentada no III simpósio sobre Organização e Gestão Escolar in Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp 45-60).

- 15,8% completou o terceiro ciclo do ensino básico;
- 13,4% completou o ensino secundário;
- 1% recebeu formação pós secundário;
- 8,3% apresenta formação superior.

Apesar de se verificar uma melhoria no que concerne ao investimento na educação de adultos ainda existe um caminho a percorrer visando a qualificação deste público. Contudo os dados recolhidos e aqui apresentados permitiram verificar que a oferta dos projetos formativos disponibilizados no período analisado de algum modo prestou contributo para o aumento da sua qualificação.

Visando verificar de que forma a educação de adultos foi dinamizada, tendo em consideração os setores de atividade e paralelamente à dinamização de atividades formativas investir na integração no mercado de trabalho local, para além da aplicação de questionários considerou-se pertinente recorrer a outros documentos complementares: Carta Educativa do Concelho de Estremoz, e, Conselho Local de Ação Social de Estremoz. O primeiro documento referido revelou que as características geográficas e económicas do concelho podiam ser encaradas como um recurso que visasse o desenvolvimento socioeconómico, associado ao investimento na educação de adultos. Por sua vez o segundo documento indica que os setores de atividade vigentes no período em análise revelam lacunas ao nível da competitividade das empresas sediadas na cidade, identificando-se esta causa com dinâmicas profissionais cujo desempenho poderia ser melhorado recorrendo-se ao investimento na formação dos recursos humanos. Refere-se que o primeiro questionário está centrado na caracterização das instituições responsáveis pela dinamização de formações enquanto o segundo questionário aplicado vai ao encontro dos projetos que envolveram as aprendizagens. Ambos foram projetados de acordo com estudos semelhantes já realizados, nomeadamente no âmbito dos projetos *Cartografia das Aprendizagens de Nossa Senhora de Machede, Torre de Coelheiros e São Miguel de Machede, bem como no projeto Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*.

Na tentativa de dar resposta à questão sobre a forma como o investimento na qualificação de adultos poderia permitir a superação das dificuldades diagnosticadas, foram consideradas, aquando da recolha de dados, as seguintes entidades com oferta de projetos educativos direcionados ao público adulto: Fundação Alentejo, Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Cerciestremoz, Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Associação de Desenvolvimento Montes Claros, AlenXXI Associação Meio Rural e Urbano, e, Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra Escolar de Estremoz. Refira-se que outras entidades exerciam atividade no período 2000/2005 mas não integraram o estudo devido ao facto de já não se encontrarem em funcionamento aquando da sua realização, sendo que também algumas já não possuíam registos sobre o trabalho realizado durante o período delimitado, ou, não manifestaram resposta face à possibilidade de o integrarem. Das entidades consideradas apenas já não se encontra em atividade a Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra-escolar.

No que concerne às entidades formadoras verificou-se que algumas apesar de exercerem atividade na cidade estão sediadas fora do concelho. Encontramos aqui o Instituto de Emprego e de Formação Profissional, e, a Associação de Desenvolvimento Montes Claros. Esta situação poderá indiciar que no período entre 2000 e 2005 se verificou uma necessidade emergente em concretizar determinados projetos de formação e qualificação que, existindo a sua procura, podem revelar uma lacuna no respeitante a algumas áreas formativas, não existindo uma possível capacidade de resposta das entidades locais nessas áreas específicas.

De acordo com os dados obtidos salientam-se as seguintes conclusões no que concerne às entidades formadoras: verifica-se a existência de entidades formadoras externas à cidade, e ao concelho, indiciando que no período em análise houve uma necessidade emergente em responder à necessidade de qualificação da população, pelo que se leva a considerar que existiam lacunas em algumas áreas do saber; da oferta existente destaca-se a disponibilizada pelo Centro de Emprego e Formação Profissional; as instituições sobre a alçada do Ministério da Educação privilegiam a formação académica; o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Associação de Desenvolvimento Montes Claros privilegiam a empregabilidade; a Cerciestremoz, a delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa e a Coordenação

Concelhia de Ensino Recorrente e Extra-escolar crescem à integração no mercado de trabalho a vertente da inclusão social; a AlenXXI Associação Meio Rural e Urbano considera principalmente a vertente na qualificação visando o desenvolvimento socioeconómico.

As entidades formadoras permitiram identificar um total de cento e sessenta projetos formativos em áreas que foram ao encontro dos sectores de atividade predominantes na localidade. Destas, identificam-se oitenta e uma relacionadas com o sector terciário e vinte e cinco com o sector secundário. É interessante referir que os dados permitiram identificar que se realizaram parcerias com outras entidades locais, nomeadamente com o tecido empresarial, sob a perspetiva da qualificação profissional em áreas específicas direcionadas para a integração em determinados nichos do mercado de trabalho. Para além da vertente profissionalizante, no que concerne unicamente à certificação académica, foi possível verificar que os projetos formativos se centraram ao nível do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, pela Fundação Alentejo; Alfabetização, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, pela Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-escolar; Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

Os projetos identificados permitiram verificar-se que contemplaram as vertentes académica, profissional, económica e social de forma transversal, destinando-se à comunidade em geral, ainda que algumas ofertas se tenham direcionado a alguns grupos mais específicos da população. Podem assim ser identificados projetos com ofertas formativas mais direcionadas para alguns subgrupos:

- estrangeiros, nomeadamente curso de Língua Portuguesa enquanto língua não materna;
- pessoas com deficiência ou incapacidade;
- de reconversão profissional;
- de especialização, atualização e aperfeiçoamento;
- desempregados;
- militares.

Tendo em consideração esta diversidade foi possível aferir que dos projetos formativos relativamente ao público-alvo envolvido na aprendizagem 45,6% se destinou a toda a comunidade sem especificações; 25% a adultos em idade ativa; 7,5% a empresários; 3,8% para a aprendizagem da língua portuguesa; 8,1% para pessoas com deficiência ou incapacidade; 10% ao sector profissional militar.

Tendo o estudo realizado partido do pressuposto da importância atribuída à educação formal, ponderando a questão da empregabilidade através da oferta formativa disponibilizada, permitiu verificar-se, nomeadamente através da oferta que se destinou a alguns grupos mais específicos da população, que diversos objetivos surgem em paralelo no que concerne à vertente mais académica das aprendizagens.

Os objetivos específicos identificados permitem que estes sejam agrupados considerando:

- o desenvolvimento local, 10,5%;
- a promoção da cultura, 7,4%;
- a promoção da informação, 10%;
- a promoção do apoio social, 7,1%;
- o carácter lúdico e recreativo, 7,1%;
- a formação exclusivamente escolar, 10,5%;
- a formação exclusivamente profissional, 26,3%;
- a formação simultaneamente escolar e profissional, 0,5%;
- o reconhecimento, certificação e validação de competências, 0,9%;
- políticas ativas de emprego, 19,7%.

As diversas vertentes permitem que se considere que existiram processos formativos que contemplaram a formação holística de cada formando. Verifica-se que a necessidade de investir no desenvolvimento profissional associado à aprendizagem foi a vertente que maior peso assumiu relativamente às restantes vertentes consideradas. O facto de se ter verificado que alguns projetos apresentaram uma dupla certificação, académica e profissional, leva a crer que os adultos apresentavam um nível académico

inferior ao esperado, considerando-se que este era necessário para uma melhoria do seu desempenho profissional, nomeadamente por em simultâneo obterem uma qualificação necessária para a realização de uma determinada função, não se podendo assim nestas circunstâncias descurar que investimento ao nível académico se pode correlacionar com um aumento da produtividade. Acresce salientar que também a maioria das formações ocorreu em período laboral, 66,9%, o que permite retirar duas possíveis conclusões. Por um lado, existiram formações in loco o que pode direcionar-se para uma preocupação em proporcionar a aquisição de conhecimentos de forma contextualizada, e logo centrada nos objetivos das instituições onde ocorreram, e, por outro, que alguns formandos não se encontravam a exercer funções profissionais, sendo que a frequência dos projetos de aprendizagem permitiriam alterar essa condição, revelando-se preocupação em que facilitassem a integração no mercado de trabalho.

Dada a realização de algumas formações em contextos laborais, verificou-se que estas ocorreram também em freguesias rurais ou externas ao concelho: São Bento do Cortiço, Santa Vitória do Ameixial, Veiros, Redondo, Borba, Vila Viçosa, Sousel e Alandroal.

Em forma de sistematização pode concluir-se que, subjacente aos projetos formativos dinamizados e disponibilizados entre o período de 2000 e 2005, estes aparentam estar direcionados, quer direta ou indiretamente, ao encontro do desenvolvimento económico, pela reconversão profissional, pelo desenvolvimento de competências direcionadas para um sector específico, sendo que as formações dinamizadas foram ao encontro dos sectores de atividade da cidade. Todavia verificou-se também que esteve latente uma preocupação no que concerne à consciencialização para a importância do exercício da cidadania, pelo desenvolvimento de competências que permitem a interação e a aproximação do indivíduo ao espaço e a outrem, envolvendo-o na sua comunidade.

A abrangência de um vasto público e as parcerias estabelecidas permitem considerar que existiu uma necessidade concreta em investir na qualificação do público adulto, estruturando-se a oferta de acordo com o meio e território abordado. Pode deste modo considerar-se que a promoção da formação visou não só a integração no mercado de trabalho, mas também no aumento do nível de certificação académica da população em geral podendo abrir espaço para a integração social.

Torna-se pertinente verificar que foram considerados e envolvidos diversos tipos de saberes adquiridos sobre outras formas que não a académica que revelaram complementar e contribuir para a construção de aprendizagens formais.

A aprendizagem ocorre ao longo da vida e ao largo da vida, decorrente de contextos situacionais diversos que enriquecem os saberes de que cada pessoa é portadora, permitindo que a construção de aprendizagens de índole formal obrigatoriamente se cruza com conhecimentos adquiridos em contextos informais ou não formais. Um investimento na qualificação contribui para a melhoria das condições de vida da população e pode potenciar o desenvolvimento económico, podendo associar-se à capacidade de alterar comportamentos e contribuir para uma cidadania ativa.

Dado o contexto contemplado pelo estudo efetuado é possível verificar-se uma gradação crescente no investimento da qualificação de adultos, pelo que se pode estabelecer uma relação entre qualificação de adultos enquanto fator contributivo para o desenvolvimento local. Todavia outros aspetos devem contribuir para este processo, nomeadamente a articulação entre estruturas locais e políticas ativas de incentivo ao desenvolvimento estruturadas de acordo com as características sociais do espaço em que se pretende desenvolverem.

Referências Bibliográficas

- Ávila, P., Benavente, A., Costa, A. & Rosa, A. (1996). *A Literacia em Portugal resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- Callejas, G., Gómez & Freitas, O. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Canário, R. (2000). *A Educação de Adultos: Um Campo Complexo em Expansão*. Lisboa: Educa.

- Castro, J. & Imaginário, L. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Porto: Livpsic.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola- Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CCRA (2000). *Programa Operacional Regional do Alentejo. Évora: Comissão de Coordenação da Região Alentejo*. Consultado em março de 2012 de <http://www.qca.pt>
- Chagas, M. (2010). *Economia da educação e formação*. Coimbra: Angelus Novus.
- Conselho Local de Ação Social de Estremoz (2007). *Rede Social de Estremoz- diagnóstico*. Consultado em janeiro de 2012 de <http://www.cm-estremoz.pt>
- Conselho Municipal de Educação (2006). *Carta Educativa do Concelho de Estremoz*. Consultado em março de 2012 de <http://www.cm-estremoz.pt>
- Coombs, P., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Lima, L., Estevão, L. et al (1988). *Documentos preparatórios III - projetos de reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo/ Ministério da Educação.
- Nico, L. & Nico, J. (Orgs) (2011). *Qualificação de adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinhal, J. (2004). Os Municípios e a provisão pública de educação. Comunicação apresentada no III simpósio sobre Organização e Gestão Escolar in Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp 45-60).
- Roths, L. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação de adultos. Tendências, desafios e preocupações curriculares. In Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.13- 22.
- Russel, B. (1982). *Educação e sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trigo, M. (2002). Aprendizagem ao longo da vida e Competências básicas e críticas para todos. In Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 31-39.

A Importância do Voluntariado na Formação Pessoal e Social dos Indivíduos: O Caso do Banco Alimentar Contra a Fome de Évora

Ivone Arede¹ & Lurdes Pratas Nico²

Resumo A presente comunicação é o resultado de uma investigação que surgiu no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Comunitária (edição 2010-2012).

Na sequência do Ano Europeu do Voluntariado (2011) considerou-se pertinente a realização da presente investigação que teve como objectivos conhecer o conjunto de aprendizagens promovidas pela acção do voluntariado no Banco Alimentar Contra a Fome de Évora junto dos indivíduos que aí participam e qual a representação que estes têm da importância das mesmas.

Palavras-chave Desenvolvimento, Cidadania, Voluntariado, Terceiro Sector, Educação/Formação, Aprendizagem ao Longo da Vida.

I. Revisão da Literatura

1.1. Desenvolvimento, Educação e Cidadania

Durante muito tempo, o conceito de desenvolvimento foi analisado, exclusivamente, sob o ponto de vista económico. No entanto, esta visão tornou-se insustentável, pois deparámo-nos com grandes disparidades territoriais. Assim, a partir da década de 70, apareceu um novo paradigma que assentava na valorização das componentes culturais, sociais e ambientais e na descentralização e participação dos diferentes intervenientes locais. Esta nova visão de desenvolvimento pressupõe pensar globalmente para se agir localmente, emergindo, assim, o conceito de desenvolvimento local.

O desenvolvimento local, na tentativa de contribuir para a diminuição de disparidades urbano/rural, interior/litoral, países desenvolvidos/países não desenvolvidos, pressupõe “uma técnica pela qual os habitantes de um país ou região unem os seus esforços aos dos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural das suas colectividades, de associarem essas colectividades à vida da Nação e de lhes permitir que contribuam sem reserva para os progressos do País” (Silva, s/d, p.1).

Na tentativa de “reabilitar as zonas esquecidas” pelo crescimento económico, através do desenvolvimento da comunidade local, para que se possa aproximar do desenvolvimento global, nota-se que a educação comunitária tem um papel importante a desempenhar, quer através da promoção de diversas

1. Universidade de Évora (Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Comunitária). E-mail: ivonearede@hotmail.com

2. Universidade de Évora (Departamento de Pedagogia e Educação). E-mail: lpnico@uevora.pt

iniciativas de educação informal e não formal, quer através da mobilização dos indivíduos para uma participação activa na comunidade.

As iniciativas de educação informal e não formal, bem como a formal, inserem-se numa perspectiva mais abrangente, a da Aprendizagem ao longo da Vida, designada “como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.3). Desta forma, desde que nascemos até ao momento em que partimos, estamos em constante processo de aprendizagem.

Assim, por educação formal entende-se “o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 2000, p.80). Este tipo de educação tem um espaço físico, ocorre por um período de tempo prolongado, as instituições que a promovem são permanentes na sociedade e todo o processo educativo está entregue a várias pessoas especializadas.

A educação não formal decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação, não conduz, necessariamente, a certificados formais; tem como objectivo aprender, num contexto estruturado, com actividades planeadas flexíveis e com um carácter de intencionalidade, no entanto, nem sempre é-lhe reconhecido valor no mercado de trabalho.

A educação não formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil e pode, ainda, ser ministrada em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

A educação informal corresponde a aprendizagens realizadas no quotidiano (junto da família, de amigos, no bairro, no clube, etc.), ao longo da vida, não intencionais, pouco ou nada estruturadas e organizadas, mas em que são adquiridos conhecimentos e competências, mediante as práticas e experiências vividas, que raramente são reconhecidas pelos indivíduos. Conforme diz Carneiro (2001) apud Nico, Nico & Ferreira (2011) “é o carácter de inconsciência que parece marcar esta categoria de aprendizagem, na medida em que, amiúde, nem nos damos conta que estamos, efectivamente, a aprender” (p.931).

Após a análise destes três contextos de educação podemos situar o objecto de estudo da investigação no contexto não-formal e informal. A Comissão Europeia (2011) afirma que as actividades de voluntariado podem constituir-se, quer como actividades de aprendizagem estruturada (a chamada aprendizagem não formal), em que o voluntário participa intencionalmente, quer como actividades de aprendizagem não intencional e não estruturada (também designada de aprendizagem informal).

Para além destes contextos de aprendizagem, a educação comunitária também permite incentivar os cidadãos a participar activamente na comunidade à qual pertencem.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa cidadão é um “habitante da cidade, indivíduo que, como membro de um estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos”, enquanto cidadania é definida como a “condição da pessoa que, como membro de um estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar na vida política. A que decorre de circunstância de o indivíduo ser nacional por nascimento” (Houaiss, Villar, Franco, Almeida & Casteleiro, 2003). Acrescenta Dallari (1998) apud ANOP (s/d) que “... quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (p.3).

Hoje, cidadania é definida como a “responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa” (Sampaio, s/d apud Matos, 2001, p.5).

Na sociedade actual, e perante tamanhos turbilhões, várias organizações internacionais³ alertam para a necessidade de uma educação para a cidadania, com o intuito do desenvolvimento humano, da participação democrática e da coesão social. No momento presente urge a necessidade de educar para

3. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

uma cidadania global (europeia, mundial). A formação de cidadãos, mais reflexivos e activos na vida colectiva, conscientes dos seus direitos e deveres e preparados para a construção de uma sociedade mais justa e solidária é fundamental para promover o desenvolvimento das zonas mais desfavorecidas.

1.2. A história do voluntariado

A prática do voluntariado é tão antiga como a própria humanidade. O ser humano sempre se movimentou por questões de solidariedade na ajuda ao outro.

No passado, o voluntariado esteve ligado à caridade e ao assistencialismo/paternalismo. No presente, esta ideia tem vindo a ser desmistificada com o aparecimento de novas áreas de actuação - como a cultura, o ambiente, a cooperação para o desenvolvimento, os direitos humanos, entre outros - e de documentos legislativos, na tentativa de afirmar um voluntariado técnico, que não se limite a resolver problemas imediatos, mas a procurar as suas causas, denunciando-as e procurando modificá-las.

Os principais marcos do voluntariado a nível internacional e nacional são os seguintes: o Dia Internacional dos Voluntários (5 de dezembro), que a Organização das Nações Unidas instituiu em 1985; a Lei de Bases do Enquadramento Jurídico do Voluntariado Portuguesa aprovada em 1998; o Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (CNPV) criado em 2000; os Bancos Locais de Voluntariado (BLV) criados em 2001; o Ano Internacional dos Voluntários (AIV – 2001) designado pela Assembleia das Nações Unidas e o Ano Europeu do Voluntariado (AEV –2011) instituído pela Comissão Europeia.

Em relação ao Ano Internacional dos Voluntários, a nível nacional, as comemorações estiveram a cargo da Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários (CNAIV), que desenvolveu um conjunto de actividades e impulsionou algumas investigações, com o intuito de promover o voluntariado, fazer reconhecer o importante contributo dos voluntários e motivar as pessoas para o voluntariado, sobretudo os jovens, dando origem a um plano de promoção do voluntariado em Portugal.

Na área do voluntariado há alguns estudos publicados. Um desses estudos intitula-se “Caracterização do Voluntariado em Portugal”, foi coordenado por Delicado (2002) e dá-nos a conhecer o voluntariado em Portugal e o perfil dos voluntários. O estudo situa Portugal abaixo da média europeia e num sentido decrescente, em relação às taxas de trabalho voluntário (19% em 1990 e 16% em 1999, face à média europeia de 38% em 1999⁴).

Outros estudos foram publicados como o “Comparative Non-profit Sector Project”, que pretende analisar o sector não lucrativo⁵, sob a responsabilidade da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica do Porto, em 2005, e o estudo do Observatório do Emprego e Formação Profissional, realizado em 2006-2007, sob a coordenação de Almeida (2008).

O Ano Europeu do Voluntariado, com o lema “Sê voluntário! Faz a diferença”, possibilitou à Comissão Europeia fazer um balanço do voluntariado na União Europeia e da sua importância para a sociedade.

A concretização do AEV-2011, em Portugal, foi coordenada pelo CNPV que, por sua vez, articulou as funções com a Comissão Nacional de Acompanhamento do AEV, promovendo o desenvolvimento de diversas iniciativas (“Volta do Voluntariado”, documentário televisivo sobre voluntariado, entre outras) e a realização de investigações (uma pretendeu realizar um diagnóstico sobre trabalho desenvolvido pelos Bancos Locais de o Voluntariado, coordenado por Serapioni, e a outra, actualizar o estudo realizado em 2002 sobre a caracterização do voluntariado em Portugal, coordenada por Amaro).

A promoção do voluntariado visa o aumento da participação das pessoas em acções de voluntariado e, consequentemente, o exercício de uma cidadania activa e solidária, bem como a promoção de aprendizagens não formais e informais.

4. Num estudo recente, Serapioni, Ferreira, Lima e Marques (s/d) referem que dados do Eubarómetro de 2011 mostram que a participação portuguesa se situa nos 12%, face a uma média europeia de 24%. Comparando este valor, com os indicadores de 2007 e 2001, observa-se que o valor da participação se mantém estagnado.

5. Também conhecido como economia social/solidária, economia alternativa, sector filantrópico, voluntário e/ou social, terceiro sector, sector das organizações da sociedade civil. Termo utilizado para designar as organizações sem fins lucrativos, criadas por iniciativas de cidadãos, caracterizadas por não visarem lucro, e quando o têm, aplicam-no no desenvolvimento de actividades, manutenção de instalações, não são dirigidas pelo Estado, embora possam estabelecer parcerias e beneficiar de seus apoios, tendo um nível muito significativo de participação voluntária.

1.3. Conceito de voluntariado

A origem da palavra voluntário vem do latim *voluntariu* (que, por sua vez, deriva da palavra *voluntas* ou *voluntatis*) que significa aquele que age livremente, de vontade própria.

A lei portuguesa define o voluntariado como “o conjunto de acções de interesse social e comunitário realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas” (n.º 1, art.º 2.º, lei n.º 71/98, de 3 de novembro) e o voluntário como “o indivíduo que, de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar acções de voluntariado no âmbito de uma organização promotora” (n.º 1, art.º 3.º, lei n.º 71/98, de 3 de novembro).

Por seu turno, a Organização das Nações Unidas (2000) afirma que o “voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de actividades, organizadas ou não, de bem estar social ou outros campos...” (Jacob, 2006, p.4).

Autores como Landim e Scalon (2000) *apud* Santos (s/d) afirmam que “todas as definições de voluntariado têm em comum o livre desejo de participação, a decisão individual de doação de trabalho em benefício de uma causa, jamais representando a substituição de serviços profissionais remunerados” (p.12).

Muitas vezes voluntariado é considerado, inadvertidamente, como sinónimo de voluntariedade, voluntarismo, voluntarioso, filantropia e altruísmo.

Soupourmas e Ironmonger (2002) consideram que existem dois tipos de voluntariado, o formal e o informal. O voluntariado formal⁶ realiza-se no âmbito de uma instituição. O voluntariado informal é realizado fora de uma instituição, não organizado, relacionado com a ajuda a familiares, a amigos ou à vizinhança e tem um carácter isolado e esporádico.

O trabalho de investigação debruçou-se sobre o voluntariado formal, nomeadamente sobre os voluntários dirigentes e os voluntários não dirigentes, regulares e ocasionais do Banco Alimentar contra a Fome de Évora.

1.4. Gestão do ciclo de voluntariado

O ciclo de voluntariado surge enquadrado no novo paradigma do voluntariado formal, como sendo de carácter mais técnico. Neste sentido, é importante olharmos para uma sequência de fases contínuas de colaboração entre o voluntário e a organização promotora, que designamos por gestão do ciclo do voluntariado.

Não existindo uma versão, comumente, aceita, propõe-se com base nas ideias defendidas por McCurley e Lynch (s/d), Observatorio del Tercer Sector (2009), Neves (2010), entre outros, que as fases do ciclo do voluntariado sejam: o recrutamento (captação e seleção de voluntários), o acolhimento e integração (motivação), o trabalho voluntário (reconhecimento, formação) e a desvinculação.

O recrutamento consiste na elaboração do perfil do voluntário⁷ a recrutar para a acção do voluntariado (com características gerais ou específicas), o que pressupõe a utilização de meios para o recrutamento, a existência ou não de um formulário de inscrição e a selecção dos voluntários.

O acolhimento e integração pretendem o acompanhamento dos voluntários nos primeiros momentos de contacto com a instituição e a satisfação das motivações do voluntário.

6. Podemos considerar como tipos de voluntariado formal: o voluntariado empresarial/corporativo, o jovem, o online, o internacional (missionário e o de cooperação e desenvolvimento), o educativo, o pro bono, o universitário.

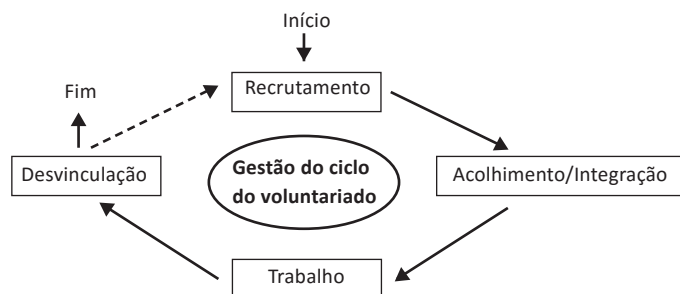
7. “Pensar no perfil do voluntário é considerar que existe um modelo ideal de voluntário, o que não se compadece com as características da pluralidade e diversidade que caracterizam actualmente o voluntariado” (Silva, 2007, p.16). No entanto, “todas as pessoas podem ser voluntárias, desde que enquadradas em função das suas aptidões próprias e uma vez tenham capacidade para assumir as suas responsabilidades. A chave está em encontrar o lugar adequado para cada pessoa” (Silva, 2007, p.16).

O trabalho voluntário assenta na formação inicial, contínua e/ou específica aos voluntários (não formal e informal); na continuidade do acompanhamento (avaliação) e do reconhecimento⁸ do voluntário, com o objectivo reforçar o seu sentimento de pertença à organização.

Por último, a desvinculação diz respeito ao fim da acção de voluntariado; o voluntário já não está disponível para continuar a acção e/ou é a instituição que já não está disponível.

Importa referir, ainda, que durante a nossa vida existem períodos, mais favoráveis que outros, para colaborarmos como voluntários, conforme Gonzalo (2002) que afirma que “o voluntariado representa uma opção de entrega, trabalho e colaboração que não se manifesta a tempo inteiro nem para toda a vida” (...), explicando que “o ciclo de vida do associado a uma entidade de voluntariado obedece à seguinte sequência cronológica: após uma grande dedicação no período da primeira e da segunda juventude, verifica-se uma forte diminuição da participação na organização nos últimos anos de cursos universitários, primeiros empregos, novas realidades familiares, deslocações por motivos profissionais, etc. com o fim da vida profissional observa-se um novo aumento da participação dos voluntários nas suas organizações” (p.34). Corrobora com esta ideia Fonseca (2001) ao verificar “que a taxa de voluntariado tem decrescido durante a passagem da adolescência para a condição de adulto jovem embora se verifique um recupero substancial entre indivíduos de meia-idade” (p.25). Procuramos, através da Figura 1, traduzir a gestão do ciclo do voluntariado.

Figura 1 – Gestão do ciclo do Voluntariado



Fonte: Elaboração própria

1.5. O Banco Alimentar Contra a Fome

O primeiro Banco Alimentar português surgiu, oficialmente, em 1992, por iniciativa de José Vaz Pinto, existindo, actualmente, 19 Bancos Alimentares distribuídos pelo continente e regiões autónomas. Com o constante interesse em abrir novos Bancos Alimentares foi necessário agregá-los todos a uma federação e, deste modo, em 1999, é constituída a Federação Portuguesa dos Bancos Alimentares Contra a Fome (FPBACF) que, por sua vez, faz parte da Federação Europeia dos Bancos Alimentares, criada em 1986.

O Banco Alimentar Contra a Fome é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), não-governamental, apolítica e não confessional, cuja sua grande missão é lutar contra o desperdício através da recuperação de excedentes alimentares e levá-los, gratuitamente, a quem tem carências alimentares, mobilizando, para isso, pessoas e empresas que, a título voluntário, se associam a esta causa, na tentativa de atenuar o problema da fome em determinada região.

8. Pode-se distinguir o reconhecimento formal – é reconhecido por todos, pela sociedade, mas tem uma eficácia limitada na permanência do voluntário (Dia Internacional dos Voluntários) e o reconhecimento informal – é reconhecido no dia-a-dia pela organização promotora do voluntariado (apreço pelo trabalho, valorização da pessoa, formação,...).

Os bancos alimentares funcionam com base nas doações nas campanhas de recolha de alimentos nas superfícies comerciais, na “ajuda vale”, nas doações de alimentos pela internet e iniciativas de escolas, universidades e outros eventos); nas doações individuais e de empresas em géneros alimentícios; donativos monetários; doação de parte do Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares; no pagamento de quotas; na recuperação de excedentes de produção do sector agro-alimentar ou de géneros não comercializáveis; de produtos de intervenção da União Europeia, entre outros. Todo o trabalho levado a cabo pelo Banco Alimentar é realizado quase, exclusivamente, com voluntários, regulares e ocasionais. Os voluntários podem ajudar nas campanhas como no trabalho diário existente nos armazéns.

Em seguida, e de forma breve, apresenta-se o Banco Alimentar Contra a Fome de Évora (BACFE). O BACFE fica situado numa região de baixos níveis de escolaridade e de qualificação, com altas taxas de analfabetismo, elevadas carências de emprego e uma população envelhecida. Desta forma, estamos perante uma região carenciada do ponto de vista social e económico, sendo de extrema importância a existência de instituições de apoio⁹ aos mais desfavorecidos, prestando, assim, um importante auxílio a estas instituições.

O BACFE desenvolve o seu trabalho desde 1996. Seguindo as normas da federação, apoia, anualmente, mais de 60 instituições e conta com o apoio de voluntários.

Em jeito de síntese, a crise que atravessamos tem colocado novas interrogações à sociedade, ao mesmo tempo que veio contribuir para agravar problemas já existentes, como a pobreza, a fome e a exclusão social.

O voluntariado pode ser visto como uma resposta aos desafios da sociedade, à participação activa dos cidadãos em busca de uma melhoria de acesso dos mais frágeis a uma vida digna, assim como de combate ao individualismo, ao materialismo e ao isolamento. Também se reconhece o voluntariado como uma oportunidade de aprendizagem informal e não formal, complementar às formais, que promovem e desenvolvem novas competências nos cidadãos.

2. Desenho Metodológico

2.1. Questão de Partida e Objectivos

Na investigação desenvolvida procurou-se responder à seguinte questão de partida:

“Qual o conjunto de aprendizagens promovidas pela acção do voluntariado no BACFE junto dos indivíduos que aí participam e qual a representação que estes têm da importância das mesmas?”

A fim de responder à questão de partida, estabeleceram-se os seguintes objectivos:

- Conhecer a actuação do BACFE;
- Caracterizar o perfil dos voluntários do BACFE;
- Conhecer as motivações para ser voluntário no BACFE;
- Identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens promovidas pelo BACFE junto dos voluntários que aí participam;
- Identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens individuais adquiridas pelos voluntários do BACFE;
- Conhecer a percepção que os voluntários têm da importância das aprendizagens adquiridas no BACFE.

2.2. Abordagem Qualitativa (estudo de caso)

De seguida, apresentam-se os pressupostos metodológicos da investigação.

9. A Fundação Eugénio de Almeida, em 2004, realizou um estudo onde efectuou a caracterização das instituições sociais privadas sem fins lucrativos do distrito de Évora, tendo concluído que, a maioria das instituições, actua ao nível dos serviços sociais, sendo esta a área que acolhe um maior número de voluntários.

Para responder à questão de partida e aos objectivos, referidos anteriormente, considerou-se que a metodologia mais adequada seria a qualitativa.

A investigação qualitativa caracteriza-se por decorrer num ambiente natural, é descritiva, aos investigadores interessa mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos, os dados são analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital (Bogdan & Biklen, 2006).

A presente investigação assenta no método de estudo de caso que, como refere Bell (2004) “... proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo...” (p.23).

Recorremos ao uso de entrevistas semiestruturadas, traduzindo-se, assim, numa metodologia muito rica em informações, que permite aprofundar os temas e o entrevistador tem o controlo no decurso de todo o processo.

Coutinho (2011) refere que a utilização das entrevistas semiestruturadas ocorre quando se pretende obter dados comparáveis entre diferentes participantes, com o qual também concordam Bogdan e Biklen (2006). Contudo, a maior desvantagem da utilização de entrevistas, tal como afirmam Almeida e Pinto (1995), refere-se à informação ser “centrada na *pessoa* do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um *problema* global teoricamente definido” (p.109).

Para responder à questão de partida foram elaboradas, conforme o perfil do entrevistado, três tipos de entrevistas semiestruturadas que, antes da sua aplicação, foram previamente submetidas a um painel de especialistas.

No que respeita ao perfil dos voluntários entrevistados: os voluntários dirigentes são um do sexo masculino e outro do sexo feminino, na faixa etária dos 40 anos, com habilitações superiores e encontram-se, ambos, com uma ocupação profissional no sector público. Os cinco voluntários não dirigentes/execução entrevistados são mulheres, com idades compreendidas entre os 44 anos e mais de 65 anos, quatro com habilitações superiores e uma com o ensino secundário; três têm uma ocupação profissional no sector público e duas já estão reformadas.

Após a realização das entrevistas aos voluntários do BACFE, procedeu-se à sua transcrição e respectiva análise de conteúdo, tendo por referência Bardin (2009).

3. Principais conclusões

A partir da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas a um total de sete inquiridos (dois voluntários dirigentes e cinco voluntários não dirigentes/execução), concluímos o seguinte:

3.1. O BACFE é um espaço onde ocorrem aprendizagens informais e não formais, embora não certificadas e que têm influência e importância na formação pessoal e social dos indivíduos que aí exercem voluntariado. Divulga, ainda, por correio electrónico, várias iniciativas de que tem conhecimento. Contudo, não é um espaço onde se desenvolvem aprendizagens formais e certificadas, considerando-se que não há necessidade dessa oferta, pois existe em Évora, um Banco Local de Voluntariado que, promove acções de formação certificadas, na área do voluntariado.

3.2. Os voluntários entrevistados referem que não se verificou uma grande procura de formação na área do voluntariado; dever-se-á incentivar os voluntários a frequentar as acções de formação, pois, por um lado, o voluntário ficará mais informado e desperto para determinadas situações e, por outro lado, poderá aplicar os conhecimentos adquiridos na instituição onde desenvolve a acção de voluntariado.

3.3. As aprendizagens informais e não formais, apontadas pelos voluntários entrevistados, centram-se, essencialmente, no aprender com o outro, na possibilidade de conhecer melhor a instituição e o seu trabalho, bem como permitir um melhor conhecimento pessoal. É valorizada a perspectiva de que aquelas aprendizagens contribuem para a formação integral das pessoas.

3.4. Verifica-se a transferência de aprendizagens, quer da acção do voluntariado para o dia-a-dia, quer do dia-a-dia para a acção do voluntariado.

3.5. Em relação à actuação do BACFE, o número de voluntários, de instituições candidatas a apoio alimentar e das famílias que necessitam de apoio alimentar tem vindo a aumentar; as formas de recrutamento utilizadas pelo BACFE (*online*, telefone, correio electrónico ou pessoalmente) são diferentes das formas como os voluntários chegam à instituição (colegas, amigos, ...); o balanço do trabalho realizado pelo BACFE é avaliado pelos voluntários como muito positivo, correspondendo às suas expectativas; a avaliação do relacionamento entre voluntários de direcção e voluntários não dirigentes/execução foi considerada muito positiva; os voluntários de direcção do BACFE pretendem continuar com o trabalho realizado até aqui, numa perspectiva de melhoria contínua.

3.6. Em relação ao perfil dos voluntários constatou-se que os voluntários regulares são pessoas idosas, enquanto os ocasionais, na sua grande maioria, são jovens e adultos. Nenhum dos voluntários, num passado recente, antes de terem iniciado a acção de voluntariado no BACFE, participava noutra acção. Após a participação no BACFE não passaram a participar em nenhuma acção, embora tenham manifestado vontade de o fazer, mas não no imediato. Os voluntários entrevistados encontram-se muito satisfeitos com a integração, embora tenham reconhecido a necessidade de aperfeiçoar alguns aspectos.

3.7. Quanto às motivações dos voluntários entrevistados, estas centram-se na ocupação do tempo livre, no sentir-se útil e no altruísmo, conferindo com as apontadas noutros estudos. Os voluntários revelaram, ainda, que o Ano Europeu do Voluntariado constituiu uma efeméride importante para divulgar e informar a população em geral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença
- Almeida, M. (coord.), Nunes, S., Pais, S. & Amaro, T. (2008). *Estudo sobre o voluntariado*. Acedido a 25 de novembro, de 2011, em http://oefp.iefp.pt/admin/upload/Publicacoes/Estudos_e_Analises/255ca876-4c12-49b9-b9b7-f7d58a5a267b.pdf
- ANOP (s/d). Manual do formando – desenvolvimento pessoal e cidadania. Acedido a 17 de março, de 2012, em <http://aldeiasvivas.wikispaces.com/file/view/Manual+de+DPC.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977)
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991)
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos – um campo e uma problemática* (2ª ed.). Lisboa: Educa
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Acedido a 25 de novembro, de 2011, em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
- Comissão Europeia (2011). *Comunicação sobre as políticas da UE e o voluntariado: reconhecer e promover as actividades de voluntariado transfronteiras na UE*. Acedido a 29 de março, de 2012, em <http://europa.eu/volunteering/en/download/file/fid/6863>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Delicado, A. (coord.), Almeida, A. & Ferrão, J. (2002). *Caracterização do voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários
- Fonseca, M. (2001). *Cidadania, democracia, juventude e voluntariado numa abordagem sociológica*. Acedido a 26 de maio, de 2012, em <http://www.mlfonseca.net/wp-content/uploads/2010/07/Cidadania-Democracia-Juventude-e-Voluntariado-Maria-de-Lurdes-Fonseca1.pdf>
- Gonzalo, L. (2002). *Los Itinerários Educativos del Voluntariado*. Acedido a 22 de janeiro, de 2012, em http://www.voluntariadoclm.es/ficheros/archivos/material_formativo/7.pdf
- Houaiss, A., Villar, M., Franco, F., Almeida, J. & Casteleiro, J. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Tomo 1). Lisboa: Instituto António Houaiss
- Jacob, L. (2006). *Curso de gestão do voluntariado – manual de acompanhamento do curso*. Acedido a 29 de março, de 2012, em http://www.socialgest.pt/_dlds/CS1manualvoluntariado.pdf

- Lei n.º 71, de 3 de novembro de 1998 (1998). *Lei base do enquadramento jurídico do voluntariado*. Acedido a 12 de fevereiro, de 2012, em http://www.voluntariado.pt/preview_documentos.asp?r=116&m=PDF
- Matos, J. (2001). *Educar para a cidadania*. Acedido a 23 de maio, de 2012, em <http://cfppa.prof2000.pt/cidadania/curso/cidamatos.pdf>
- McCurley, S. & Lynch, R. (1998). *Essential volunteer management* (2ª ed.). London: Directory of Social Change
- Neves, M. (2010). *A gestão do voluntariado – estudo de caso realizado na Cruz Vermelha Portuguesa: Delegação do Porto*. Acedido a 26 de maio, de 2012, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55522/2/TESEMES-MARIADELFINANEVES000125326.pdf>
- Nico, B., Nico, L. & Ferreira, F. (2011). “As novas núpcias da qualificação no Alentejo”. In J. Morgado, M. Alves, S. Pillotto & M. Cunha (Orgs.). *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação (Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)*. Acedido a 22 de janeiro, em 2012, de <http://documentos.drealentejo.pt/2CIAE.pdf>
- Observatorio del Tercer Sector (2009). *Manual de gestión del voluntariado*. Acedido a 9 de dezembro, de 2011, em http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/voluntariat/manual_gestion_voluntariado/
- Santos, M. (s/d). *ABC do Voluntariado Empresarial*. Acedido a 17 de Março, de 2012, em <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/RSEeABCVoluntariadoEmpresarialSOCIUS.pdf>
- Serapioni, M. (coord.), Ferreira, S., Lima, T. & Marques, R. (s/d). *Estudo sobre o voluntariado: contextos e conclusões*. Acedido a 23 de Novembro, de 2012, em [https://www.ipp.pt/fileservers/fckeditor/Estudo%20sobre%20voluntariado%20-%20resumo\[1\]\(1\).pdf](https://www.ipp.pt/fileservers/fckeditor/Estudo%20sobre%20voluntariado%20-%20resumo1.pdf)
- Silva, M. (s/d). *Oportunidade do desenvolvimento comunitário em Portugal*. Acedido a 26 de maio, de 2012, em <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1403/1/MS-AS-1964.pdf>
- Silva, T. (2007). Enquadramento do voluntariado. In M. Ramos (coord.). *O Voluntariado – Manual de Apoio ao Formando*. Évora: Observatório Social do Alentejo
- Soupourmas, F. & Ironmonger, D. (2002). *Giving Time: The Economic and Social Value of Volunteering in Victoria*. Acedido a 21 de junho, de 2012, em <http://www.economics.unimelb.edu.au/Household/Papers/2002/givingtime.pdf>

Avaliação Formativa e Formação de Professores. Um Estudo Exploratório

Lúgia Araújo¹, Fernanda do Rosário² & Isabel Fialho³

Resumo O contexto educativo atual é cada vez mais diversificado, mais condicionado por condições económicas difíceis que potenciam desigualdades no sistema educativo e por novas realidades culturais e sociais a que a Escola e os professores não podem ser alheios. O sucesso escolar é atingido de formas cada vez mais diversificadas inutilizando o conceito de escola de massas e requerendo uma escola inclusiva. A prática letiva prevê a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa reveste-se de vital importância neste âmbito, uma vez que se provou que a sua utilização melhora o sucesso escolar, como atestam estudos realizados por Paul Black and Dylan Wiliam (*King's College London School of Education*).

No presente texto, apresenta-se o resultado de um estudo realizado numa escola do Alentejo, em que participaram quinze professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática. Tendo como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, procurámos conhecer as perceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente a avaliação formativa e de que forma os professores estão envolvidos em práticas de avaliação formativa. Procurámos ainda saber em que medida a formação de professores contempla a avaliação formativa e se os professores sentem necessidade de formação nesta área. Serão, ainda, tecidas algumas reflexões a partir dos resultados obtidos.

Palavras-chave Avaliação de aprendizagens, avaliação formativa, formação de professores.

A avaliação das aprendizagens em debate

A avaliação das aprendizagens constitui um tema de vital importância por ser uma atividade que exige muito tempo e uma reflexão séria, dado que sobre ela recai a atenção da sociedade em geral (Perrenoud, 2006). Esta reflexão deve atender às diferentes perspetivas que a avaliação tem assumido ao longo dos tempos e deve ser enquadrada nos normativos legais.

Guba e Lincoln (1989) identificam quatro momentos ou gerações que marcaram importantes alterações no conceito de avaliação. A primeira geração - a “geração da medida”, que surge no início do século XX, coloca a ênfase na medida dos resultados escolares dos alunos, privilegia-se o ensino, em detrimento da aprendizagem, o professor assume o papel de transmissor do saber e o aluno o de receptor passivo desse saber que terá de reproduzir nas provas de avaliação. O destaque vai para o produto final, avaliado por instrumentos de medida cujo propósito é classificar as aprendizagens.

1. Escola Secundária/3ºciclo D. Manuel I (Beja)

2. E.B. 2/3 Mestre de Avis

3. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Entre os anos 30 e o final dos anos 50, o conceito de avaliação é fortemente influenciado pelos trabalhos de Tyler que “associa a ideia de qualidade da educação à procura de eficácia e de eficiência, ou seja, à procura de meios adequados para atingir rapidamente os resultados desejados” (Leite & Fernandes, 2002). Privilegia-se a definição de objetivos de aprendizagem sendo o ensino organizado de modo a atingi-los – ensino tecnicista.

A terceira geração que surge nos anos 60 caracteriza-se por uma avaliação fortemente marcada pelo construtivista. Os alunos assumem um papel ativo, participam na construção dos saberes e os professores deverão ser os facilitadores dessa construção tendo como base os conhecimentos e experiências reais dos alunos. O professor constrói mecanismos e estratégias que favoreçam e apoiem a autoavaliação, organiza o ambiente educativo de modo a que os alunos se sintam confiantes e cria condições que favoreçam a interação entre os alunos (Leite & Fernandes, 2002).

A quarta geração apresentada por Guba e Lincoln está baseada num conjunto de princípios:

“Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.

A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.

A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos (Fernandes, 2008, pp.62/63).

No quadro normativo da avaliação das aprendizagens estão presentes alguns dos princípios anteriormente enunciados. O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações já contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação, coloca a ênfase na avaliação formativa e na necessidade de diversificar as práticas de avaliação. Por outro lado, o Decreto-Lei 74/2004 de 26 de março estabelece que a avaliação “consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” que “tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos”.

Assumindo a avaliação como uma das componentes do processo de ensino e aprendizagem, cujo impacto social é amplamente conhecido, importa aprofundar o conhecimento sobre as práticas de avaliação usadas pelos professores. Esta questão é fundamental tendo em conta que a investigação realizada em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens parece ser relativamente escassa e apesar da existência alguns estudos empíricos na área da avaliação, poucos são os que “entram” na sala de aula (Fernandes, 2009). Destes estudos, o autor destaca algumas conclusões:

- a) a avaliação formativa está longe do dia a dia das escolas apesar do seu valor ser reconhecido, sendo algumas das justificações para esta diferença entre as conceções e práticas a falta de formação ou a necessidade de cumprir o programa;
- b) a avaliação é território dos professores;
- c) a avaliação necessita de mais clarificação junto dos envolvidos;
- d) a avaliação tende a ser feita com base nos instrumentos tradicionais – teste, com pouco lugar à diversificação;
- e) a avaliação é encarada pela maioria como a forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos, sendo a aprendizagem uma preocupação de segundo plano.

Em termos de avaliação, a sala de aula é ainda uma *black box*, que recebe inputs e cujos *outputs* são ansiosamente esperados pela administração, pais, alunos, Os professores são normalmente o elo mais fraco no que diz respeito aos outputs, porque se espera que façam uma gestão da sala de aula de modo a propiciar retorno de qualidade. Mas esta é uma tarefa que é difícil para os professores desempenharem sozinhos, tendo de existir uma retaguarda de medidas educativas que possibilitem a otimização dos outputs pela qualidade dos *inputs* (Black & Wiliam, 2001).

Avaliação formativa

Centrando a questão da avaliação na sala de aula, com alunos e professores, valoriza-se a dimensão formativa da avaliação, conferindo-lhe um papel central e inseparável do processo de ensino-aprendizagem. Surge deste modo o conceito de avaliação formativa alternativa, enquanto:

processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades (Fernandes, 2006a, p.32).

Ainda segundo Fernandes (2006a, p.31), a avaliação formativa alternativa terá de se pautar pelo seguinte:

- a) recurso a um *feedback* oportuno de elevada qualidade;
- b) o *feedback* deve ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e estimular a motivação e autoestima;
- c) ambiente comunicacional próximo entre alunos e professor;
- d) responsabilização progressiva dos alunos pelas suas próprias aprendizagens;
- e) seleção criteriosa de tarefas de modo a ativar processos complexos de pensamento (análise, síntese, ...) e conteúdos nucleares do currículo;
- f) as tarefas proporcionam a estreita articulação entre a didática, a avaliação e os processos de aprendizagem;
- g) a avaliação em sala de aula deve valorizar o sucesso e as aprendizagens de todos os alunos.

Trata-se pois de uma avaliação dirigida aos alunos, cujo fim último são as aprendizagens de qualidade e não os resultados (números, percentagens) obtidos. A teorização em Portugal feita por Domingos Fernandes vai ao encontro da proposta no Reino Unido pelo Assessment Reform Group⁴ (ARG), na qual participaram vários investigadores, entre eles Paul Black e Dylan Wiliam.

A *Assessment for Learning* (avaliação para a aprendizagem), é definida como “the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where learners are in their learning, where they need to go, and how best to get there” (ARG, 2002, p.2). A avaliação para a aprendizagem assenta em 10 princípios básicos (ARG, 2002):

1. é integrada na planificação;
2. preocupa-se com a forma como os alunos aprendem;
3. é uma prática central em sala de aula;
4. é uma competência profissional essencial ao professor;
5. é sensível e construtiva;
6. é motivadora;
7. facilita a compreensão de objetivos e critérios;
8. ajuda os alunos a saber como melhorar;
9. desenvolve a capacidade de auto-avaliação;
10. reconhece todas as aprendizagens.

4. Surge a partir de um grupo voluntário de investigadores em 1989. Em 1996 adota a denominação Assessment Reform Group (ARG) e procurou fornecer aos decisores bases empíricas a partir de investigação realizada junto dos professores e escolas.

É notório que em toda a literatura referida aqui (que, é de notar, não foi extensiva mas, julga-se, representativa) não existe uma proposta concreta de instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa (alternativa) ou avaliação para a aprendizagem. A conclusão a que podemos chegar é que, sendo a avaliação feita em sala de aula, diariamente, em estreita articulação com os pontos nucleares do currículo, com a sua planificação e decorrente da seleção criteriosa de tarefas, a criação ou seleção de instrumentos decorrerá da reflexão dos professores e da reação dos alunos às suas escolhas.

Haverá, no entanto, algumas sugestões que se poderão aplicar mas dificilmente haverá lugar à adoção de *receitas*: auto-avaliação, diários, discussões orais, portefólios, composições, apresentações orais, testes em 2 fases, relatórios,

É de vital importância o papel dos professores na implementação nas suas salas de aula de uma avaliação realmente promotora de aprendizagens. Os professores devem assumir-se como profissionais que refletem e investigam a sua própria prática.

Neste processo devem ser apoiados pelas escolas e ter a retaguarda de políticas educativas de qualidade (Fernandes, 2005) e o apoio de especialistas (Lee & Wiliam, 2005).

O estudo sobre perceções de avaliação e necessidade de formação em avaliação

Este trabalho teve como ponto de partida os resultados do questionário construído e validado por especialistas, aplicado a um grupo de quinze professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática. Com este questionário pretendemos conhecer as perceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente a avaliação formativa e de que forma os professores estão envolvidos em práticas de avaliação formativa. Procurámos ainda saber em que medida a formação de professores contempla a avaliação formativa e se os professores sentem necessidade de formação nesta área. Considerou-se como critério de seleção dos participantes, serem docentes envolvidos no Projeto Fénix, que pressupõe práticas de diferenciação pedagógica e consequentemente formas de avaliação de natureza essencialmente formativa.

Os objetivos deste estudo foram os seguintes:

- Conhecer as práticas de avaliação dos professores quanto aos momentos, instrumentos e procedimentos utilizados;
- Saber quais os fatores que condicionam as práticas de avaliação formativa;
- Entender se os professores usam o *feedback*, em que circunstâncias e de que modo o fornecem;
- Saber se os professores tentam colmatar as “falhas” na aprendizagem dos alunos e de que forma o fazem.

Caraterização dos participantes

Responderam aos questionários 15 professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática, com idades compreendidas entre os 33 e os 55 anos de idade e apenas dois são do sexo masculino. No que diz respeito à situação profissional, o número de contratados e de professores dos quadros é muito equivalente, sete e oito, respetivamente. Relativamente às qualificações académicas há a relevar que todos são licenciados e um dos participantes tem uma especialização em avaliação e desenvolvimento curricular. Dos 15 participantes, oito afirmaram nunca ter tido qualquer formação na área da avaliação.

Análise dos dados

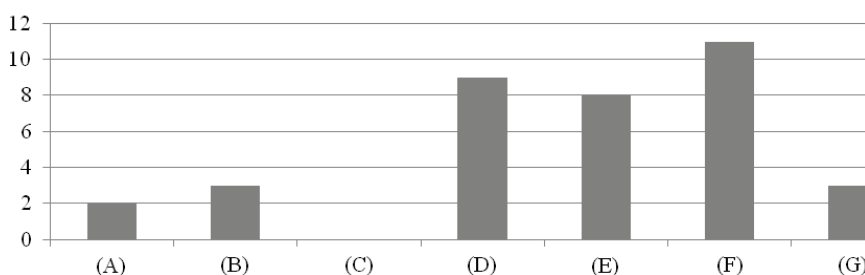
Em seguida apresentamos a análise das respostas às questões do questionário.

Desenvolvimento de conhecimentos relativamente às práticas avaliativas

Foi dada aos participantes a possibilidade de selecionar várias tipologias e modalidades de formação e desenvolvimento profissional (Gráfico 1).

- (A) Fez alterações decorrentes da legislação entretanto produzida
- (B) Frequentou ações de formação para o efeito e por sua iniciativa
- (C) Frequentou ações de formação para o efeito por iniciativa/indicação da direção da sua escola
- (D) Troca impressões informais com colegas
- (E) Participa em reflexões a nível de escola/departamento curricular acerca de questões relativas à avaliação (aplicação, momentos, procedimentos, (re)adequação)
- (F) Tem vindo a ajustar os seus procedimentos de acordo com conhecimento que retira da prática letiva
- (G) Aplica os procedimentos que lhe foram transmitidos na formação inicial

Gráfico 1. Desenvolvimento de conhecimentos relativamente às práticas avaliativas - aspetos mais referidos



Os aspetos mais valorizados têm a ver com o ajuste de procedimentos à prática letiva, o que parece iniciar a existência de uma reflexão sobre a prática letiva do dia-a-dia e consequente ajuste (Ponte, 2002; Fernandes 2009a). A troca informal de opiniões com colegas é o segundo aspeto mais referido, o que vai ao encontro a estudos realizados que indiciam que a formação e o desenvolvimento profissional também se fazem em contextos informais e em contato com os pares e outros especialistas (Lee & William, 2005). A reflexão em contextos mais formais (escola, departamento) acerca de questões relativas à avaliação também foi bastante referida, parecendo indicar que poderá existir, por parte das estruturas de gestão, uma consciência relativamente à questão da avaliação.

Finalidades da avaliação

A questão colocada não especificava modalidades de avaliação em particular e pretendia recolher percepções, pelo que foi dada aos respondentes a possibilidade de selecionar mais de que uma opção (Gráfico 2).

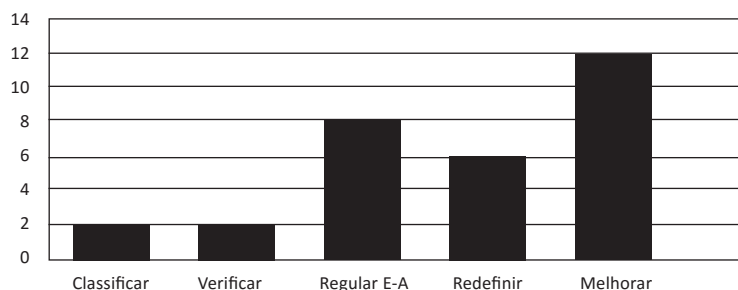


Gráfico 2. Finalidades da Avaliação - aspetos mais referidos

Os aspetos mais referidos são os de que a avaliação tem por finalidades melhorar as aprendizagens dos alunos, regular o processo de ensino-aprendizagem e redefinir estratégias. Há apenas duas referências à classificação e verificação do cumprimento dos objetivos. Poder-se-á concluir que os professores respondentes perspetivam a avaliação sob o ponto de vista de uma avaliação de cariz formativo e que o objetivo será melhorar o que os alunos aprendem (Fernandes, 2009a), aparentemente retirando à avaliação o pendor classificativo.

Atitudes face às não aprendizagens

De modo a perceber as atitudes dos professores face às aprendizagens não realizadas pelos alunos, foi dada a possibilidade de escolher várias opções de resposta (Gráfico 3).

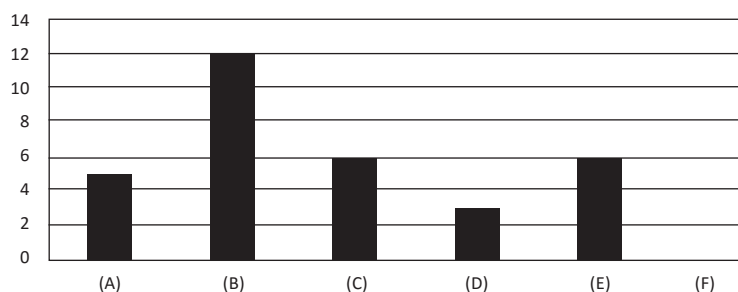


Gráfico 3. Atitudes referidas face a não aprendizagens

- (A) Volta a lecionar o(s) conteúdo(s), evidenciando os erros cometidos
- (B) Presta apoio individual a esses alunos
- (C) Procura enquadrar o(s) conteúdo(s) de outra forma
- (D) Simplifica o(s) conteúdo(s) de forma a que os alunos aprendam
- (E) Reflete sobre o que poderá estar na origem da(s) dificuldade(s) e age com base nisso
- (F) Normalmente não tem tempo de “voltar atrás”

O que mais se destaca neste ponto é o facto de nenhum dos respondentes parecer ser condicionado pela falta de tempo, não deixando de, alguma forma, dar resposta a dificuldades manifestadas pelos alunos. A atitude mais referida perante a situação tem a ver com prestar aos alunos um apoio mais

individualizado, atitude esta que deve ser contextualizada no facto de se tratar de professores que têm a seu cargo turmas Fénix.

Frequência, instrumentos e procedimentos de avaliação

Na tabela 1 apresentamos os dados relativos à frequência de cada uma das modalidades de avaliação.

Tabela 1 – Frequência anual dos momentos de avaliação

AVALIAÇÃO								
Diagnóstica		Sumativa			Formativa			
3x/ano	1x/ano	1 a 3x/ano	3 a 5x/ano	6 a 8x/ano	Diariamente	1x/semana	1x/mês	antes testes
10	5	0	5	10	6	3	3	3

Após análise dos dados constata-se que as modalidades de avaliação usadas com maior frequência são a avaliação sumativa com seis a oito vezes por ano, referidos por dez dos respondentes. A avaliação diagnóstica é referida como sendo realizada três vezes por ano por dez dos respondentes. É de realçar que seis dos respondentes afirmam promover momentos de avaliação formativa de modo diário e os restantes fazem-no uma vez por semana, uma vez por mês ou apenas antes dos testes. Poderemos talvez concluir que a avaliação formativa fará parte do quotidiano de alguns, mas ainda não parece ser uma prática instituída nas salas de aula. Tal pode ser observado a partir dos dados recolhidos neste contexto, onde se constata que a avaliação formativa não é considerada e aplicada de forma sistemática no dia-a-dia.

No Gráfico 4 apresentamos a frequência absoluta dos instrumentos/procedimentos que os professores referem usar mais em cada uma das modalidades de avaliação.

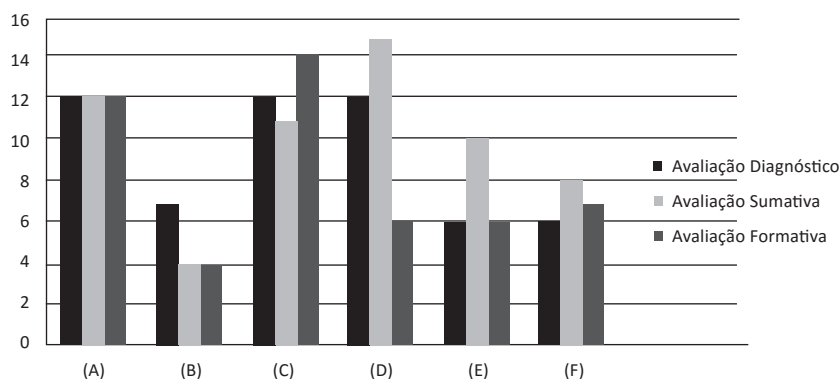


Gráfico 4. Instrumentos/procedimentos de avaliação mais referidos

- (A) Fichas de trabalho Individuais
- (B) Fichas de trabalho em grupo
- (C) Diálogo
- (D) Fichas de avaliação (testes)
- (E) Apresentações Oraís
- (F) Questões aula

No que concerne aos instrumentos/procedimentos utilizados, o mais referido, na avaliação sumativa, é o teste (N=15). No que diz respeito à avaliação diagnóstica, o mais usado é também o teste (N=12), embora a par com o uso de diálogo (N=12) e as Fichas de trabalho individual (N=12). Na modalidade de avaliação formativa, os professores privilegiam o diálogo (N=14), logo seguida da realização de Fichas individuais (N=12). As apresentações orais são igualmente mencionadas, na avaliação diagnóstica e na avaliação sumativa (N=10).

De salientar o facto de as Fichas de trabalho de grupo serem um procedimento pouco referido pelos professores, sobretudo nas modalidades de avaliação formativa e sumativa (N=4), na avaliação diagnóstica este procedimento é referenciado por sete professores.

Estes resultados parecem apontar para uma certa forma tradicional de avaliar, com recurso a fichas e testes e reduzida ênfase no trabalho colaborativo entre os alunos. Esta tendência verifica-se a nível nacional em Portugal como evidencia um estudo recente da OCDE, em que se refere que 28.8% dos professores aplica testes três a cinco vezes/ano e 65% fazem-no mensalmente, o que nos coloca no 1.º lugar dos 33 países do estudo (Santiago, 2012). Existe, no entanto, alguma aparente tentativa de diversificação de instrumentos/procedimentos com a introdução de apresentações orais e questões de aula (com referências equivalentes nas três modalidades de avaliação).

Caberá a cada professor, de acordo com as suas características pessoais/profissionais, disponibilidade, novos conhecimentos e vontade, usar os instrumentos/procedimentos dos quais puder tirar maior partido em termos das aprendizagens dos alunos e de regulação do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2009a).

Fatores que condicionam a aplicação da avaliação formativa

No Gráfico 5 apresentamos os fatores, que na opinião dos professores, condicionam a aplicação da avaliação formativa.

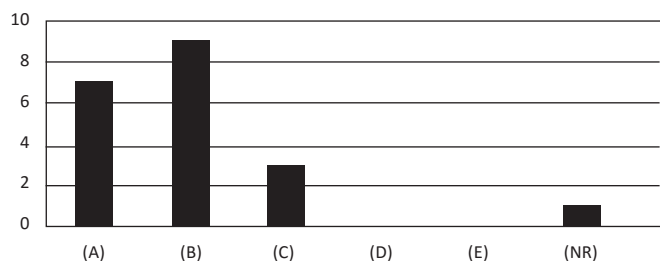


Gráfico 5. Fatores que condicionam a aplicação da avaliação formativa

- (A) Falta de tempo
- (B) Necessidade de cumprir o programa
- (C) Falta de formação na área da avaliação
- (D) Pouca utilidade para o processo de ensino-aprendizagem
- (E) Falta de rigor desta modalidade de avaliação

Os dois fatores mais referidos pelos participantes têm a ver com a falta de tempo (N=7) e consequente necessidade de dar cumprimento ao programa (N=9). Segue-se a falta de formação na área (N=3). É de salientar que nenhum dos participantes indicou a falta de utilidade deste tipo de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos elementos recolhidos, poderemos concluir que a avaliação formativa é vista como útil ao processo de ensino-aprendizagem, embora a sua utilização seja condicionada por razões de gestão de tempo a planificação das atividades/tarefas.

Esta conclusão parece ir ao encontro de questões constatadas por estudos realizados no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pelo ARG que conclui que, para modificar práticas de avaliação e implementar a avaliação para as aprendizagens, os professores necessitam de: tempo para refletir e ajustar a sua prática; atividades de desenvolvimento profissional mais espaçadas no tempo e que permitam ensaiar novas ideias entre as sessões; refletir e partilhar experiências (Gardner *et al.*, 2008).

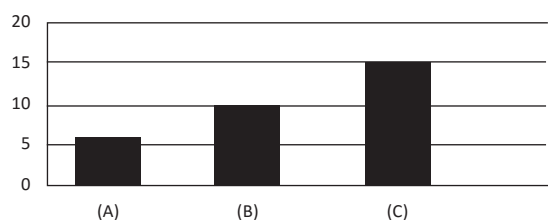
Feedback personalizado

O *feedback* personalizado constitui um dos procedimentos fundamentais na avaliação formativa, podendo assumir diversas modalidades. Na tabela 2 apresentamos a frequência com que os professores afirmam realizar o este tipo de *feedback* e no Gráfico 4 os modos que os professores afirmam usar para fornecer o *feedback* personalizado aos alunos.

Tabela 2 - Frequência de *feedback* personalizado relativamente às tarefas propostas

Feedback personalizado			
Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
2	12	1	0

A maioria dos respondentes (N=12) referiram que fornecem *feedback* personalizado frequente.



- (A) Assiná-la os erros e corrige-os
- (B) Dá reforço positivo às aprendizagens realizadas
- (C) Indica os aspetos em que pode melhorar e como pode fazê-lo

A quase totalidade dos respondentes (N=15) refere que indica os aspetos em que o aluno pode melhorar e como fazê-lo. O reforço positivo das aprendizagens realizadas também é referido por um número elevado de professores (N=10). Apenas 5 respondentes afirmam assinalar os erros e corrigi-los.

A tabela 3 ilustra a perceção dos professores relativamente à valorização que os alunos dão ao *feedback* oral e escrito.

Tabela 3 – Perceção dos professores sobre o *feedback* mais valorizado pelos alunos

Feedback mais valorizado pelos alunos		
Oral	Escrito	NR
14	0	1

O que os respondentes consideram ser mais valorizado pelos alunos é o *feedback* transmitido oralmente, pelo professor. Assim, parece ir-se ao encontro da definição de *feedback* em contexto de avaliação

formativa: “formative feedback is defined in this review as information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning” (Shute, 2008).

Pelos dados recolhidos, conclui-se que os professores parecem ter a noção de que o *feedback* potencia as aprendizagens de qualidade: 14 professores usam este procedimento sempre ou frequentemente mas apenas 6 afirmam usar a avaliação formativa diariamente, evidenciando alguma incoerência. As várias formas de *feedback* e os modos em que é feito deve ser alvo de reflexão cuidada de modo a garantir um feedback de qualidade, que cumpra o objetivo a que se destina (Shute, 2008).

Reflexões finais

A implementação de uma avaliação potenciadora das aprendizagens e de regulação do processo de ensino-aprendizagem é de vital importância numa Escola onde a democratização do sistema escolar coloca cada vez mais a questão do sucesso escolar para todos e do tipo de aprendizagens que cada um realiza. Há questões que se prendem com a conceção e desenvolvimento do currículo como unidade dinâmica e não como imposição estática que leva à rotina. A promoção da análise e reflexão, a manutenção do equilíbrio e a gestão do currículo proposto (oficial), do currículo ensinado (prática) e do currículo aprendido (alunos), mantendo padrões de qualidade, devem ser uma preocupação (Fernandes, 2006).

A par das questões do currículo, as questões relativas à avaliação para as aprendizagens, neste contexto de acesso escolar universal, revestem-se de grande importância. Dos elementos recolhidos a partir dos questionários, poderá, grosso modo, concluir-se que existe uma preocupação com a valorização das aprendizagens dos alunos como finalidade da avaliação. Parece haver uma tentativa de diversificação de instrumentos/procedimentos de avaliação e a valorização do *feedback* como elemento regulador da avaliação. A forma de organizar as práticas de avaliação decorrente deste aspeto, poderá assim ter um impacto na vida escolar dos alunos porque: a) orienta, valoriza e consolida aprendizagens e b) promove e desenvolve capacidades de síntese, crítica e autoavaliação. Torna-se assim muito importante dar atenção às aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2006).

Todas estas questões colocam enormes desafios aos professores, sendo importante salientar que, em termos de formação e desenvolvimento profissional relativamente a práticas de avaliação e a partir dos elementos recolhidos, se valoriza bastante a troca de ideias com os pares de forma informal. Tal pode ser verificado a um nível mais global no estudo da OCDE, uma vez que 94,2% dos professores portugueses indica que o desenvolvimento profissional se faz através de diálogos informais e 88,1% dos professores refere que isso tem bastante impacto na sua atuação profissional (Santiago, 2012).

Mas poderá haver um obstáculo importante: “o individualismo dos professores, a vontade invejosa que têm de fazer o que lhes apetece, logo que a porta da sala de aula se fecha” (Perrenoud, 1993). Avaliar para as aprendizagens, fazer avaliação formativa implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993; Alarcão & Roldão, 2010; Lee & Wiliam, 2005; Ponte, 2002; Fernandes, 2006, 2009a). Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever formas de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementar práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que estão longe ds prática.

Há ainda alguns aspetos a melhorar. Apesar de se constatar, a nível central/legislativo, preocupação com a avaliação e a responsabilização das escolas, não há ligação entre os vários elementos do enquadramento da avaliação e não se coloca o aluno e as suas aprendizagens no centro do processo que visa precisamente melhorar as suas aprendizagens. Existe ainda alguma relutância em promover a reflexão participada acerca de todo o sistema, a falta de competências na área da avaliação e as dificuldades na implementação de iniciativas nessa área (Santiago, 2012).

Os dados recolhidos no questionário aplicado parecem corroborar o que se afirma porque:

- (1) dos quinze respondentes, apenas três participaram em formações no âmbito da avaliação;
- (2) nenhum dos respondentes participou em ações promovidas pela escola neste âmbito;
- (3) a escola parece indiciar alguma preocupação com as questões da avaliação, uma vez que promove reflexões acerca do assunto nas suas estruturas.

Há, no entanto, a referir que apenas 6,9% dos professores portugueses afirma ter necessidade de formação na área da avaliação, colocando Portugal no 21.º lugar dos 23 países do estudo (Santiago, 2012, p. 165).

Este trabalho poderá então ser uma mais-valia para consciencializar e promover a reflexão (ainda que a um nível microscópico) acerca das questões da avaliação, aliadas ao desenvolvimento e formação profissionais, fazendo uso de uma metodologia de trabalho que se pretende reflexiva, cooperante e colaborativa, valorizando assim o contacto e a troca de ideias entre pares.

Referências Bibliográficas

- ARG. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Port Melbourne: Cambridge University Press. Retirado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box - Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA short Final Draft.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In *Futuro Congressos e Eventos* (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 21-50. CIED - Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 9, 87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Fernandes, D. (2009a). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Gardner J.; Harlen, W.; Hayward, L. & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*. Assessment Reform Group. Retirado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Guba, E & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). *Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning*. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/1145/1/Lee2005studyingchangesarticle.pdf>
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (1993) Não Mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa e A. Estrela (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*, Porto. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2006). *O papel da avaliação*. Retirado de http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=695
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78, 153–189. Retirado de <http://rer.aera.net>.

Impactos das Novas Núpcias de Qualificação no Alentejo...

Avaliação de Impactos dos Processos RVCC no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo: O Período de 2000-2005*

Sandra Braga¹ & Bravo Nico²

Resumo A educação e formação de adultos tem constituído, nos últimos tempos, uma prioridade política neste campo, traduzindo-se, na Iniciativa Novas Oportunidades, programa que ambiciona instituir as ofertas provenientes desta política, nomeadamente o processo de RVCC. Considerando que o processo de RVCC é uma das modalidades formativas oferecidas pelos CNO, a sua essência centra-se em reconhecer, validar e certificar as competências provenientes da experiência que o adulto adquiriu em diferentes contextos ao longo da vida.

Assim, dada a atualidade desta temática, averiguámos ser pertinente realizar um projeto de investigação com o objetivo de avaliar os impactos do processo de RVCC de nível básico, dos adultos que, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram e viram certificadas as suas competências. Sendo uma investigação de cariz descritivo, recorre, em termos metodológicos, a uma abordagem quantitativa, operacionalizada pela aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 147 adultos.

A análise dos resultados permitiu-nos abarcar os percursos de qualificação que os indivíduos concretizam e adquirem ao longo da vida nas dimensões pessoal, profissional, social e académica. Dos resultados que obtivemos podemos concluir que, a dimensão pessoal foi a que teve um maior impacto, por razões associadas ao enriquecimento e valorização pessoal. A dimensão profissional, nomeadamente, em termos profissionais, os adultos referem que o Processo de RVCC não foi proveitoso face às expectativas iniciais, ou seja, por não terem mudado de categoria profissional ou de encontrar um novo emprego. A dimensão social foi a mais residual, uma vez que teve pouca importância e influência. Por fim, na dimensão académica, os adultos aumentaram o nível de escolaridade, em virtude de continuar a investir nos estudos, na formação contínua, bem como nas novas oportunidades de ALV.

Em suma, esta investigação, permitiu-nos fortalecer a perceção de que é indispensável colocar ao dispor dos adultos, diversas ofertas de educação e formação que possibilitem valorizar aquilo que eles adquiriram e aprenderam ao longo da vida nos diversos contextos.

Palavras-chave Adulto; Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação de Adultos; Experiência; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Introdução

A educação e formação de adultos tem constituído, nos últimos tempos, uma prioridade política neste

*. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica "As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo" (Refª PTDC/CPE-CED/104072/2008) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

1. Mestranda em Ciências da Educação, especialização em Educação Comunitária pela Universidade de Évora, sandramariabraga@hotmail.com

2. Universidade de Évora (Departamento de Pedagogia e Educação). E-mail: jbn@uevora.pt.

campo, traduzindo-se, na Iniciativa Novas Oportunidades, programa que ambiciona instituir as ofertas provenientes desta política, nomeadamente o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Considerando que o processo de RVCC é uma das modalidades formativas oferecidas pelo Centro Novas Oportunidades, a sua essência centra-se em reconhecer, validar e certificar as competências provenientes da experiência que o adulto adquiriu em diferentes contextos ao longo da vida.

Presentemente, existe a necessidade de cada vez mais os adultos atualizarem os seus conhecimentos, reconhecerem os seus saberes e as suas competências, visto que a sociedade vive uma constante mudança, ao nível da competitividade, exigindo assim, uma atualização e certificação de aprendizagens.

Assim, dada a atualidade desta temática, averiguámos ser pertinente realizar um projeto de investigação que decorre da necessidade de proceder a um estudo de avaliação dos impactos demonstrados pela implementação, no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, do programa de RVCC de nível básico, no período de 2000-2005.

Contudo, é de salientar, que este projeto de investigação no domínio científico das Ciências da Educação, se enquadra no Projeto de Investigação denominado *“As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”*, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Enquadramento Teórico

Aprender ao longo da vida significa descobrir novas aprendizagens e competências que emergem nos diferentes contextos da vida quotidiana. A aprendizagem é um processo que não é exclusivo dos sistemas educativos formais, ou seja, juntam-se as ocasiões e contextos não formais e informais de aprendizagem.

Deste modo, distinguimos três tipos de aprendizagem presentes na vida quotidiana de cada indivíduo: a aprendizagem formal, a qual é um processo organizado que decorre em instituições de educação e formação, por um período fixo de tempo, orientada para a aquisição de determinadas qualificações pressupondo a certificação das aprendizagens adquiridas; a aprendizagem não formal, realiza-se também de forma organizada, embora seja mais difusa, menos hierarquizada e burocrática, ocorrendo em simultâneo com a educação formal. E, por último, a aprendizagem informal, cujo objetivo é o processo de aquisição quotidiano de conhecimentos, decorrente do contato com a família, os grupos de pares (...), realizado, sistematicamente, por cada indivíduo, fora dos ambientes formais e não formais.

No processo de aprendizagem em que todo o indivíduo está inserido, não podemos desvalorizar um tipo de aprendizagem em detrimento de outro, mas sim enaltecer a complementaridade e o enriquecimento individual dos grupos em que cada um se insere.

Porém, subsiste a necessidade de uma resposta dos sistemas formais de educação e formação no sentido de reconhecerem e valorizarem os conhecimentos e as competências construídos através de aprendizagens adquiridas ao longo da vida. De facto, as pessoas vão aprendendo ao longo da vida, independentemente do contexto em que realizam essas aprendizagens, acumulando, dessa forma, saberes e competências sociais, profissionais e afetivas indispensáveis à plena integração e participação de cada um.

Neste sentido, a educação e a formação de adultos é considerada como parte do caminho da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) das pessoas, a qual tem vindo a ganhar cada vez mais importância, visto que constitui um desafio para o aumento da qualificação da população, como resposta educativa através da Iniciativa Novas Oportunidades.

É no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades que o processo de RVCC se torna como uma modalidade de educação e formação de adultos. Este processo destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação ou com qualificação insuficiente, no sentido de melhorar os níveis de certificação escolar, numa perspectiva de ALV.

Considerando que o processo de RVCC é uma das modalidades formativas oferecidas pelos CNO, descreve-se, como refere Gomes (2006, p.13) por *“privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par com os contextos formais de aprendizagem”*.

Deste modo, o mesmo enaltece as aprendizagens executadas a partir da experiência de vida dos adultos através de processos de aprendizagem, na medida *“em que, cada vez mais, se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado”* (Pires, 2007, p.8).

Este processo insere-se numa oferta revolucionária, valorizando a aprendizagem e a experiência de vida dos adultos, numa perspetiva de ALV, estando orientado para um público cujo percurso escolar decorreu de forma irregular ou insuficiente.

Metodologia Adaptada

Descrição e Objetivos

O processo de RVCC foi um marco importante para a qualificação das pessoas, no sentido de fazer com que estas possuíssem uma qualificação mais elevada, ou seja, de forma a proporcionar uma nova oportunidade de continuar a aprender, valorizando as aprendizagens que foram adquiridas ao longo da vida.

Uma vez que, este processo é essencial para a qualificação das pessoas, verificamos ser essencial realizar um projeto de investigação que decorre do estudo de avaliação dos impactos demonstrados pela implementação, no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, do programa de RVCC de nível básico, no período de 2000-2005.

Deste modo, o estudo tem como objetivo geral avaliar os impactos do processo de RVCC de nível básico, dos adultos que, no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram e viram certificadas as suas competências. Neste sentido, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar o universo de adultos que, no período 2000-2005, concretizaram, na Fundação Alentejo, o processo de RVCC;
- Caracterizar os impactos verificados na dimensão pessoal, profissional, social e académica (escolar), resultantes da concretização do processo de RVCC;
- Traçar os percursos de qualificação posteriores ao processo de RVCC.

Caracterização do Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo

A Fundação Alentejo surgiu e desenvolveu-se com a Escola Profissional da Região do Alentejo (EPRAL), fundada em 1990. Porém, a EPRAL foi forçada a abdicar da sua personalidade jurídica para tornar-se propriedade de uma nova entidade - a Fundação Alentejo, que nasceu em Évora, a 7 de Maio de 1999, como Pessoa Coletiva de Direito Privado, sem fins lucrativos.

Atualmente, a Fundação Alentejo é proprietária da EPRAL, entidade privada sem fins lucrativos, com sede em Évora, que se submeteu a respeitar as expectativas geradas quanto ao seu prestígio, assegurando-se que a Escola continuasse a realizar um trabalho notável no âmbito do Ensino Profissional. Ambiciona, também, proporcionar um forte desempenho que se torna cada vez mais útil na presença da população alentejana, bem como da região Alentejo. O seu objetivo consiste no *“desenvolvimento e na qualificação profissional dos recursos humanos”*, de forma a contribuir para a melhoria dos índices de formação e qualificação da população alentejana, com especial incidência no Alentejo Central e Norte Alentejo (Fundação Alentejo, s/d).

Participantes

O universo de indivíduos em estudo é constituído por 147 indivíduos que, no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram, viram certificadas as suas competências e, em resultado, modificados os respectivos níveis de escolaridade.

Instrumento

O instrumento de recolha de dados a aplicar foi o Inquérito por Questionário, que permite, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.188), “em colocar a um conjunto de adquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais (...), ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

O instrumento referido foi aplicado, de acordo com o procedimento formulado por Hill, M. e Hill, A. (2002), à população referida, com consequente análise da informação com recurso ao programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 20.0) para Windows.

Procedimentos

Inicialmente, procedeu-se à pesquisa de nomes e moradas dos adultos certificados no período 2000-2005, para, posteriormente enviarmos por correio os inquéritos por questionário aos certificados. Os inquéritos por questionário remetidos, foram acompanhados de uma carta de apresentação e de um envelope selado e endereçado com resposta sem franquia – RSF.

O tratamento estatístico de dados, compreende uma análise de estatística descritiva, que em termos metodológicos, recorre a uma abordagem quantitativa, operacionalizada pela aplicação de um inquérito por questionário, tendo este a ser utilizado com recurso ao SPSS, versão 20.0 para Windows.

Plano de Trabalho

O projeto de investigação teve a duração aproximadamente de dez meses. A calendarização do respectivo trabalho teve a seguinte configuração:

Etapas	2011				2012						
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Definição de Objectivos											
Recolha da Literatura											
Enquadramento Teórico											
Aplicação do Inquérito por Questionário											
Análise Estatística dos Dados											
Redação da Dissertação											

Análise e Interpretação de Resultados

Ao analisar e interpretar os resultados obtidos através da análise estatística descritiva, vamos abarcar os percursos de qualificação que os indivíduos concretizam e adquirem ao longo da vida, sobretudo numa multiplicidade de contextos, nomeadamente:

A **Dimensão Pessoal**, foi aquela que os adultos mais reforçam, enquanto motivação intrínseca para permitir redimensionar projetos de vida que, por vezes, foram sendo adiados. De facto os adultos certificados mencionam que o processo de RVCC teve uma influência “*muito importante*”, para aspetos

de natureza intrínseca, nomeadamente ao nível da valorização pessoal e do autorreconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida, o que lhes permitiu mais-valias em adquirir outras que lhes serão úteis para a vida. Não obstante, foi a principal razão para a procura de um Centro de RVCC.

O impacto do processo de RVCC ao nível da **Dimensão Profissional**, não produziu efeitos ao nível da mudança de atividade profissional a 73,9% dos adultos. No entanto, produziu alguns efeitos a 23,9% dos adultos (Figura 1) e tal mudança ocorreu no período de 1 a 2 anos após o processo de RVCC e que, quando verificadas, foram ao nível da profissão.

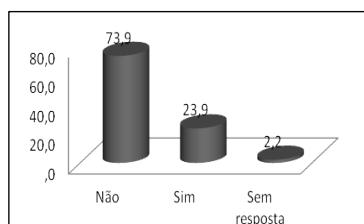


Figura 1 - Adultos empregados, face à mudança de atividade profissional.

É importante notar que o efeito do processo de RVCC em termos de mudança de atividade profissional é mais expressivo ao nível das mulheres do que ao nível dos homens. Por sua vez, a produção de efeitos estende-se, também a 74,6% dos adultos que após o processo de RVCC estavam empregados, não ficaram desempregados (Figura 2). Dos adultos que mencionaram terem ficado desempregados, foi em virtude de “*despedi-me, motivos pessoais*”, “*despedimento coletivo*”, “*doença*”, “*fim de contrato*” e “*retomei os estudos*”. Ainda dos adultos que estavam desempregados, quando iniciaram o processo de RVCC e que, posteriormente obtiveram o certificado, 58,3% não encontrou emprego (Figura 3).

Dos 41,7% de adultos (Figura 3) que encontraram emprego, a mudança de atividade profissional ocorreu no período de 1 a 2 anos após o processo de RVCC e que, quando averiguadas as mudanças, os adultos encontraram emprego na mesma área profissional.

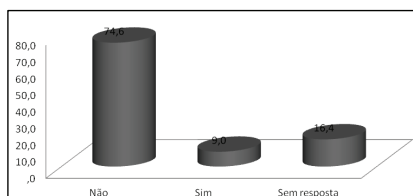


Figura 2 - Adultos empregados que ficaram desempregados.

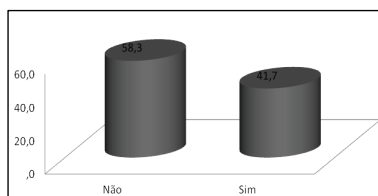


Figura 3 - Adultos desempregados que encontraram emprego.

Após a conclusão do processo de RVCC, a atual atividade profissional dos adultos, pertence ao Grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores), como se evidencia na Figura 4.

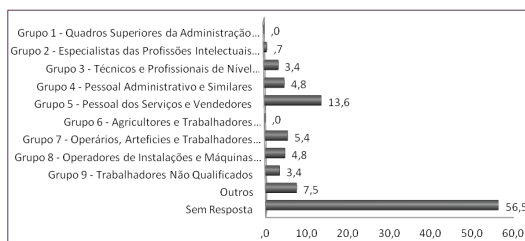


Figura 4 - Atividade profissional atual dos adultos.

Ao nível da **Dimensão Social**, a certificação do processo de RVCC não teve a devida repercussão, na opinião dos adultos. Este facto, deve-se, porque os adultos reconhecem que o impacto do processo de RVCC nesta dimensão, sobretudo na valorização social pela comunidade e da intervenção cívica, teve pouca importância e influência. Mediante esta opinião dos adultos, é fundamental aprofundar este assunto em investigações próximas.

Quanto ao nível da **Dimensão Académica**, verificamos que antes de ingressarem no processo de RVCC, 40,8% dos adultos possuíam o 6.º ano de escolaridade (Figura 5), mas quando o iniciaram, 92,5% dos adultos obtiveram o Nível B3 o equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico/9.º ano (Figura 6).

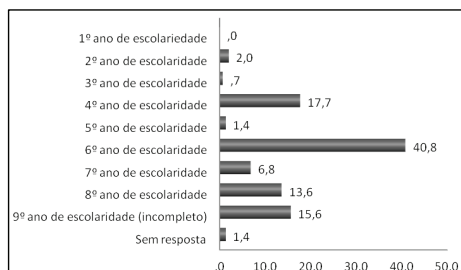


Figura 5 - Habilitações escolares antes do ingresso no processo de RVCC.

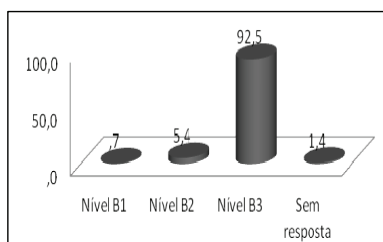


Figura 6 - Nível de certificação escolar que obteve pelo processo de RVCC.

Em termos de habilitações escolares posteriores ao processo de RVCC, conclui-se, que maioritariamente os adultos não prosseguiram os estudos (53,1%) (Figura 7).

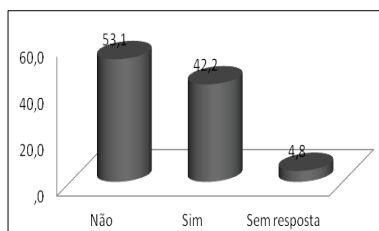


Figura 7 - Adultos que prosseguiram os estudos.

Dos adultos que prosseguiram os estudos, 85,5% concluiu o ensino secundário e 6,5% a licenciatura (Figura 8). Tratam-se, na maioria dos casos de mulheres (que também predominam ao nível do total dos adultos certificados). Face a isto, a inscrição no processo de RVCC motiva os adultos para elevar os níveis de escolaridade e o prosseguimento dos estudos, principalmente para o processo de ALV.

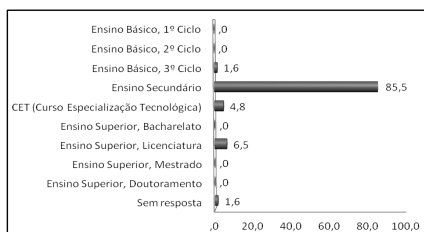


Figura 8 - Nível de estudo concluído após o processo de RVCC.

Na **Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida**, averigua-se que antes de iniciar o processo de RVCC, 51,7% dos adultos não participaram em atividades de aprendizagem (Figura 9), mas após a sua conclusão, 56,5% dos adultos tiveram motivação para continuar a participar nelas (Figura 10).

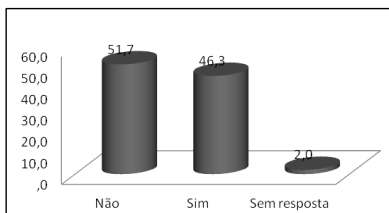


Figura 9 - Adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC.

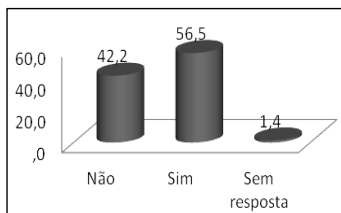


Figura 10 - Adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC.

Ao efetuarmos a comparação entre o antes e o depois do processo de RVCC, concluímos, que em ambos os casos os adultos evidenciam a sua participação em atividades de aprendizagem mais direcionadas para a formação profissional e o local mais representativo para as realizar é nos Centros de Formação Profissional. Assim, os adultos dão mais significado às atividades de aprendizagem após a certificação do processo de RVCC, que se prende, essencialmente com o valor de uso das aprendizagens.

Por fim, a **Dimensão Tecnologias da Informação e Comunicação**, associam-se ao uso do conhecimento da informação e da comunicação, visando a cooperação para o processo de ALV. Considera-se, que o processo de RVCC foi fundamental para a exploração do contacto com as TIC, nomeadamente do computador e da Internet. Ao compararmos o antes e o depois do processo de RVCC, observa-se um aumento no número de adultos que passaram a possuir computador depois do processo, bem como da utilização do computador em casa (Figura 11, 12). Constata-se, igualmente, um aumento do número de adultos que passaram a utilizar a Internet depois do processo, principalmente, da sua utilização em casa e fins informativos (Figura 13, 14, 15).

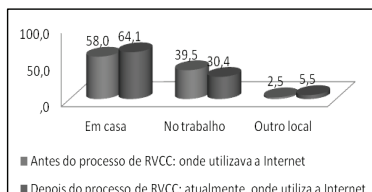
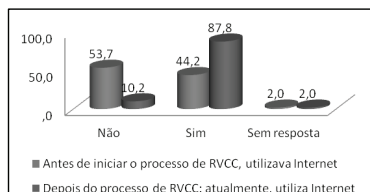


Figura 11 - Adultos que possuem computador. Figura 12 - Local de utilização do computador.

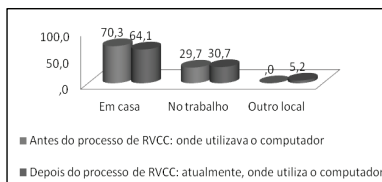
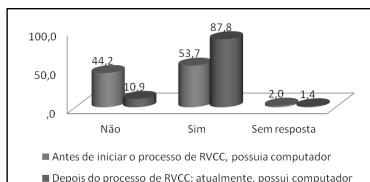


Figura 13 - Adultos que possuem Internet. Figura 14 - Local de utilização da Internet.

Contudo, é importante evidenciar que mais de 94% dos adultos sugeriam ou recomendariam o processo de RVCC, principalmente a amigos, uma vez que a experiência vivida no processo promoveu uma atitude positiva relativamente à aprendizagem (Figura 16). Mediante esta conceção, este processo proporciona aos adultos uma continuidade dos seus processos de aprendizagem.

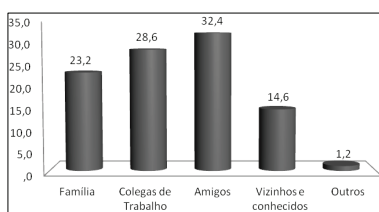
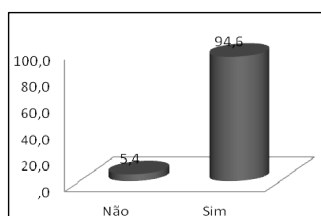


Figura 15 - Recomendação a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o processo de RVCC.

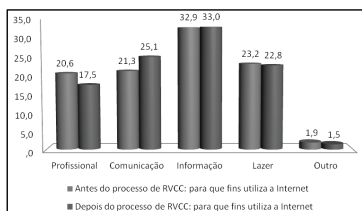


Figura 16 - Finalidade da utilização da Internet.

Conclusão

No que concerne aos resultados obtidos do impacto do processo de RVCC na perspetiva dos adultos, verificamos que a certificação produziu impactos interessantes na vida dos adultos, sobretudo numa multiplicidade de contextos como pessoal, social, profissional e académico.

Dos resultados que obtivemos podemos concluir que: a dimensão pessoal, foi a que teve um maior impacto resultante da concretização do processo de RVCC, por razões associadas ao enriquecimento e valorização pessoal; a dimensão profissional, nomeadamente, em termos profissionais, os adultos referem que o processo de RVCC não foi proveitoso face às expectativas iniciais, ou seja, por não terem mudado de categoria profissional ou de encontrar um novo emprego; a dimensão social, foi a mais residual, uma vez que teve pouca importância e influência, sobretudo, na valorização social pela comunidade. Por fim, na dimensão académica, os adultos mencionam que aumentaram o nível de escolaridade, em virtude de continuar a investir nos estudos, na formação contínua, bem como nas novas oportunidades de ALV.

Em suma, esta investigação, permitiu-nos fortalecer a perceção de que é indispensável colocar ao dispor dos adultos, diversas ofertas de educação e formação que possibilitem valorizar aquilo que eles adquiriram e aprenderam ao longo da vida nos mais diversos contextos.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L.; Imaginário, L. et al. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. 2ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Fundação Alentejo (s/d). *Fundação Alentejo*. Acedido a 2 de Março de 2012, em: <http://www.fundacao-alentejo.pt/index.php>
- Gomes, M. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leitão, J. (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Mendonça, M. & Carneiro, M. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Ação de Política Pública Educativa*. Acedido a 7 de Dezembro de 2011, em <http://www.anq.gov.pt>
- Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo(período 2001-2005)*[Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experiências em Portugal. Fragmentos de uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Osório, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, N.º 2. pp. 5-20.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em Indivíduos Residentes no Concelho de Arraiolos, no Período de 2000-2005*

Mariana Valério¹ & Lurdes Pratas Nico²

Resumo A presente comunicação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária e, com ela pretende-se apresentar os principais resultados da investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado. O trabalho concretizado incidiu sobre a “Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005”, certificados pelo ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo – actual Centro Novas Oportunidades.

Num primeiro momento incidiremos sobre o objeto de estudo, de seguida caracterizamos o contexto de intervenção e o desenho metodológico utilizado e, por último, apresentamos as principais conclusões da investigação em três dimensões (perfil dos respondentes, processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e impactos do processo de RVCC em várias dimensões).

Palavras-chave Educação e formação de adultos, aprendizagem ao longo da vida, reconhecimento, validação e certificação de competências.

1. O objecto de estudo

O estudo realizado pretendeu avaliar de que forma é que a certificação formal das competências ocorridas nos indivíduos determinou os respetivos projetos de vida. A pesquisa pretendeu analisar os percursos subsequentes e a trajectória de vida dos adultos, resultante do processo de RVCC.

A escolha do tema prendeu-se com a pertinência do processo de RVCC, no panorama da educação e formação de adultos, em Portugal. Assim, o nosso estudo tem como objectivo conhecer, caracterizar e analisar as trajectórias de vida dos adultos, residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005, nas dimensões pessoal, profissional e social, através da aplicação de um Questionário.

Embora existam diversos estudos a nível nacional que problematizam esta temática, pareceu-nos pertinente abordar a mesma, num contexto territorial específico (concelho de Arraiolos) por vários motivos: *i)* os baixos níveis de literacia; *ii)* a baixa qualificação dos ativos; *iii)* a inexistência de um centro de

*. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (Refª PTDC/CPE-CED/104072/2008) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

1. Universidade de Évora (Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Comunitária). E-mail: valerio.mariana@gmail.com

2. Universidade de Évora (Departamento de Pedagogia e Educação). E-mail: lpnico@uevora.pt

RVCC, no período em estudo; *iv*) a desertificação e a deficitária estrutura socioeconómica do concelho de Arraiolos.

2. O contexto de intervenção

Tal como foi referido, a área geográfica do estudo é o concelho de Arraiolos, que se encontra integrado na Região do Alentejo (distrito de Évora) e está delimitado por três grandes áreas de influência urbana: a Sul – Évora; a Este – Estremoz e a Oeste – Montemor-o-Novo (figura 1). Este posicionamento geográfico tem condicionado, significativamente, o seu desenvolvimento, no que respeita à estruturação das áreas de actividade económica e à evolução demográfica, económica e social.

Figura 1 – Concelhos do distrito de Évora



Fonte: <http://www.evoradistritodigital.pt>

O concelho de Arraiolos sofre as consequências da sua interioridade, apresentando uma densidade populacional inferior 12 habitantes/Km², sendo a média do Alentejo de 20 habitantes/Km². Desta forma, “estamos perante um concelho que no contexto do País manifesta uma forte dominância rural apesar de, em termos relativos, não deixar de ser importante existência de alguma actividade industrial, mas que aparenta não ser acompanhada por idêntico peso proporcional, pelo menos em termos da composição empresarial, ao nível dos serviços e do comércio” (Plano de Acção da Agenda XXI Local de Arraiolos, 2005:10)³.

O concelho possui uma área total de 684,06 Km², com uma população de 7363⁴ habitantes, repartido por sete freguesias – Arraiolos (Ilhas e Santana do Campo), S. Pedro da Gafanhoeira, Sabugueiro, Igreja, Santa Justa (Vale do Pereiro), S. Gregório (Aldeia da Serra e Carrascal) e Vimieiro e está incluído na NUT⁵ III.

Arraiolos, entre 1991 e 2001, registou um decréscimo significativo da sua população residente (-7,2%), situação que não acompanhou o padrão nacional nem o regional onde o concelho se insere, já que a variação positiva à escala nacional é de 5% e a regional 0,2% (*Quadro 1*).

3. <http://www.cmarraiolos.pt/NR/rdonlyres/0001067d/qwtvdvnhsrexppbeodfppvlbrekhtze/agenda21.pdf>, acedido em Maio de 2012.

4. http://www.inec.pt/scripts/flex_provisorios/Main.html, acedido em Maio de 2012.

5. Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, com vista a estabelecer uma harmonia entre as divisões territoriais. Esta nomenclatura tem vários níveis geográficos conforme o nível de desagregação assumido, por exemplo: o nível II, no Continente, é composto pelas unidades: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

Quadro 1 – Comparação entre a população residente por freguesia, 1991-2001

Unidade Geográfica	1991		2001		Varição 1991-2001
	Total	%	Total	%	%
Arraiolos	3599	43,9	3549	46,6	-1,4
S. Pedro da Gafanhoeira	679	8,3	623	8,2	-8,2
Igrejinha	824	10,0	769	10,1	-6,7
Sabugueiro	526	6,4	453	5,9	-13,9
Santa Justa	280	3,4	226	3,0	-19,3
São Gregório	529	6,4	396	5,2	-25,1
Vimieiro	1770	21,6	1600	21,0	-9,6
Total do Concelho	8207	100,0	7616	100,0	-7,2
Alentejo Central	173216	--	173646	--	0,2
Portugal	9867147	--	10356117	--	5,0

Fonte: Carta Educativa do Concelho de Arraiolos, Relatório Final, 2006

Como anteriormente mencionámos, em termos demográficos e, comparativamente, com Portugal e com a região Alentejo, o concelho de Arraiolos caracteriza-se por uma forte recessão (*Quadro 2*)⁶, pelos baixos níveis de literacia e pelo envelhecimento progressivo da sua população. A recessão começou por ser um reflexo dos fenómenos migratórios, apresentando-se, actualmente, como resultado de factores endógenos – crescimento natural negativo, incapacidade de actuação da população e criação de postos de trabalho.

Quadro 2 – População residente

ANOS	População Residente		
	1991	2001	2011
Portugal	9.867.147	10.356.117	10.555.853
Alentejo	782.331	776.585	758.739
Arraiolos	8.207	7.616	7.363

Fonte: INE, Dezembro 2012

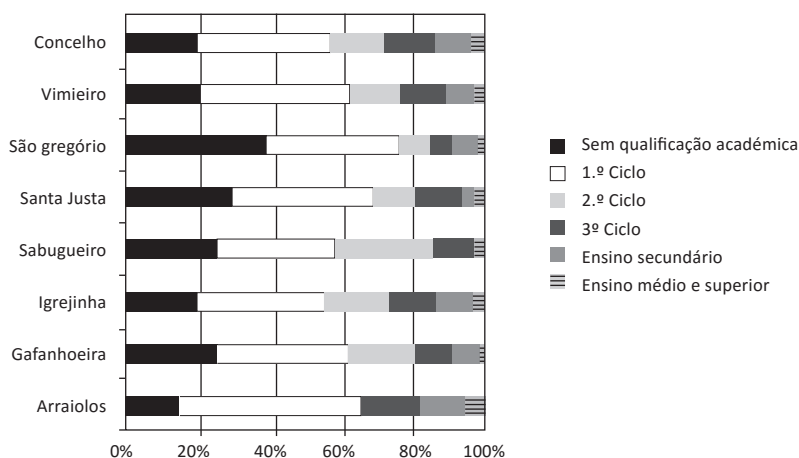
Contudo, o concelho dispõe de uma boa rede de infra-estruturas de saúde, escolares e empresariais, sendo considerado um concelho com boas acessibilidades, e de bons equipamentos colectivos, o que o torna atractivo do ponto de vista da qualidade de vida, ainda que, tais factores não se tenham revelado suficientes para impedir a saída de jovens.

Em 2001, a taxa de analfabetismo⁷, no concelho de Arraiolos, cifrava-se nos 17%, apesar do concelho ter diminuído, significativamente, o número de analfabetos que medeia essa fronteira. Dos dados recolhidos, verificámos que é a população da freguesia de Arraiolos a mais escolarizada, ainda que cerca de metade das pessoas que sabem ler e escrever detenham o nível de escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo e apenas 18,3% possuem o ensino secundário, médio ou superior (*Gráfico 1*).

6. <http://www.cm-arraiolos.pt/pt/conteudos/o+concelho/populacao/>, acedido em Março de 2012.

7. Indicador que mede o peso que a população com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever.

Gráfico 1 – Indicadores de qualificação académica da população por freguesia



Fonte: Carta Educativa do concelho de Arraiolos (2006:26)

De salientar que há alguns documentos⁸, onde são efectuadas análises relativas à educação, que referem que o concelho acompanha a tendência nacional no que respeita à diminuição da taxa de crescimento natural da população em idade escolar, ao esforço de extensão do ensino pré-escolar, ao desenvolvimento das TIC e ao esforço da sua aplicação no sistema de ensino. Apesar de, entre os dois momentos censitários, a população residente no concelho de Arraiolos ter melhorado na sua globalidade o seu nível de escolaridade⁹, o município continua a ocupar uma posição desfavorável, pois entre a população regista-se um domínio do 1.º ciclo do ensino básico em comparação com os outros níveis escolares.

Este contexto não é alheio ao Agrupamento de Escolas de Arraiolos, o qual definiu uma estratégia de intervenção junto do público-alvo ao oferecer cursos tecnológicos diversificados em articulação com o tecido económico concelhio, em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Évora (IEFP), promovendo programas de orientação vocacional, assim como a constituição de um Centro Novas Oportunidades (CNO), em 2006.

Se nos debruçarmos, especialmente, na análise dos dados referentes à participação dos adultos no âmbito do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2000 a 2005 e, posteriormente, na análise dos dados a partir de 2006 (ano em que o concelho passou a dispor de um CNO), verificamos que o número de certificações aumentou, gradualmente, conforme se observa no *Quadro 3*.

Quadro 3 – Número de Certificados do concelho de Arraiolos

Ano	2007	2008	2009	2010	2011/2012 (1)	TOTAL
Nº de Certificados	173	131	71	81	183	639

Fonte: DREAlentejo, 2012

(1) Os dados do ano de 2012 são os dados registados na plataforma SIGO, até 31 de Julho de 2012.

8. <http://www.cmarraiolos.pt/NR/rdonlyres/00009eec/esphrotlycwhthkehlvlnawdjfmzevuga/PlanodeDesenvolvimentoSocial.pdf>, acessado em Maio 2012.

9. http://www.cmarraiolos.pt/NR/rdonlyres/00009eeb/ujlyvtrdlaboengijtfqhmtaxbgviwur/CEdeArraiolos_VersoFinalNovembro2006_Corrigido.pdf, acessado em Maio de 2012.

3. O Desenho Metodológico

O presente estudo insere-se no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Na presente investigação assumimos a seguinte questão de partida:

De que forma é que a certificação formal das competências ocorrida nos indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, entre 2000 e 2005, determinou os respetivos projetos de vida pessoais, profissionais e sociais?

Como **objectivos gerais** do estudo foram definidos os seguintes:

- Conhecer, caracterizar e analisar as trajetórias de vida dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluíram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2000 e 2005;
- Identificar o número de adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluiu o processo de RVCC, entre 2000 e 2005;
- Caracterizar o perfil dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluiu o processo de RVCC, entre 2000 e 2005;
- Avaliar o impacto pessoal, profissional e social da qualificação, nas trajetórias de vida dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluíram o processo de RVCC, entre 2000 e 2005.

A investigação incidiu num estudo de natureza descritiva, recorrendo-se ao uso de uma metodologia mista, isto é, análise quantitativa e qualitativa, reconhecida por alguns autores como uma mais-valia no campo da investigação. Segundo Cupchik [2001 cit. por Duarte (2009)] “... as duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição”.

Os dados necessários para efectuar a investigação foram obtidos através de pesquisa documental e bibliográfica e, também, pela aplicação de um questionário.

No que respeita à aplicação do questionário, este foi enviado por correio, ou seja, o adulto respondeu ao questionário, sem a presença do investigador. Posteriormente, realizou-se a análise das trajetórias de vida dos adultos após a conclusão do processo RVCC, a partir da análise da informação disponibilizada pelo Questionário das Novas Qualificações (QNQ).¹⁰

As técnicas de análise de dados recolhidos foram alvo de análise estatística descritiva, de acordo com os procedimentos do SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) (Pereira, 2008).

O universo do estudo foi constituído por 29 inquiridos. Para estes adultos foram enviados por correio postal o Questionário das Novas Qualificações (QNQ). Responderam aos QNQ 24 adultos – a amostra da nossa investigação – que foram certificadas pelo ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo, no concelho de Arraiolos, alguns em regime de itinerância, no período de 2000 a 2005.

4. Principais conclusões do estudo

A. Perfil dos respondentes

- A maioria dos respondentes deste estudo é do género masculino (62,5%) e casada (66,7%); 45,8% têm 2 filhos e residiam, todos, no concelho de Arraiolos, distribuídos pelas 7 freguesias que constituem o concelho.
- A classe etária que reúne maior número de indivíduos é a que corresponde às idades compreendidas entre 31 e 40 anos (33,3%).
- 91,7% dos respondentes estava empregado.

10. Instrumento que já estava construído e validado por um painel de especialistas, enquanto parte integrante do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”.

— Quanto às habilitações escolares dos respondentes (à data de aplicação do questionário), 58,3% tinha o Nível Básico – 3.º Ciclo; 37,5% o Nível Secundário e 4,2% tinha concluído já o Ensino Superior (grau de Licenciatura).

B. Caracterização do processo de RVCC

Os adultos foram certificados pelo ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo, alguns dos quais em regime de itinerância.

Em 2002, os adultos começaram a frequentar o processo, registando-se, no ano de 2004, o maior número de inscrições no Centro de RVCC (45,8% - 11 adultos).

As conversas informais ("passa palavra"/redes de vizinhança) apresentaram-se como um dos meios mais importantes para a tomada de conhecimento do processo de RVCC (25,9% do total de resposta expressas). Este facto já havia sido referido por Nico (2009:429) nas conclusões do seu estudo, sobre o impacto do processo RVCC nos adultos, no Alentejo, entre 2001-2005.

Quanto às razões para a concretização do processo de RVCC, destacam-se os seguintes aspectos:

a) O papel que os respondentes atribuíram à valorização pessoal (28,6%) quando comparado com outros itens. Em estudos anteriores (Nico, 2009:351) verificou-se que este impacto era muito relevante nos adultos certificados e que era perceptível um aumento da autoestima, da satisfação pessoal e da confiança em si próprios, o que promove a autonomia e a responsabilidade.

b) A melhoria de emprego e a obtenção de um diploma surgem em segundo lugar, com 14,3% do total de respostas expressas, respectivamente, o que demonstra a preocupação dos adultos em manter o emprego e, simultaneamente, apostar na qualificação.

O facto da dimensão pessoal ser mais valorizada, poderá estar relacionado com a situação profissional dos respondentes, uma vez que a maioria se encontrava, àquela data, empregado. Logo, a preocupação com o emprego é secundária, mas este facto por si só não é conclusivo.

Os respondentes mencionaram que, durante a realização do processo, as maiores dificuldades foram nas áreas de competências-chave que constituem o Referencial de Competências do Nível Básico, nomeadamente nas áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Inglês (esta última inserida na Linguagem e Comunicação) e a distância percorrida entre a casa e o centro.

C. Impactos do Processo de RVCC (várias dimensões)

No que diz respeito aos impactos do processo de RVCC, nas suas várias dimensões, apresentamos as principais conclusões, no *Quadro 4*:

Quadro 4 – Impactos do Processo de RVCC (várias dimensões)

Itens	ANTES	APÓS
Habilitações académicas	• 50% possuía o Nível B2 – 6º ano escolaridade.	• No final do processo 100% obteve o Nível B3 – 9º ano escolaridade. • Após o processo, 9 adultos concluíram outros estudos (ALV). • 11 adultos pensam vir a estudar (45, 8%).
Situação profissional	Maioria estava empregado/a (91,7%) e as profissões eram diversificadas.	• Alteração profissional em 6 respondentes (25%), considerando que o processo RVCC influenciou essa alteração.
Actividades de aprendizagem	• 62,5% indivíduos participava. • Tipo de actividade mais valorizada: Formação Profissional (53,8%).	• 62,5% indivíduos continuou a frequentar atividades de aprendizagem. • Além da Formação Profissional (52,4%), destacam-se, ainda, as Palestras e Congressos (23,8%).
Locais de aprendizagem	• 26,9% das escolhas nos itens Centro de Formação Profissional e Associações de Desenvolvimento Local, respetivamente.	• 33,3% das escolhas no item “Outros” (“<i>re-direccionamento dos locais de aprendizagem</i>”).
Uso do computador	13 indivíduos – 54,2%	21 indivíduos – 87,5%
Uso da Internet	11 indivíduos – 45,8%	22 indivíduos – 91,7%
Autoconhecimento	Não tinham “consciência” das suas capacidades.	Verificaram que eram “capazes” de voltar a “estudar e/ou escola”.

Assim, considerando a questão de partida traçada por esta investigação, concluímos que se registou uma melhoria significativa na vida dos adultos certificados, uma vez que lhes permitiu alterar o seu nível de escolaridade; facultou-lhes novas ferramentas que contribuíram para aumentar e melhorar as suas competências, operando transformação nas várias dimensões (pessoal, profissional e familiar) e, consequentemente, na trajetória de vida dos respondentes.

Referências Bibliográficas

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a três: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa, CIES e-Working Paper n.60/2009. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acedido em 20 de Agosto de 2012.
- Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo(período 2001-2005)*[Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- Pereira, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Resultados Preliminares dos Estudos sobre os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos Colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz*

Anabela Caeiro¹, Vânia Ramalho² & Lurdes Pratas Nico³

Resumo A presente comunicação surge no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária. A experiência enquanto Técnicas, uma como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e outra como Profissional RVC (Reconhecimento, Validação e Certificação) do Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel de Reguengos de Monsaraz, determinou a escolha da temática dos respectivos estudos.

Tendo em conta o panorama actual da Educação e Formação de Adultos, assim com a incerteza que tem traçado os caminhos a percorrer pela Iniciativa Novas Oportunidades, considerámos pertinente, agora mais que nunca, analisar os impactos que estas políticas promoveram na comunidade, nas instituições e nos indivíduos.

Os estudos estão inseridos no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Na comunicação será apresentada a caracterização do perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que foram certificados através de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adiante designado de Processo de RVCC).

Palavras-chave Reconhecimento, Validação, Certificação, Competência, Aprendizagem ao Longo da Vida.

1. Contextualização do estudo

O nosso objectivo foi, desde o início, prosseguir uma linha de investigação relacionada com a Educação e Formação de Adultos e, mais concretamente, a compreensão das alterações verificadas na vida dos indivíduos que concretizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Foi neste âmbito que a integração no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” foi imperativa, na medida em que nos revimos nesta linha de investigação e nos objectivos gerais daquele projecto:

*. Comunicação decorrente do projecto de investigação científica “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (Refª PTDC/CPE-CED/104072/2008) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

1. Universidade de Évora (Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Comunitária). E-mail: belacaeiro@gmail.com

2. Universidade de Évora (Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Comunitária). E-mail: vannia.ramalho@gmail.com

3. Universidade de Évora (Departamento de Pedagogia e Educação). E-mail: lpnico@uevora.pt

1. *Conhecer e caracterizar* o universo dos indivíduos que realizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos ex-Centros de RVCC, no período 2000-2005, na região Alentejo;
2. *Analisar* os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante.

O projecto de investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” decorrerá até Maio de 2013, pelo que as nossas investigações também irão cumprir este prazo.

As investigações apesar de partilharem um tronco comum, como é o caso da população considerada nos estudos (colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz), percorrem, depois, percursos distintos, uma vez que um estudo pretende avaliar os impactos na dimensão familiar dos indivíduos e o outro visa avaliar os impactos na dimensão profissional. De seguida, cada um dos projectos será identificado como **Projecto A** e **Projecto B**:

Título do Projecto A

Avaliação dos impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão familiar, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

Título do Projecto B

Avaliação dos impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

2. Breve enquadramento teórico

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos debates da sociedade contemporânea. Aprender ao longo da vida tornou-se uma condição imperativa para a inclusão numa sociedade em permanentes mudanças.

É neste âmbito que surge, no ano de 2000, um documento designado por Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, da autoria da Comissão Europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa (ou Estratégia de Lisboa), onde se defende que um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro, a fim de utilizar, da melhor forma, as respectivas competências e qualificações.

Segundo Pires (2002:55), a aprendizagem ao longo da vida deve ser vista como a perspectivada de um processo “contínuo ininterrupto”, que considera por um lado a dimensão temporal da aprendizagem – *lifelong* – e, por outro, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem – *lifewide*.

Tendo em conta a dimensão temporal da aprendizagem e a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagens, Nico (2007:197) refere que “a aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Na realidade, os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem que, ao longo de toda a nossa vida e em todas as suas dimensões, vamos concretizando.”

Canário (1999:80) caracteriza três níveis de aprendizagem, a aprendizagem formal, a aprendizagem não-formal e a informal. Segundo o autor, a aprendizagem formal é o ensino dispensado pela escola, com programas e horário e assente em processos avaliativos que têm como objectivo a certificação. Por outro lado, a aprendizagem não-formal é caracterizada “pela flexibilidade de horários, programas locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares”. Por fim, a aprendizagem informal “que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas.”

As políticas educacionais valorizaram, até então, as aprendizagens formais em detrimento das não formais e informais. O Memorando, anteriormente referido, apresenta uma nova perspectiva, valorizando as aprendizagens não formais e informais, reiterando a complementaridade destes níveis de aprendizagem; não reconhece apenas a importância das aprendizagens não formais e informais e considera fundamental a criação de sistemas credíveis e de qualidade para validar as aprendizagens adquiridas nos diversos contextos.

Atendendo a este novo paradigma, legitima-se o surgimento de iniciativas que respondam de forma assertiva aos novos desafios, nomeadamente a Iniciativa Novas Oportunidades, criada em Portugal, em Setembro de 2005.

Segundo Alves (s/d:4), o ano 2000, na sequência do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, é “um turning point no plano educativo português”. É no ano 2000 que surgem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e no plano das novas estruturas de regulação do sistema educativo é criada, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), posteriormente substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

No ano 2005, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, surgem os Centros Novas Oportunidades, em substituição dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), pela extinção da DGFV e pela criação de uma nova estrutura de regulação a nível central: a Agência Nacional para a Qualificação. Em 2012, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), instituto público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira, sucede à Agência Nacional para a Qualificação, através do decreto-lei n.º 36/2012, de 15 de Fevereiro.

Decorreram sete anos desde a criação dos Centros Novas Oportunidades e, devido à actual situação de incerteza em que a *Iniciativa Novas Oportunidades* se encontra, é imperativo reflectir sobre o impacto dos processos de RVCC. Olhar para trás, identificar o que já foi feito, questionar os agentes envolvidos sobre o que mudou nas suas vidas após a passagem pelo processo de RVCC é fundamental para continuar a acreditar e evidenciar que, todo o trabalho, desenvolvido até aqui, foi substancial.

3. Motivações iniciais

No que concerne às motivações para a realização dos nossos estudos, estas são essencialmente de duas naturezas.

- A pertinência de algumas questões levantadas ao longo das nossas actividades profissionais, no âmbito do exercício das funções técnicas de Profissional de RVC e Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, pelo que conhecer a realidade dos adultos certificados, com especial incidência na pós-certificação, nos permitirá um *knowhow*, que se traduzirá num desempenho profissional mais comprometido, assim como numa maior consciencialização.
- A frequência de algumas unidades curriculares do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Comunitária, veio alargar horizontes e, desta forma, despertar novas curiosidades e uma maior ânsia em encontrar respostas para as nossas questões.

4. Questão de partida e objectivos

Na sequência da ponderação do problema que nos propomos investigar, definimos também os objectivos do estudo, conforme constam do *Quadro 1*:

Quadro 1 – Questão de partida e objectivos

	Projecto A	Projecto B
Questão de partida	<i>Que alterações se verificaram na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?</i>	<i>Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?</i>
Objectivo Geral	Conhecer e descrever os impactos do processo de RVCC na dimensão de vida familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.	Avaliar os impactos da certificação obtida através do processo de RVCC, na dimensão profissional dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.
Objectivos Operacionais (comuns aos 2 projectos)	1. Identificar o número de colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. 2. Caracterizar o perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. 3. Caracterizar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concretizado pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.	
Objectivos Operacionais (específicos de cada projecto)	4. Caracterizar o contexto familiar dos adultos. 5. Conhecer o grau de satisfação em termos de realização pessoal. 6. Avaliar os eventuais impactos que o Processo RVCC teve na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.	4. Identificar e descrever possíveis alterações na dimensão profissional dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

5. Metodologia

Tendo em conta a natureza e os objectivos dos estudos, efectuou-se a selecção da metodologia a utilizar. As investigações utilizarão uma abordagem metodológica mista, com recurso a uma análise quantitativa e outra qualitativa, com vista a atingir os objectivos pretendidos.

Após a fase de recolha inicial de informação junto do Município, apurou-se que, dos 47 colaboradores que realizaram um processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, 18 adultos foram certificados com o nível básico e 29 adultos certificados com o nível secundário.

Num primeiro momento (já realizado) e após a pesquisa documental, foi aplicado um inquérito por questionário. O referido questionário é uma adaptação do instrumento do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”.

A utilização do inquérito por questionário terá presente a ideias defendidas por Ghiglione e Matalon (2006) na sua obra *O Inquérito*.

A população é, assim, constituída por 47 colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que concluíram o processo de RVCC, de nível básico e/ou secundário. Na aplicação do questionário, alcançou-se uma taxa de retorno de 95,7%, o que significa que foram respondidos 45 questionários, no total dos 47 colaboradores certificados.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos através do questionário, este foi feito recorrendo à análise estatística, através do programa SPSS.

Como forma de complementar as informações obtidas através deste instrumento de natureza quantitativa, será aplicada, numa 2.ª fase, um instrumento de natureza qualitativa (entrevista semiestruturada), que permitirá complementar a informação recolhida através do questionário, de forma mais detalhada e reflexiva. A análise de conteúdo da informação recolhida através da entrevista será feita segundo as proposições de Bardin (2009).

6. Caracterização do perfil dos respondentes (colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)

A população do estudo, que se encontra em fase de concretização, é constituída por 45 indivíduos, verificando-se, na mesma, uma predominância do género masculino (62,2%), tal como consta no Quadro 2.

Quadro 2 - Género dos respondentes

Género	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Masculino	28	62,2
Feminino	17	37,8
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

Esta prevalência do género masculino é também verificada no quadro geral de funcionários do Município de Reguengos de Monsaraz. A 31 de Dezembro de 2011, o Município tinha 277 funcionários, dos quais 53% eram do género masculino e 47% do género feminino. Esta característica poderá justificar a distribuição dos indivíduos na variável “Género”, a qual se configura como diferente dos estudos realizados até então, entre os quais o estudo denominado “Impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005)” (Nico, 2009).

O grupo etário dos 41-50 anos é o que regista um maior número de indivíduos (31,1%), seguindo-se os grupos etários dos 31-40 anos e 51-60 anos que apresentam, respectivamente, 31% dos inquiridos (Quadro 3).

Quadro 3 - Grupo etário dos respondentes

Grupo etário	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
21-30	6	13,3
31-40	12	26,7
41-50	14	31,1
51-60	12	26,7
61-70	1	2,2
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

No que diz respeito à freguesia de residência é na freguesia de Reguengos de Monsaraz que a maioria dos inquiridos tem residência (38), sendo referidas, ainda, as freguesias de Corval e Campo onde residem, respectivamente, 3 inquiridos. Apenas 1 indivíduo reside na freguesia de Campinho. De salientar que apenas a freguesia de Monsaraz não está representada (Quadro 4).

Quadro 4 – Freguesia de residência dos respondentes

Freguesia de residência	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Reguengos de Monsaraz	38	84,4
Corval	3	6,7
Campo	3	6,7
Campinho	1	2,2
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

Relativamente ao estado civil dos inquiridos, conforme consta do Quadro 5, a maioria é casada (62,2%). Dos restantes inquiridos, 17,8% é solteiro, 11,1% divorciado e 8,9% vive em união de facto.

Quadro 5 – Estado Civil dos respondentes

Estado civil	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Solteiro(a)	8	17,8
Casado(a)	28	62,2
Divorciado(a)	5	11,1
União de facto	4	8,9
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

No que respeita ao número de filhos (*Quadro 6*), 20% dos inquiridos não tem filhos. O quadro revela também que 42,2% tem 1 filho, 33,3% tem 2 filhos e 4,4% optou por ter uma família mais alargada, constituída por 3 ou mais filhos.

Quadro 6 – Número de filhos dos respondentes

Número de filhos	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Nenhum	9	20,0
1 filho	19	42,2
2 filhos	15	33,3
3 ou + filhos	2	4,4
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

À data de aplicação do inquérito, mais de 50% dos inquiridos (60%), tem como habilitações académicas o ensino secundário. De realçar que, 4,4% já possui formação académica de nível superior (*Quadro 7*).

Quadro 7 - Habilitações escolares actuais

Habilitações Escolares	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico, 2º Ciclo	3	6,7
Ensino Básico, 3º Ciclo	12	26,7
Ensino Secundário	27	60,0
Pós-Secundário, não Superior (CET) ⁴	1	2,2
Ensino Superior (Licenciatura)	2	4,4
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário, 2012

Conclusão

Podemos concluir que a população do estudo é, maioritariamente, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 41-60 anos, residentes na freguesia de Reguengos de Monsaraz, casados, com 1 a 2 filhos e possuem o ensino secundário.

Não poderíamos deixar de destacar que três dos 45 adultos certificados através do processo de RVCC, já concluíram percursos formativos de nível 5 e 6, uma vez que 1 dos adultos concluiu um curso CET (Curso de Especialização Tecnológica que se traduz numa formação pós-secundária não superior) e 2 concluíram a Licenciatura, as quais onferem o nível 5 e o nível 6 de qualificação, respectivamente, conforme consta do Quadro Nacional de Qualificações.⁵

Referências Bibliográficas

- Alves, Natália et al. (s/d). “Educar e Qualificar: O caso do Programa Novas Oportunidade”. In *EDUQUAL – Educar e Qualificar*, Universidade de Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, Nº 1, Janeiro-Junho. Consulta em [Março, 2012] em http://www.spce.org.pt/PDF/newsletter_SPCE.pdf.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- Matalon, Benjamim & Ghighione, Rodolphe (2006). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Nico, Bravo (2007). “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. In Maria Teresa Tavares et al (orgs.) *Actas do III Seminário de Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Nico, Lurdes (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo(período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- Pires, Ana (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Disponível em http://www.socialgest.pt/_dlDs/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf

Legislação referenciada

Decreto-lei n.º 36/2012, de 15 de Fevereiro

Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho

4. Curso de Especialização Tecnológica.

5. Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho.

Os Contextos não formais...

“Aventura Científica” uma Atividade Extra Curricular na Educação Pré-escolar

Sandra Ferreira¹

Resumo “Os Meninos da Vila” - Creche/Pré-escolar - pertence às chamadas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e é administrada pela Santa Casa da Misericórdia de Moncarapacho. O contexto educativo observado – “Aventura Científica” - insere-se no âmbito das atividades extracurriculares que a instituição oferece para melhoria das condições de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar. Estas atividades têm como objectivos, garantir a todos os alunos, do pré-escolar, um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e promover respostas culturais à primeira infância. A “Aventura Científica” é uma atividade promovida pelo Centro de Ciência Viva de Tavira, que tem como objetivo levar a ciência às salas da educação pré-escolar, através de atividades dinamizadas por monitores do serviço educativo do centro.

Ao ter conhecimento desta atividade questionei-me: ciências no ensino pré-escolar? Não é uma atividade comum nos infantários, normalmente a oferta extra curricular surge na área das expressões: físico-motora, plástica, musical ou dramática. Então porquê ciências?

É em resposta a esta pergunta que surge o meu estudo, cujo objetivo é dar a conhecer esta atividade, que considero uma boa prática de aprendizagem, e expor as minhas conclusões, após uma observação e reflexão.

Pude verificar que por vezes olhamos para as crianças do ensino pré-escolar apenas como bebés, que precisam de alguém que tome conta deles e garanta as suas necessidades mais básicas, como a higiene ou a alimentação. Mas esquecemo-nos que eles estão a crescer e a despertar para o conhecimento. Desde os primeiros anos de vida que começam a construir entendimento sobre o que os rodeia e manifestam curiosidade e desejo de saber mais para compreenderem e darem significado ao mundo. Quando chegam à escola já possuem ideias, modelos interpretativos e explicações sobre o mundo físico-natural, fruto da sua experiência pessoal espontânea. Através das atividades de ciências os seus conhecimentos intrínsecos são contextualizados e a sua curiosidade estimulada, ou seja, parte-se dos interesses da criança. Na infância o pensamento está fortemente ligado à ação sobre os objetos concretos, as crianças aprendem fazendo, por necessidade ou porque querem. Não se consegue obrigar uma criança do pré-escolar a aprender uma coisa que ela não queira.

Na “Aventura Científica” pude perceber que as crianças são fortemente estimuladas a aprender e aprendem porque estão motivadas, uma vez que as experiências são feitas a partir da exploração e contato direto com os materiais, de forma lúdica. As crianças aprendem brincando.

Palavras-chave Educação pré-escolar; atividades extracurriculares; ciências; descoberta; experimentação.

1. Agrupamento Vertical de Escolas Dr.Alberto Iria de Olhão; Universidade de Évora.

Introdução

Este estudo surge no âmbito da Unidade Curricular de Princípios de Desenvolvimento Curricular do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, cuja proposta foi a escolha de um contexto educativo com uma boa prática de aprendizagem. Escolhi observar uma das ofertas extracurriculares da *creche/pré-escolar “Os Meninos da Vila”* em Moncarapacho. O motivo que me levou a escolher este contexto foi o facto do meu filho frequentar a instituição há três anos e durante esse tempo ter-me apercebido da oferta extracurricular existente, que sempre considerei muito rica em comparação com outras instituições. Sempre considerei que esta instituição nunca se limitou a receber as crianças para cuidar delas na ausência dos pais ou para fins lucrativos, mas que assumiu um verdadeiro papel de agente educativo, participando de forma muito ativa no seu desenvolvimento e com um caráter pedagógico muito acentuado. Por estes motivos, há já algum tempo que comecei a sentir uma enorme necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre a instituição e interessava-me particularmente a atividade de ciências – projeto “Aventura Científica”.

Ao ser-me proposto um estudo de caso nesta unidade curricular, em que tinha de encontrar uma boa prática educativa, não tive dúvidas de que era esta atividade que queria analisar. Sempre me questioneei sobre o motivo que levaria uma instituição como o Centro de Ciência Viva a enviar monitores a uma sala da educação pré-escolar. Seria com finalidade lucrativa, para divulgação ou simplesmente uma intenção pedagógica.

Ao falar com os monitores percebi neles uma intenção verdadeiramente educativa, pois o valor monetário que pedem em troca do seu trabalho é meramente simbólico e talvez só pague o material que utilizam. Na observação de uma das atividades do projeto “Aventura Científica”, pude perceber, que as crianças aprendem porque querem, uma vez que as experiências são feitas a partir dos seus interesses e características próprias do seu estágio de desenvolvimento.

Caracterização do Projeto “Aventura Científica”

O projeto “Aventura Científica” surgiu de um protocolo entre a instituição particular de solidariedade social “Os Meninos da Vila”, *Creche/pré-escolar*, administrada pela Santa Casa da Misericórdia de Moncarapacho, e o Centro Ciência Viva de Tavira, de quem partiu a iniciativa.

O Centro de Ciência Viva de Tavira pertence à Associação Oficina Ciência Viva de Tavira, que tem como sócios fundadores a Câmara Municipal de Tavira, a Universidade do Algarve e a Agência Nacional para a Cultura Científica-Ciência Viva, e foi constituída com a intenção de “criar um centro capaz de introduzir a atividade da ciência como parte da sua atividade expositiva, pela criação de espaços acessíveis para a atividade pública de tipo laboratorial, mas também assumindo, na comunidade, um papel dinamizador do debate em torno de questões de impacto público relacionadas com ciência e tecnologia.”²

Para fazer este estudo tive como objeto alvo de observação, uma das atividades do projeto “Aventura Científica” e durante a observação fiz algumas perguntas à Educadora da sala e aos três monitores que orientaram a atividade. O projeto “Aventura Científica” é dirigido às crianças da valência pré-escolar, iniciou-se em outubro de 2012 e terminará em junho de 2013. Uma vez por mês, três monitores científicos do Centro de Ciência Viva de Tavira, deslocam-se à instituição e desenvolvem atividades, nas salas dos 3/4 e 4/5 anos, subordinadas a um determinado tema científico. (Anexo1)

A atividade observada decorreu no dia 14 de novembro, entre as 10 e as 11 horas, na sala dos 3/4 anos com o tema: “Luz e Pigmentos”. Estavam presentes a educadora de infância da sala, duas auxiliares, três monitores científicos e um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Os alunos foram divididos em 3 grupos de 7 alunos e preparados 3 meses de trabalho. Em cada mesa foram desenvolvidas atividades diferentes, coordenadas por um monitor científico e pelas auxiliares/educadora da sala. As crianças estiveram cerca de 15 a 20 minutos em cada atividade e executaram todas as tarefas. Numa das mesas foram feitas experiências sobre a luz, em que se convidaram as crianças a explorar

2. Url: <http://www.cvtavira.pt/home/> (1/12/2012)

diversos materiais e a perceber que sem a luz, as cores alteram-se ou deixam até de se perceberem. Noutra mesa desenvolveu-se a extração de cores de elementos naturais e noutra mesa trabalharam o círculo cromático e experiências de mistura de cores e decomposição da luz. (Anexo 2)

De acordo com os monitores, as atividades são desenvolvidas em pequenos grupos para que todos possam experimentar as atividades e para haver um apoio mais individualizado a cada criança. Esta idade é marcada pelo egocentrismo e as crianças não iriam reagir bem se só alguns fossem chamados a participar diretamente e poderiam rejeitar o projeto. Desta forma, todos são integrados, experimentam e constroem a sua aprendizagem, de acordo com as suas vivências pessoais.

Ainda segundo os monitores, a finalidade destas atividades é essencialmente pedagógica não se recorrer à exposição oral devido à idade, mas sim à abordagem dos conceitos pela exploração científica e atividade manipulativa, prática e experimental, através do contato direto com os materiais, proporcionando uma abordagem à realidade e às ciências pelos sentidos, levando a criança a desenvolver as suas capacidades sensoriais. Só partindo do estágio de desenvolvimento das crianças consegue captar a sua atenção e motivá-las a aprender, pois parte-se dos interesses próprios da idade.

A evolução das concepções das crianças depende da forma de atuação dos educadores. “Uma prática pedagógica que tenha em consideração as concepções iniciais das crianças e que promova uma interação em grupos heterogêneos, do ponto de vista cultural e social, promove essa evolução no sentido de uma maior aproximação às concepções científicas atuais (...)” (Rodrigues, Mafra, Pires, Gonçalves, & Velho, 2008).

Este projeto enquadra-se no conceito do Centro de Ciência Viva que pretende colmatar a falta de cultura científica e tecnológica dos portugueses, revelada em vários estudos efetuados em Portugal e no estrangeiro, ao longo dos últimos 20 anos e que tem sido motivo de apreensão. Esta situação de “analfabetismo em ciência”, da população portuguesa, tem motivado este tipo de iniciativas. “Em particular para os jovens mais pequenos, importa criar espaços em que a ciência possa ser entendida de um modo ativo e lúdico: aprender ciências como quem brinca, complementando o papel da escola e ocupando de modo criativo os tempos livres de uma parcela importante da população. Os jovens mais velhos deverão encontrar, no centro de ciência, oportunidades de desafio para despoletar o interesse pela ciência e tecnologia. Neste aspecto, o estabelecimento de parcerias com as escolas locais tornarão este espaço um centro de recursos para a dinamização da educação em ciências, de modo prático e experimental. Ao nível local, o centro de ciência deverá constituir-se como pólo promotor de debate e divulgação em tópicos que correspondam a problemas e questões envolvendo a componente científica e tecnológica com impacto na comunidade. Deste modo, o Centro Ciência Viva de Tavira assume-se como instrumento de promoção cultural em ciência e tecnologia da população de Tavira e Sotavento do Algarve.”³

Reflexão Final

Ao iniciar este estudo julgava não ser muito frequente o ensino das ciências na educação pré-escolar, mas ao fazer algumas pesquisas verifiquei que, desde 1997, ano de viragem na educação pré-escolar, esta área começou a ganhar relevo no jardim de infância, com o objetivo de implementar medidas ativas que contribuíssem para a compreensão do mundo. Com o Decreto-lei nº 147/97 “a educação foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.”

A partir desta altura passou a ser consensual a importância da compreensão do mundo físico, que nos rodeia, como peça fundamental para a sua preservação. A educação em ciência é também uma forma de fomentar a educação ambiental, numa era em que, a necessidade de proteger o mundo natural, urge. Assim, considero de extrema relevância a prática científica nos primeiros anos porque contribui para o desenvolvimento integral das crianças como instrumento de informação útil no exercício da cidadania. Para que as nossas crianças sejam cidadãos conscientes, têm que ter acesso a uma educação completa, que alcance todas as áreas, para que possam um dia fazer as suas escolhas com responsabilidade. Sem educação ficaríamos restringidos às nossas necessidades mais básicas: fome, sede, sono, procriação, etc.

3. Url: <http://www.cvtavira.pt/home/> (1/12/2012)

A educação ensina a pensar e a evoluir, transmitindo valores e levando a sentir necessidade de realização pessoal. No reino animal seríamos um dos mais indefesos, a nossa maior defesa é a inteligência, que deve ser cultivada com educação, para que não nos leve para caminhos desviantes.

“De um homem pode fazer-se um herói ou um poltrão, um santo ou um criminoso, uma personalidade altamente consciente ou um robot.” (Antunes, 1973)

Tal como referi no resumo deste estudo, por vezes olhamos para as crianças do ensino pré-escolar apenas como bebés, que precisam de alguém que tome conta deles e garanta as suas necessidades mais básicas, como a higiene ou a alimentação. Mas esquecemo-nos que eles estão a crescer e a despertar para o conhecimento. Neste sentido o conhecimento do meio natural que os rodeia é fundamental para o seu desenvolvimento. A ciência e a tecnologia são, hoje e cada vez mais no futuro, parte integrante e constante da vida quotidiana de cada um de nós. Com projetos como a “Aventura Científica” abrem-se oportunidades de desenvolvimento pessoal e cultural que ajudam a compreender, de modo agradável, a ciência subjacente a alguns aspectos da vida quotidiana. As ciências são importantes para combater a nossa falta de compreensão sobre o que nos rodeia e desenvolvem nas pessoas a capacidade para dar significado a acontecimentos e os instrumentos intelectuais para adquirir essa compreensão.

Na infância o pensamento está fortemente ligado à ação sobre os objetos concretos, as crianças aprendem fazendo, por necessidade ou porque querem. No projeto “Aventura Científica” observei que as crianças estão motivadas para a exploração e contato direto com os materiais e aprendem de forma lúdica.

As crianças do pré-escolar encontram-se também numa fase de inquietação porque procuram constantemente respostas para tudo e com este projeto encontram essas respostas que, por vezes, os educadores ou os pais não possuem.

Também foi notório o envolvimento, de certa forma, afetivo, por parte dos monitores, estão ali quase voluntariamente a levar a ciência às crianças porque gostam daquilo que fazem e dessa forma motivam-nas.

Este ambiente sócio-afetivo favorável é conseguido, não só pelo envolvimento dos monitores, mas também pela sua disponibilidade de se deslocarem ao espaço das crianças. A criança nesta idade gosta de rotinas e sente-se mais segura no seu local habitual de aprendizagem, com a educadora e as auxiliares, com quem já mantem uma relação afetiva de confiança e respeito. Ao sentir-se segura, num ambiente familiar, com pessoas de quem gosta, é mais fácil ficar receptiva à aprendizagem de competências novas.

A promoção de condições sócio-afetivas favoráveis é fundamental para que haja sucesso. E neste sentido, penso que nesta faixa etária, esta estratégia, por parte dos monitores, resulta muito positivamente. Por outro lado, as atividades em si, sendo de caráter prático, ajudam as crianças a desenvolver “(...) competências sócio-afetivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade.” (Pires, Morais, & Neves, 2004)

“(...) as atividades experimentais têm um papel importante pela possibilidade de iniciar a abordagem de alguns conteúdos, ao mesmo tempo que permitem o desenvolvimento do raciocínio, bem como o desenvolvimento de competências sócio-afetivas na criança.” (Afonso, 2005)

Em suma, em conversa com a educadora, as auxiliares e os monitores, constatei que estão a alcançar os objetivos propostos e o balanço que fazem do projeto é positivo. Pessoalmente, após ter observado a atividade também faço um balanço positivo e considero que este tipo de iniciativas é bastante importante no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo das crianças. A ciência é uma área muito completa e a experimentação prática favorece capacidades como a autonomia, a cooperação, a inter-ajuda e o sentido de responsabilidade. Por outro lado, permite um entendimento do mundo que os rodeia e ajudará a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Foi notório o envolvimento afetivo durante a atividade, manifestado por adultos e crianças, o que proporcionou um ambiente bastante favorável ao sucesso do projeto, existindo motivação, empenho e vontade de aprender. Não houve uma única criança que não quisesse participar, antes pelo contrário, na hora de terminar não queriam terminar e alguns manifestaram mesmo vontade de repetir algumas atividades.

Apesar das orientações do Ministério da Educação, para a educação pré-escolar, apontarem para a introdução das ciências na prática pedagógica, tal só é possível com iniciativas como a “Aventura Científica”,

que conta com profissionais especializados na área, que possuem as ferramentas para ajudar as crianças, em tão tenra idade, a gostar de aprender ciência. (Ministério da Educação, 1997).

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2005). O Jardim de infância e o Desenvolvimento de Conhecimentos, Capacidades e Atitudes em Ciências - Relato de duas Experiências. *Itinerários*.
- Antunes, M. (1973). In *Educação e Sociedade*. Lisboa: Sampedro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, D., Morais, A., & Neves, I. (2004). "Desenvolvimento Científico nos Primeiros Anos de Escolaridade: Estudo das características Sociológicas Específicas da prática Pedagógica". In *Revista da Educação*.
- Rodrigues, M., Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A., & Velho, A. (2008). *Atividades Experimentais no Jardim-de-Infância: Projeto Aprender e Gostar de Aprender Ciências*. Braga.

Centro Ciência Viva de Estremoz; Um Espaço Interativo de Divulgação Científica e Tecnológica

Alexis Soares^{1*}, Carla Pacheco¹, Noel Moreira^{1,2}, Vânia Silva¹, Susana Campos¹, Rui Dias^{1,2,3}, Isabel Machado¹, Fábio Amaral¹, João Correia¹, Filipa Sousa¹ & Inês Pereira¹

Resumo Atualmente, os Centros Ciência Viva promovem a cultura científica e tecnológica da população em geral e dos jovens estudantes em particular. Estes surgiram em Portugal em 1996, no âmbito do Programa Ciência Viva, do Ministério da Ciência e Tecnologia. Os Centros Ciência Viva representam um novo conceito de museologia, sendo museus interativos de Ciência e Tecnologia. Se actualmente a Ciência é produzida, principalmente, nas Universidades e Laboratórios de Investigação; tempos houve em que os conventos surgiam não só como locais de culto, mas também como templos do Saber. O Centro Ciência Viva de Estremoz localiza-se precisamente num antigo Convento, o das Maltezas, situado em pleno centro da cidade de Estremoz. Trata-se de um edifício quinhentista de estilo gótico-manuelino, no qual são vários os aspectos arquitectónicos e artísticos que merecem um olhar especial para este edifício, em particular o Claustro da Misericórdia, o que levou à sua classificação como Monumento Nacional. É neste local que, desde 1993 está instalado o Polo de Estremoz da Universidade de Évora e onde, em 27 de maio de 2005 o Ministro da Ciência e Tecnologia inaugurou Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz). Este trabalho tem como objetivo divulgar o trabalho desenvolvido e a desenvolver no CCVEstremoz, sempre em prol da divulgação da cultura científica e tecnológica. Com efeito, trata-se de um espaço vocacionado para a difusão da cultura científica e tecnológica, um local onde é possível interagir com o que está exposto; tocar, experimentar, brincar, descobrir, são uma necessidade ao longo de toda a visita. A maior parte das atividades que o Centro realiza integra-se numa política de divulgação junto do grande público em geral e dos jovens em particular, tendo sempre em conta a interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave Cultura científica e tecnológica; educação não-formal, interdisciplinaridade; currículo escolar; interatividade.

Introdução – Conceção

O Centro Ciência Viva de Estremoz foi implementado na cidade de Estremoz, no distrito de Évora, região do Alentejo, com 8662 habitantes (Censos 2011). Trata-se de uma cidade rural, e tal como acontece na generalidade interior de Portugal encontra-se com um decréscimo da população. A cidade é internacionalmente conhecida pela exploração de mármore, que remonta aos tempos romanos como é comprovado pela sua utilização no Templo romano desta cidade (século I d.C.); também o altar-mor da Catedral de Évora é feito nestes mármore (Rodrigues, 2000).

1. Centro Ciência Viva de Estremoz; LIRIO (Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora)

2. Centro de Geofísica de Évora.

3. Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora.

O Centro Ciência Viva de Estremoz foi criado no âmbito de um protocolo entre o Ministério da Ciência e da Tecnologia, a Universidade de Évora e a Câmara Municipal de Estremoz tendo como objetivo a constituição de um centro de divulgação científica interativo. A sua inauguração realizou-se no dia 27 de maio de 2005, integrando a rede de Centros Ciência Viva do país, que de momento conta com 20 centros devidamente distribuídos pelo território nacional. Este Centro está subordinado ao tema “Terra; um Planeta dinâmico” e resultou de uma parceria entre a Universidade de Évora (através do seu Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais – LIRIO, que coordena todas as atividades), a Câmara Municipal de Estremoz, a Direção Regional de Educação do Alentejo e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O edifício (figura 1) onde se encontra implementado o CCVEstremoz é designado por Convento das Maltezas ou de S. João da Penitência cujos claustros foram classificados como Monumento Nacional, em particular o Claustro da Misericórdia. Trata-se de um edifício quinhentista de estilo gótico-manuelino, no qual foram aplicados na sua construção predominantemente os materiais regionais, com o destaque para o mármore de Estremoz, alvenaria e azulejaria. São vários os aspectos arquitectónicos e artísticos que merecem um olhar especial para este edifício. Foi o único local de retiro dos Cavaleiros de Rodes em Portugal, integrados mais tarde na Ordem de Malta (IGESPAR).



Figura 1 – Convento das Maltezas, Centro Ciência Viva de Estremoz.

Educação em Museus – uma educação não-formal

A definição de museu num dicionário é: “lugar destinado ao estudo das ciências e das artes” “lugar onde se reúnem curiosidades de qualquer espécie ou exemplares científicos, artísticos, etc.” em sentido figurado “coleção de coisas várias”.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM – *International Council of Museums*) define “museu” como sendo “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais, dos seus povos e seu ambiente” (ICOM, 1989).

Há mais de uma década (2001), a Comissão Europeia criou o Plano de Ação Ciência e Sociedade, integrado no Sexto Programa-Quadro. Este plano estabelece uma estratégia comum para tornar a ciência mais acessível aos cidadãos europeus. Os seus principais temas consistem em: “Promover a educação e cultura científicas na Europa”; “Uma política científica mais próxima dos cidadãos” e “Uma ciência responsável no centro da tomada de decisões” (Comissão Europeia, 2002). No nosso país, principalmente o primeiro ponto tem sido fomentado pelo Programa Ciência Viva, por Despacho n.º 6/MCT/96, de 01.07.96, definindo-se-lhe as competências de promoção da educação científica e tecnológica na sociedade portuguesa, com especial ênfase nas camadas mais jovens e na população escolar dos ensinos básico e secundário.

Uma forma de promover a cultura científica em Portugal foi a criação da rede dos Centros Ciência Viva, coordenada pela Associação Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica (ANCCT), que foi constituída em 1998, em publicação em Diário da República 3.ª série, n.º 256/98.

Na opinião de Vargas (2004), responsável pelo Programa Ciência Viva, os referidos Centros são “espaços modernos e interativos que se enquadram na atual museologia científica e que vivem acima de tudo das atividades que promovem”.

As características dos atuais Centros de Ciência, embora com algumas diferenças entre si, baseiam-se em princípios comuns que se refletem nos seus objetivos, conteúdos e atividades de acordo com a Associação de Museus e Centros de Ciência (ECSITE – *European Collaborative for Science, Industry and Technology*).

O primeiro Centro de Ciência Viva criado de raiz, foi no Algarve (1997), segundo Vargas (2004), este espaço interativo teve uma grande dinâmica e “veio provar que era possível inaugurar mais Centros de acordo com a mesma filosofia”. No seguimento desta filosofia em 2005, o Centro Ciência Viva de Estremoz abriu ao público, em que a sua temática principal, a Geologia estava inserida numa região importante a nível nacional na exploração de rochas ornamentais, mantendo, no entanto, o carácter pluridisciplinar e pluritemático como afirma Vargas (2004).

A relevância da aprendizagem nos Centros de Ciência Viva, ou seja, a educação não-formal é aceite por grande parte dos autores, e tem sido discutida em inúmeros trabalhos desde publicações científicas a dissertações de mestrado e doutoramento. Uma das vantagens deste centro é a possibilidade dos visitantes possuírem uma grande liberdade, em que se podem movimentar, manusear dependendo apenas da sua curiosidade sobre uma determinada temática, estimulando o espírito crítico e a curiosidade. Este aspeto é fundamental pois, segundo McCarthy (1995), os indivíduos têm diferentes estilos de aprendizagem que vão desde o abstrato ao concreto.

Em relação à educação não-formal, esta processa-se fora do ambiente escolar e é transmitida pelos Museus ou Centros de Ciência, meios de comunicação e outras instituições, em várias circunstâncias tal como conferências, workshops ou cursos livres, tendo como objetivo ensinar ciência a públicos heterogéneos (Bianconi & Caruto, 2005). A aprendizagem não-formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Por seu lado, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia a dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais (Bianconi & Caruto, 2005). Contudo, é de realçar que alguns autores não fazem esta distinção entre aprendizagem formal e informal e designam de informal qualquer tipo de aprendizagem que se processa fora do contexto da escola (Chagas, 1993).

Atividades do CCV Estremoz

Tendo em vista tornar mais eficiente a sua missão de divulgação científica, o Centro Ciência Viva de Estremoz desenvolve uma série de atividades diversificadas.

Exposição permanente – “Terra; um Planeta Dinâmico”

Na exposição permanente (figura 2), mais de 4 dezenas de módulos interativos e 3 dezenas de módulos expositivos permitem compreender a complexa relação entre os processos ativos no nosso Planeta. A concepção da generalidade dos módulos em exibição é da responsabilidade da equipa do Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola Ciência e Tecnologia da Universidade de Évora que, nalgumas situações contou com a colaboração de professores do departamento de Geociências desta Escola e do Centro de Geofísica de Évora. Assistir a uma erupção num vulcão de 4 metros de altura, conduzir uma bicicleta solar ou perceber porque os maiores seres vivos vivem no mar enquanto olha para umas das únicas réplicas de um esqueleto completo de um *Tyrannosaurus rex* (figura 2) existente em Portugal são apenas alguns dos desafios propostos.



Figura 2 – Exposição permanente “Terra, um planeta dinâmico”.

Apesar de ser um Centro vocacionado para a área das Ciências da Terra, devido à constante preocupação em procurar explicar a inter-relação entre os processos que ocorrem no nosso planeta, os conceitos abordados não se limitam às temáticas tradicionalmente associadas à Geologia, a Física, a Biologia ou a Química são também áreas privilegiadas. Nesta perspectiva, é de salientar que a inauguração no dia Nacional da Cultura Científica e Tecnológica (24 de novembro de 2007), pelo antigo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de um pêndulo de Foucault com 12 metros de altura, não só permite aos visitantes aperceberem-se do movimento de rotação do nosso Planeta, mas é por si só um exemplo da importância que tem para a equipa do Centro o recurso aos vários ramos da Ciência para a compreensão do espaço que nos rodeia.

A remodelação em 2011 de parte da exposição permanente veio permitir ainda aos visitantes, por exemplo, conduzir um submarino, sentir a pressão que sentem as baleias a mil metros de profundidade e ver o que acontece a uma bola de pingue-pongue “mergulhada” a dois mil metros de profundidade; quem pretender percorrer, à sua vontade, a topografia dos fundos oceânicos que vai de Portugal continental aos Açores e à Madeira, pode também fazê-lo neste novo espaço expositivo e interativo. Esta parte da exposição leva os visitantes numa viagem pelas mais recentes descobertas nos oceanos. A renovação de parte da exposição permanente foi concebida e produzida no âmbito de uma parceria entre o Centro Ciência Viva de Estremoz, a Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental (EMEPC) e a Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora.

Exposições temporárias:

A complementaridade entre os diversos ramos do Saber é também conseguida com as exposições temporárias produzidas pela equipa do CCV Estremoz. Das várias exposições produzidas, neste momento estão em exibição duas:

– “Ver o Presente; Terra que futuro?”

A exposição temporária “Ver o Presente: Terra que futuro?” encontra-se de momento patente no CCV Estremoz. Esta pretende facilitar a compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável, através

da análise de 12 gráficos de grandes dimensões relacionados com os recursos do nosso planeta abordando assuntos como a energia e a água e a sua relação com a população mundial.

Nesta exposição pretende-se promover a reflexão e compreensão de alguns números que se torna cada vez mais essencial para a compreensão do conceito de Sustentabilidade. Para muitos cientistas o estilo de vida atingido pelas sociedades consideradas desenvolvidas já ultrapassou aquilo que é sustentável, pelo menos se se pretender que faixas maiores da população atinjam níveis de vida semelhantes.



Figura 3 – Exposição temporária “Ver o presente; Terra que futuro?”

–“Evolução; Resposta a um planeta em mudança”

A exposição temporária “Evolução, Resposta a um planeta em mudança” (figura 4) e reúne uma das mais completas coleções de fósseis existentes em Portugal, contando a história da evolução do nosso planeta.

Esta exposição faz a ponte entre a Biologia e a Geologia, apresentando a evolução da Vida na Terra, não apenas na perspectiva das transformações biológicas sofridas pelos seres vivos, mas também na necessidade que tem havido ao longo dos tempos destes seres se adaptarem às grandes mudanças ocorridas no nosso planeta, quer devido ao seu comportamento dinâmico, quer devido a fenómenos externos.



Figura 4 – Exposição temporária “Evolução, Resposta a um planeta em mudança”.

Saídas de campo

Para além da visita às exposições (permanente e temporárias) já referidas, o CCVEstremoz coloca ainda à disposição dos grupos escolares visitas orientadas por comunicadores de ciência especializados ao mado da pedra de mármore, na entrada da cidade um impressionante “buraco” de 60 metros de profundidade. Neste local observam-se e discutem-se os principais aspectos ligados, não só à génese desta rocha mas também à sua exploração e à influência que tem na vida das populações locais. Esta visita mostra também uma das vertentes que o Centro pretende explorar, a divulgação da Ciência fora das paredes do Museu.

As saídas de campo principalmente no ensino secundário (10º, 11º e 12º; ciências e tecnologias) nas áreas de geologia, biologia e geografia, constituem uma estratégia de ensino/aprendizagem que, quando bem planeada e explorada, pode despertar o interesse dos alunos, pois permite uma observação direta em ambiente natural de processos geológicos e biológicos.

A abordagem das Ciências em geral, e das Geociências em particular, numa saída de campo apresenta-se com uma perspectiva completamente diferente e complementar do trabalho na sala de aula (ensino formal), ao revelar os conteúdos geológicos, biológicos, geográficos, físicos e químicos.

Para além da visita à pedreira, que é realizada pela generalidade das escolas que visitam o CCVEstremoz, este oferece ao público escolar outras saídas de campo, no âmbito das Ciências da Terra e da Vida, que procuram ir de encontro às orientações e/ou metas curriculares dos vários níveis de ensino:

– *“Geólogo por um dia”:*

Das rochas aos mapas geológicos, passando pela elaboração de cortes geológicos; para alunos do ensino secundário.

– *“Rota das Pedreiras”;*

No anticlinal de Estremoz a intensa exploração dos mármore origina afloramentos que se destacam pela riqueza de informação geológica/estrutural/tecnológica. Esta saída é direcionada para alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

– *“De bicicleta ou a pé por um Sistema Solar à Escala do Concelho de Estremoz”;*

Em torno de Estremoz existe o único Sistema Solar à escala (tanto os planetas como a das suas órbitas são representada a uma mesma escala; ver Campos et al neste volume para mais informação) de toda a Península Ibérica e um dos poucos a nível mundial. Isto só é possível devido à sua dimensão; os vários objetos que o vão constituir dispõem-se por todo o conselho de Estremoz e estão a “orbitar” um Sol que, com mais de 3 metros de diâmetro fica localizado à porta do CCVEstremoz. Todos os planetas internos estão situados dentro da cintura de muralhas da cidade e portanto ao alcance de um curto passeio a pé.

– *“Montado à Lupa”;*

Este tipo de saída de campo é direcionada para a Biologia. O objetivo desta saída é que a comunidade escolar adquira conhecimentos sobre a biodiversidade do Montado (um ecossistema particular da região em que se encontra o CCVEstremoz), e que fiquem sensibilizados para a preservação do mesmo. Esta saída pode ser realizada por todos os alunos desde o ensino básico ao secundário, indo de encontro ao currículo utilizado nas disciplinas de ciências exatas e naturais.

Conferências

Um outra oferta que o CCVEstremoz dispõe é uma série de conferências, algumas das quais interativas. Estas exploram várias temáticas especialmente na área da Ciência da Terra. Estas conferências podem ser realizadas no CCVEstremoz como complemento às visitas, podendo também ser realizado nas escolas em qualquer zona do país.

– *Atividades laboratoriais*

A modelação em laboratório de processos que ocorrem na Terra é essencial para a compreensão dos mesmos, uma vez que o tempo associado à sua génese torna-os, em muitos casos, imperceptíveis para a escala humana. Das várias atividades neste âmbito, há que salientar um conjunto de experiências de modelação analógica que permitem perceber a génese das dobras e falhas e da sua relação com os vários ambientes tectónicos (vide Moreira et al, neste volume para mais informação).

– *Laboratório - Espaço Ciência*

As atividades neste espaço são direcionadas para alunos do ensino pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do en-

sino básico. O tipo de atividades aqui desenvolvidas é um dos instrumentos chave no processo de aprendizagem científica, promovendo nos alunos, a curiosidade e a discussão, bem como, o desenvolvimento de um espírito crítico ao analisar e registar os resultados obtidos.

– Quiosque da Ciência

Sendo cada vez mais difícil para as escolas deslocar-se até as nossas instalações, o CCVEstremoz disponibiliza um quiosque com uma pequena exposição interativa nas áreas das ciências exatas e naturais permitindo a divulgação científica no espaço escolar. Todas as temáticas são adaptadas a todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário.

Sempre com o objetivo de promover a cultura científica e tecnológica, o CCVEstremoz apresenta um programa de atividades diversificado, inovador, criativo e repleto de desafios para os visitantes.

Dados Estatísticos

A boa receptividade das atividades realizadas, por parte do público em geral e das escolas em particular, é relevada pelo crescimento sustentado no número de visitantes desde a abertura, tendo o CCVEstremoz, alcançado cerca de 10000 visitantes no ano de 2012.

As visitas guiadas continuam a ser uma das principais preocupações do CCVEstremoz, continuando a assistir-se a uma concentração de marcações nos meses de fevereiro a maio, coincidindo com os períodos escolares com maior fluxo de visitas. Relativamente ao público escolar, é importante de referir o salto qualitativo dado em 2012 no que concerne às visitas guiadas com a criação de visitas temáticas e com a qualificação dos comunicadores de ciência.

Relativamente à caracterização dos visitantes escolares pelo gráfico da figura 5 podemos verificar que grande parte dos alunos são do 3º ciclo do ensino básico (32%), seguidos do ensino secundário (28%). O ensino pré-escolar e o 1º ciclo representam cerca de 21% do total de visitantes, revelando que os docentes destas faixas etárias, demonstram a preocupação da realização de atividades experimentais como consta nos currículos escolares. Há que salientar, ainda a visita de alunos do ensino superior, embora em valores residuais (cerca de 1%), nomeadamente na formação de futuros professores. Nos “outros visitantes” (18%), incluem-se essencialmente famílias e grupos de amigos, ou seja, pessoas despertadas para a cultura científica e tecnológica.

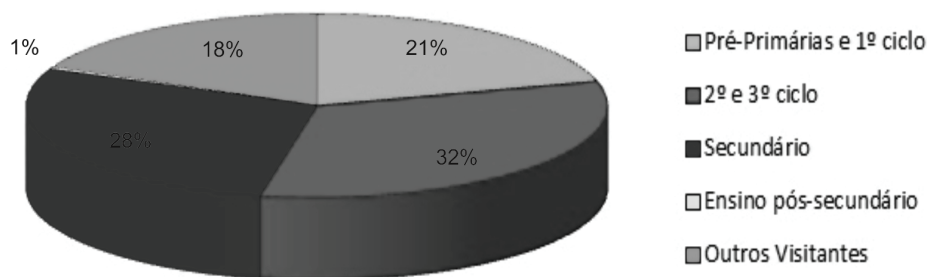


Figura 5 – Representação dos visitantes - nível escolar entre maio de 2005 e dezembro 2012.

No que diz respeito à proveniência das escolas que nos visitam (figura 6), verifica-se que os nossos visitantes (apenas público escolar) são maioritariamente externos ao Alentejo (grande parte provindo da grande Lisboa); estes dados permitem-nos verificar que o CCVEstremoz é uma instituição importante para o desenvolvimento socio-económico local. Em relação aos visitantes do Alentejo, podemos verificar que

26% são da região de Estremoz e arredores, o que mostra que as escolas próximas aproveitam frequentemente o CCV Estremoz como um recurso na aprendizagem dos seus alunos.

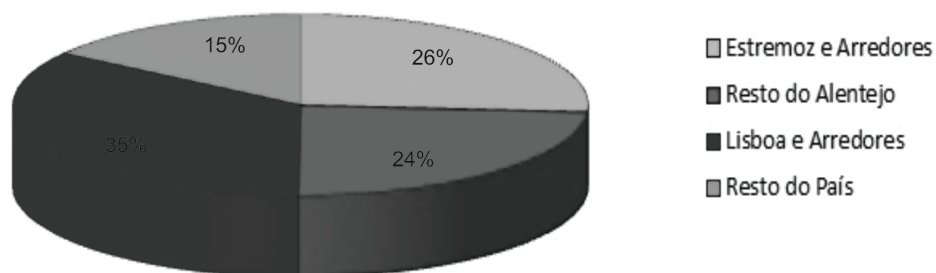


Figura 6 – Distribuição do público escolar por localização das escolas.

Conclusões

Segundo Santos (2001), “o museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria” que é o caso do CCV Estremoz, como é demonstrado pela produção de exposições, projetos e inúmeras atividades.

O CCV Estremoz assume um papel fundamental na educação/aprendizagem não-formal centrado no educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal mas sendo complementar deste e constituindo desta forma uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem estruturado e baseado nos conteúdos educativos, com formatos de avaliação efetivos e atividades preparadas e implementadas por comunicadores de ciência qualificados.

Os temas, os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos adotados pelo CCV Estremoz são partilhados de forma sinérgica e complementar com a educação formal. Pretende-se explorar interativamente e preferencialmente temas escolhidos segundo uma aproximação interdisciplinar.

O CCV Estremoz através das suas atividades e projetos pretende reforçar o rigor, a exigência na promoção e na consolidação das aprendizagens na educação pré-escolar, básica e secundária, tendo em vista o apoio às orientações curriculares dos vários níveis de ensino e privilegiando a interdisciplinaridade, articulando conteúdos entre disciplinas, rompendo com a visão isolada das mesmas e permitindo um intercâmbio de conhecimento.

Os Museus ou Centros de Ciência interativos e Escolas complementam-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo as escolas uma função importante ao proporcionar aos alunos contactos com realidades diferentes que permitem o desenvolvimento de uma cultura científica.

Na Europa, a valorização do ensino não-formal e informal é alvo de atenção especial pela Comissão Europeia, no Programa *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, quer no campo da acção com a juventude e na promoção de programas a ela dirigida, quer no âmbito da agenda de desenvolvimento de competências e emprego.

Referências Bibliográficas

- Bianconi, & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Cienc. Cult.* 2005, vol.57, n.4 [cited 2013-01-10], pp. 20-20m ISSN 0009-6725.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa.

- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, pp.14, 34.
- IGESPAR, Ministério da Cultura de Portugal. *Ficha detalhada do Claustro da Misericórdia de Estremoz ou Claustro do Convento das Maltesas*. (disponível online em <http://www.igespar.pt/pt/patrimonio/pesquisa/geral/patrimonioi-movel/detail/69807/>).
- Pinto, J. & Lopes, S. (1999). *Importância dos Museus no Ensino Básico e Secundário, Comunicar Ciência*, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico, Ano 1, Nº 3.
- McCarthy, T. P. (1995). Did you hear Grandad? Children`s and adults use and understanding of a sound exhibit at science centres. *Journal Of Education in Museums*, 16, 12-16.
- Rodrigues, P.(2000). "Giuseppe Cinatti e o restauro do Templo Romano de Évora", *A Cidade de Évora: Boletim de Cultura da Câmara Municipal* (2ª Série), nº 4, 2000, pp. 273-288.
- Santos, M.C. (2001). *Museu e Educação: conceitos e métodos* (comunicação apresentada no simpósio internacional Museu e Educação: conceitos e métodos).
- Vargas, R. (2004). A ciência quando nasce é para todos. *Revista Notícias Magazine*.364/116.

Alunos Saem das Escolas para Apresentarem Projetos Científicos e Partilharem Ideias... Num Verdadeiro Congresso Científico, em Estremoz, Cidade Ciência

Carla Pacheco^{1*}, Susana Campos¹, Vânia Silva¹, Alexis Soares¹, Filipa Sousa¹, Fábio Amaral¹, João Correia¹, Inês Pereira¹, Noel Moreira^{1,2}, Rui Dias^{1,2,3} & Isabel Machado¹

Resumo O Congresso Nacional “Cientistas em Ação”, promovido pelo Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz), pretende desenvolver o contato e a troca de ideias entre cientistas, alunos e professores, estimulando a colocação dessas ideias à observação e escrutínio dos outros. As ciências e as tecnologias atingiram nos dias de hoje, um papel extremamente importante na sociedade. Torna-se fundamental que os cidadãos criem e desenvolvam hábitos e competências no campo das ciências experimentais e das tecnologias, áreas por excelência, onde se manuseiam materiais, aprendem técnicas e se verifica como os processos naturais se desenvolvem. As atividades práticas tendem, atualmente, a ocupar um lugar de destaque e insubstituível, reclamando um espaço próprio nos currículos de ciências. A sua utilização é vista cada vez mais, como uma estratégia importante e necessária de ensino-aprendizagem. Por outro lado, tendo em vista a importância fundamental da troca de experiências e ideias entre as pessoas, a sua discussão e a importância fundamental do poder reconhecer-se que afinal podemos estar errados, sem que isso constitua um problema, surgiu no ano letivo de 2005/2006 a 1ª edição do que é atualmente o “Congresso Nacional dos Cientistas em Ação”. Pretende-se promover e desenvolver o espírito crítico e científico dos jovens alunos, desde o 1º ciclo até ao Ensino Secundário. No “Congresso Nacional dos Cientistas em Ação” privilegia-se a comunicação científica, resultante da elaboração e desenvolvimento de projetos, com construção de materiais físicos como maquetas ou módulos experimentais de ciência. Pelo meio, há o manusear de diversos materiais, aprender técnicas, fazer explosões, criar robots, testar como os processos naturais e técnicos se desenvolvem. Inscritos e acompanhados pelo professor, os alunos têm de apresentar e defender o seu trabalho perante verdadeiros cientistas e outros elementos selecionados para o júri, tal como acontece, num verdadeiro Congresso Científico. Todos os esforços são reconhecidos, em vários graus, havendo a atribuição de apoios materiais, diplomas, menções honrosas e troféus pelos vários níveis de ensino. Integra o Congresso, um dos módulos da Ação de Formação “Desenvolvimento de Projetos, no âmbito do ensino experimental das ciências”, com o registo de acreditação nº CCPFC/ACC-65059/10 a qual se destina aos professores dos grupos 110 e 230, e corresponde a 1 crédito.

Palavras-chave Ensino experimental das ciências, divulgação e promoção da cultura científica e tecnológica, literacia científica, funcionamento do Planeta.

1. Centro Ciência Viva de Estremoz; LIRIO (Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora)

2. Centro de Geofísica de Évora.

3. Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora

*. cpacheco@ccvestremoz.pt

Divulgação e promoção da cultura científica e tecnológica

O Congresso Nacional “Cientistas em Ação” tem por objetivo divulgar e valorizar algumas das atividades experimentais, e/ou maquetas que se realizaram no espaço letivo durante o ano; no âmbito do Currículo Escolar; estas atividades foram estruturadas para introduzir, desenvolver e/ou consolidar aprendizagens no Ensino Básico e Ensino Secundário. Privilegiando sempre a interdisciplinaridade, permitindo a relação e a articulação entre disciplinas, são algumas das boas práticas que o Centro Ciência Viva de Estremoz fomenta e desenvolve, privilegiando os utilizadores do ensino experimental.

Para o desenvolvimento desta atitude científica torna-se fundamental o envolvimento dos alunos na planificação e execução de experiências e pesquisas, partindo do seu quotidiano, de fenómenos que lhes são comuns, de questões que os preocupem, de experiências vividas em trabalho de campo, de conceitos que lhes são prévios e da sua representação, na perspetiva de que esses conceitos sejam alargados, reformulados e ou introduzidos outros.

De acordo com Ausubel (1960) a maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura dimensional deverá ser por descoberta/aprendizagem recetiva, numa dimensão que se refere à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los.

Ainda segundo Ausubel (1960), a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

Para Vygotsky (1962; 1978; 1996; 1998), o Meio influencia o Homem e o Homem influencia, forma e transforma o Meio. Os conceitos quotidianos ou espontâneos têm a sua origem em confrontos de situações concretas na convivência diária, por meio da observação, manipulação e vivências. Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do ser humano, Vygotsky faz uma distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal e quotidiana das crianças – os conceitos espontâneos – e aqueles elaborados em sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático e que necessitam da mediação de um professor ou de um companheiro mais experiente – os conceitos científicos. Na perspetiva vygotskiana o ensino escolar desempenha um papel fundamental na formação dos conceitos científicos (Joenk, I., 1992).

Para Piaget (1982), o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo com a complexidade desta *interação do indivíduo com o meio*.

No ensino das ciências, a realização de atividades experimentais devem, não só promover aprendizagens significativas como constituir uma fonte de motivação educacional futura. Desenvolvendo competências nos alunos e simultaneamente promovendo capacidades, tendo por base o pensamento crítico, por descoberta, utilizando o método científico e que conduza à resolução de problemas (Figueiredo et al., 2004). Tudo isto é possível se o aluno estiver predisposto a tal, mantendo um papel ativo.

O ensino experimental tem desempenhado um papel fundamental na educação em ciências naturais e exatas, apresentando-se como uma metodologia de ensino aceite por professores e com evidentes resultados. Urge desenvolver o seu papel, considerado necessário para a melhoria da aprendizagem dos alunos e condição essencial para o sucesso (Ministério da Educação 1986; 2001; 2002).

Constituindo uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas que deverão ser pertinentes para a comunidade escolar, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e a sua resolução deverá implicar modificações na realidade física ou social. A realização de um projeto implica planificação prévia, que deverá resultar na elaboração de um plano orientador do trabalho de grupo, tendo por base o método científico e sendo a divulgação desse projeto uma das etapas do trabalho concebido (Ministério da Educação, 2002).

Consciente da importância que as ciências e as tecnologias atingiram nos dias de hoje, na sociedade, o Centro Ciência Viva de Estremoz e a Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora em colaboração com o Município de Estremoz, colaboram, para dinamizar o Congresso Nacional dos Cientistas

em Ação. Assim, desde o ano letivo 2005/2006 que o CCVEstremoz promove o “Congresso Nacional dos Cientistas em Ação” tendo como ponto de partida o ensino experimental das ciências da Terra e das tecnologias associadas... pelo meio, há o manusear de diversos materiais, aprender técnicas, promover interações, criar robots, testar como os processos naturais e técnicos se desenvolvem e, no fim... descobrir que afinal até podemos estar errados. Mas, o mais importante é mesmo a partilha e confronto de ideias e a experiência vivida.

Estremoz, cidade Ciência promove o Congresso Nacional dos Cientistas em Ação



Figura 1. Divulgação de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos dos diferentes níveis de ensino em várias edições do Congresso Nacional dos Cientistas em Ação em que o ponto de partida é o ensino experimental das ciências e das tecnologias.

De acordo com (Ministério da Educação, 1986; 2001; 2002), alguns dos princípios inerentes na Revisão Curricular, em novos contextos e novos objetivos, propõem um conjunto de competências gerais que os docentes devem assegurar e que passa por,

- Instituir o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados;
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes;
- Promover atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes;
- Desenvolver atividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projetos.

O Congresso Nacional dos Cientistas em Ação, decorre anualmente e coloca-se à disposição de professores e estudantes para divulgar a cultura científica e tecnológica com projetos que visam a promoção de atividades experimentais na aprendizagem das ciências, envolvendo as comunidades científica e educativa, numa perspetiva de partilha de recursos e de conhecimentos (Figura 1).

Desta forma, no âmbito do Congresso, os projetos a elaborar devem ter por base a temática geral do funcionamento do nosso Planeta nos seus subsistemas mas de uma perspetiva pluridisciplinar; até

porque, este só pode ser compreendido com a contribuição e/ou conjugação de várias ciências como a Física, a Química, a Informática, a Biologia, a Geologia ou a Robótica. O planeta nos seus subsistemas pode ser entendido como um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e/ou processos de diferentes caracteres que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a ação das pessoas têm lugar e adquirem significado.



Figura 2. Apresentação dos trabalhos experimentais pelos alunos, durante os 15 minutos concedidos para o efeito no Congresso Nacional dos Cientistas em Ação. Perante a plateia e os elementos do Júri do Congresso.

Nesta perspetiva, o conhecimento da dinâmica da Terra deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos fatos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica deste. Intervir criticamente denota ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações que acontecem no Meio Ambiente e significa também, intervir conscientemente, o que implica processos de participação, defesa, respeito, autonomia etc. (Figueiredo et al., 2004). Este tipo de abordagem em regime não formal, permite então ao educando o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a vida. Privilegia-se a comunicação e a literacia científica dos projetos em contexto, a qual é reflexo do trabalho realizado com o professor inerente ao Currículo Escolar (Figs.1 e 2).

Assim, deve ser oferecida aos alunos a possibilidade de realizarem atividades de investigação que lhes permitam conhecer e desenvolver processos científicos para construírem conceitos e ligações conceituais, de forma a compreenderem a dinâmica do Planeta e, deste modo, contribuírem para um melhor conhecimento, compreensão e domínio do mundo que os rodeia (Figueiredo et al, 2004).

De âmbito nacional, pretende-se também promover o espírito científico dos jovens, através do desenvolvimento de projetos científicos, nos quais o ensino experimental das ciências se revela como uma prioridade. Terá ainda lugar, a atribuição de apoios vários aos três melhores trabalhos por níveis de ensino (1º e 2º ciclos, 3º ciclo e ensino secundário) (Figs. 1 e 2).

Os trabalhos são acompanhados por um resumo escrito, enviado em formato digital e contendo os aspetos mais relevantes (objetivos, materiais, métodos, resultados e discussões). Estes resumos são posteriormente integrados no Livro de Resumos do Congresso. O público-alvo, presente na apresentação dos trabalhos e maquetes é a Comunidade Escolar dos respetivos níveis de escolaridade.

No Congresso, os projetos são apresentados pelos jovens cientistas, sob a forma de atividade experimental ou módulo/maqueta, acompanhados de uma breve comunicação oral (15 minutos) (Figs. 1 e 2).

Os módulos/maquetas experimentais, são objeto de avaliação por um júri de cientistas e elementos da comunidade escolar e científica, que tem em conta os seguintes critérios: conteúdo científico; originalidade; comunicação teórica e apresentação experimental.

No primeiro dia e com a presença do Professor Doutor Galopim de Carvalho, o prémio com o nome deste ilustre cientista é atribuído ao 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; no segundo dia, o Prémio Dolomieu, é atribuído ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. No último dia e com a assistência do Professor Doutor António Ribeiro, são distinguidos os alunos do Ensino Secundário com o prémio António Ribeiro.

Os projetos e as maquetas têm a atribuição de apoios para materiais necessários à construção do módulo científico experimental. Tendo em vista premiar o esforço, realizado nos trabalhos, pelos participantes (alunos e professores), estes recebem um diploma. Caso o júri considere, poderá haver, ainda, a atribuição de menções honrosas a alguns dos trabalhos. Os apoios para materiais, são atribuídos ao(s) elemento(s) de cada grupo de jovens cientistas, assim como, ao docente acompanhante e à instituição de ensino.

A divulgação científica ainda não é um processo regular e considerando-se as dificuldades centradas na distância, na logística e no custo, necessários para o transporte de tantas pessoas, é necessário um grande estímulo à participação. Desta forma, a intervenção no congresso permite a aquisição de créditos aos docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico assim como, a aquisição de material científico pedagógico aos participantes que se destacaram com os seus trabalhos depois de analisados e discutidos por um grupo de profissionais de educação científica e tecnológica. Por outro lado, este Congresso, integra um dos módulos da Ação de Formação “Desenvolvimento de Projetos, no âmbito do ensino experimental das ciências”, com o registo de acreditação nº CCPFC/ACC-65059/10; destina-se aos professores dos grupos 110 e 230, e corresponde a 1 crédito.

A promoção e divulgação da cultura científica e tecnológica, considerações finais

A sociedade atual enfrenta desafios que se relacionam com a gestão e preservação dos recursos naturais, um aspeto que vai ser fundamental nas formas de vida das gerações futuras. A educação para a sustentabilidade constitui, por isso mesmo, um ponto basilar, pois implica compreender que todo o planeta é um ecossistema interdependente, um ser orgânico em equilíbrio com tudo o que a rodeia (Figueiredo et al., 2004).

As novas disciplinas científicas, como as ciências do ambiente e a informática, são exemplos de domínios transdisciplinares, que reúnem diferentes áreas do conhecimento, tais como, a física, a química, a biologia, a geologia e as ciências humanas (Figueiredo et al., 2004).

Assim, de uma educação, que valoriza a transmissão de conteúdos, a instrução, e a exposição de informações para os alunos, muda-se para uma educação que cria ambientes de aprendizagem em que o

educando é agente ativo do seu processo de aprendizagem, procura informações, processa e constrói o seu conhecimento através da realização de atividades significativas e contextualizadas.

A realização e divulgação de atividades experimentais contribuem largamente para um aprofundamento de conceitos e de conhecimentos científicos na área das Ciências Naturais e Exatas bem como, para a apropriação de novas abordagens e metodologias próprias do Ensino Experimental (Ministério da Educação, 1986; 2001; 2002).

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 267-272.
- Figueiredo, O.; Almeida, P. & César, M. (2004), O papel das metaciências na promoção da educação para o desenvolvimento sustentável. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 3, Nº 3, 320-338.
- Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, I série, n.º 237.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- Ministério da Educação (2002). *Orientações curriculares para o ensino básico: Ciências físicas e naturais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge Ma: MIT Press. [original publicado em russo em 1934].
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Ma: Harvard University Press. [original publicado em russo em 1932].
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 389 p.

Sites consultados

- “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, disponível em <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=164>
- Joenk, I. (1992) Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky, disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1276/1087>

Laboratório de Tectónica Experimental como Recurso Didático Aplicado ao Ensino das Ciências da Terra; Do Grão de Areia à Cadeia de Montanhas

Noel Moreira^{1,2,*}, Alexis Soares¹, Vânia Silva¹, Fábio Amaral¹, Carla Pacheco¹, Susana Campos¹, João da Cruz Correia¹, Inês Pereira¹, Filipa Sousa¹, Rui Dias^{1,2,3} & Isabel Machado¹

Resumo O Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz), situado no Alto Alentejo, apresenta uma vasta experiência no ensino das Ciências da Terra em regime não-formal. As escolas, de uma forma geral, apresentam lacunas de materiais de ensino e/ou dificuldade de os adquirir por restrições financeiras, associado ao facto da necessidade do cumprimento dos planos curriculares. Isto faz com que o ensino não-formal levado a cabo no CCVEstremoz, seja um complemento ao ensino formal que é ministrado nas escolas, especialmente no que respeita ao ensino das Ciências da Terra (sem contudo menosprezar o carácter multidisciplinar, essencial para uma abordagem correta do mundo que nos rodeia e do qual fazemos parte). A identificação de deficiências e dificuldades na compreensão da Tectónica de Placas levou ao desenvolvimento pelo CCVEstremoz de uma série de atividades laboratoriais que pudessem auxiliar a compreensão desta temática, a qual apresenta um papel fulcral para o reconhecimento do planeta Terra como um planeta dinâmico. A dificuldade anteriormente expressa, advém essencialmente da incapacidade inerente ao próprio Ser Humano, de observar a evolução geodinâmica resultante dos processos contínuos relacionados com a Tectónica de Placas, uma vez que os mesmos ocorrem em períodos de tempo na ordem dos milhões de anos. Esta inaptidão levou a que os próprios profissionais no ramo das Ciências da Terra entrassem em laboratórios, tentando assim modelar as estruturas observadas na natureza, para desta forma compreender melhor a sua génese. Esta abordagem tem como pressuposto que os materiais utilizados nas experiências permitam obter estruturas, geométrica e cinematicamente, semelhantes às observadas em meio natural. A aplicação destas técnicas de modelação análoga ou analógica (assim denominada, pois utiliza materiais que se comportam de forma análoga aos materiais que pretendemos testar) ao ensino, ou seja, um ensino apoiado numa abordagem experimental, possibilita uma melhor compreensão dos processos relacionados com a dinâmica geral do Planeta Terra. Este tipo de abordagem tem-se revelado como um importante instrumento de ensino, tanto para os alunos, como para o corpo docente. No primeiro caso, este tipo de atividades tem revelado uma importância fulcral no esclarecimento de dúvidas, uma vez que possibilita aos alunos uma interligação de temáticas teóricas lecionadas em ambiente formal, muitas vezes separadamente, auxiliando a isso um cariz sensorial muitas vezes posto de parte. No segundo caso, ou seja para os professores, este tipo de atividade pode ser visto como uma estratégia de ensino da Tectónica de Placas, abordando a temática de forma apelativa, estimulante e de forma experimental, ilustrando desta forma as complexas temáticas em causa.

Palavras-chave Tectónica de Placas; Laboratório Tectónica Experimental; Ciências da Terra; Educação não-formal.

1. Centro Ciência Viva de Estremoz; LIRIO (Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora)

2. Centro de Geofísica de Évora

3. Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora

* nmoreira@estremoz.cienciaviva.pt

Introdução

O Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz), situado no Alto Alentejo, apresenta uma vasta experiência no ensino das Ciências da Terra em regime não-formal. O ensino não-formal constitui hoje em dia uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida (Bianconi & Caruto, 2005). Esta pode definir-se, de forma simplista, como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (Bianconi & Caruto, 2005; Borges, 2012).

As escolas, de uma forma geral, apresentam lacunas de materiais e/ou dificuldade de os adquirir por restrições financeiras, associado ao facto da necessidade do cumprimento dos planos curriculares. Isto faz com que o ensino não-formal, como o que é levado a cabo no CCVEstremoz, seja um complemento ao ensino formal que é ministrado nas escolas (Borges, 2012), especialmente no que respeita ao ensino das Ciências da Terra (sem contudo, menosprezar o carácter multidisciplinar, essencial para uma abordagem correta do mundo que nos rodeia e do qual fazemos parte). Através dos seus diversos recursos didáticos, entre os quais se pode destacar a sua exposição permanente, as exposições temporárias ou o Laboratório de Tectónica Experimental (TEKTONIKOS), o CCVEstremoz apresenta-se como uma instituição que propende à literacia científica e à aprendizagem ao longo da vida.

Modelação Análoga; para que serve?

“Parece inevitável que os modelos experimentais em conjugação com uma análise teórica da dinâmica dos processos tectónicos contribuirá para uma teoria da geologia estrutural e da tectónica credível e coerente. Utilizando modelos à escala dos acontecimentos tectónicos, poderemos ter a esperança de conseguirmos separar os modelos fisicamente possíveis, das hipóteses impossíveis; os primeiros podem ser estudados em detalhe tendo em vista ilustrar os processos tectónicos de uma forma que não seria possível de outra forma.” (Ramberg, 1967).

A identificação de deficiências e dificuldades na compreensão da Tectónica de Placas levou ao desenvolvimento de uma série de atividades laboratoriais a disponibilizar às escolas pelo CCVEstremoz que pudessem auxiliar a compreensão desta temática, a qual apresenta um papel fulcral para o reconhecimento do planeta Terra como um planeta dinâmico.

A dificuldade anteriormente expressa, advém essencialmente da incapacidade inerente ao próprio Ser Humano, de observar a evolução geodinâmica resultante dos processos contínuos relacionados com a Tectónica de Placas, uma vez que os mesmos ocorrem em períodos de tempo na ordem dos milhões de anos. Esta inaptidão levou a que os próprios profissionais no ramo das Ciências da Terra entrassem em laboratórios, tentando assim modelar as estruturas observadas na natureza, para desta forma compreender melhor a sua génese. Esta abordagem tem como pressuposto que os materiais utilizados nas experiências permitam obter estruturas, geométrica e cinematicamente, semelhantes às observadas em meio natural.

A aplicação destas técnicas de modelação análoga ou analógica (assim denominada, pois utiliza materiais que se comportam de forma análoga aos materiais rochosos que pretendemos testar) ao ensino, ou seja, um ensino apoiado numa abordagem experimental, possibilita uma melhor compreensão dos processos relacionados com a dinâmica geral do Planeta Terra.

Este tipo de abordagem teve o seu começo no início do séc. XIX, embora só no século XX, com o trabalho de Hubbert (1937), os conhecimentos que vinham sendo utilizados nas engenharias, com a elaboração de modelos, áreas como a aeronáutica, a hidráulica ou a engenharia civil, foram aplicados à geologia; é de salientar que nestas ciências havia a necessidade imperiosa de construir modelos reduzidos que tivessem o mesmo comportamento dos corpos que pretendiam simular.

Em 1951, o mesmo autor publica um outro trabalho que é ainda hoje também um marco na simulação de processos geológicos em laboratório. Neste trabalho, Hubbert desenvolve uma prensa que

permite simular simultaneamente forças compressivas e distensivas, utilizando para tal areias finas de quartzo com baixa coesão. Esta prensa com uma parede central móvel (figura 1) permite assim, simular a formação de falhas normais e inversas em simultâneo, as quais apresentam geometrias distintas; numa única experiência é assim possível simular estruturas associadas a diferentes ambientes geotectónicos.

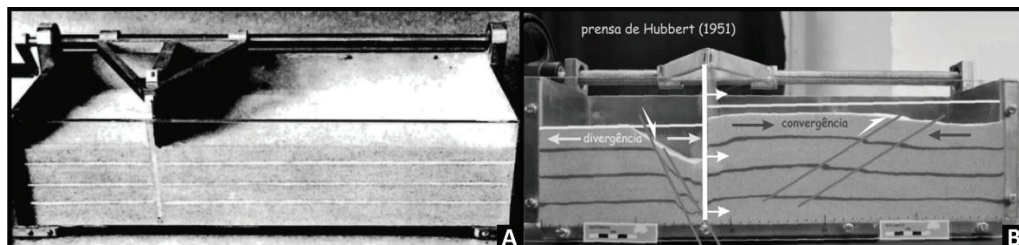


Figura 1. Prensa de Hubbert: A – trabalho de Hubbert (1951); B – utilizada no CCVEstremoz (2010).

A aplicação destes conceitos de índole meramente científica ao ensino tem-se revelado como um importante instrumento para a compreensão dos mecanismos associados à Tectónica de Placas, tanto para os alunos, como para o corpo docente. No primeiro caso, este tipo de atividades tem revelado uma importância fulcral no esclarecimento de dúvidas, uma vez que possibilita aos alunos uma interligação de temáticas teóricas lecionadas em ambiente formal, muitas vezes separadamente, auxiliando a isso um cariz sensorial muitas vezes posto de parte. No segundo caso, ou seja para os professores, este tipo de atividade pode ser visto como uma estratégia de ensino da Tectónica de Placas, abordando a temática de forma apelativa, estimulante e de forma experimental, ilustrando desta forma as complexas temáticas em causa.

Aprendizagem e o Laboratório de Tectónica Experimental (*TEKTONIKOS*)

O tipo de abordagem levada a cabo durante o ensino da Tectónica de Placas, no *TEKTONIKOS*, é feita à luz das teorias construtivistas. O aluno terá de apresentar um papel ativo, sendo responsável pela construção do seu próprio conhecimento (Vasconcelos et al, 2003). Este descobre factos, estabelece relações e formula novos conceitos a partir da sua experiência e dos conhecimentos previamente apreendidos. Esta aprendizagem é feita através da interação ativa entre o comunicador de ciência, o aluno, o professor e os restantes colegas, servindo o comunicador de ciência como intermediário na construção de novos conhecimentos.

No *TEKTONIKOS*, o método expositivo e a aprendizagem por descoberta guiada apresentam um papel fundamental na transmissão do conhecimento. No método expositivo (Ausubel, 1960), o tipo de aprendizagem não é passiva, sendo que a transmissão de conceitos, princípios ou deduções pelo comunicador de ciência é acompanhada por ciclos iniciação-resposta, fomentando a discussão e, consequentemente, a atividade do aluno. A utilização de materiais introdutórios é feita de forma organizada e apelativa, permitindo a interligação entre o comunicador de ciência e o educando. Este tipo de abordagem facilita o estabelecimento de pontes cognitivas entre os novos conceitos a aprender e os conceitos que já existem na estrutura cognitiva do aluno. Após o carácter mais introdutório e expositivo, as atividades são realizadas tendo em conta o método de aprendizagem pela descoberta guiada (Bruner, 1961; Mayer, 2004). Aí o Comunicador de Ciência serve de mediador entre o conhecimento e a compreensão, facilitando e orientando a aprendizagem (Mayer, 2004). É da sua obrigatoriedade fornecer ferramentas que fomentem a interligação entre os novos conceitos apresentados e

as matérias assimiladas em regime formal. Deste modo, o aluno deverá rever, modificar, enriquecer e reconstruir o seu conhecimento, interligando os conceitos apresentados com as temáticas anteriormente assimiladas, (re)construindo assim as suas próprias representações e a sua teia conceptual. O tipo de abordagem levado a cabo, pode ser resumido de forma simplificada através do mapa conceptual apresentado na figura 2.

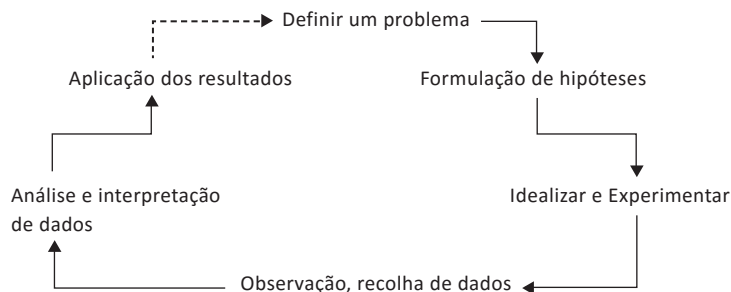


Figura 2. Mapa conceptual representativo da aprendizagem por descoberta guiada levada a cabo no TEKTONIKOS nas atividades de modelação análoga.

O TEKTONIKOS; materiais e conceitos

O TEKTONIKOS apresenta-se como um recurso didático transversal a diversos planos curriculares. As temáticas abordadas estão concebidas de acordo com o currículo em espiral (Bruner, 1960) das disciplinas de Ciências Naturais em Portugal, podendo ser utilizado no 3º Ciclo do Ensino Básico (disciplina de Ciências Naturais no 7º e 8º ano de escolaridade) e no Ensino Secundário (disciplinas de Biologia e Geologia no 10º e 11º ano e Geologia no 12º ano de escolaridade). A tabela 1 pretende resumir de forma esquemática as unidades temáticas para os currículos onde o laboratório de tectónica experimental pode ser utilizado como recurso. Para além do anteriormente referido, as atividades em causa abordam temáticas leccionadas nos currículos de Física, Filosofia, Geografia e História das Ciências, tendo um cariz claramente multidisciplinar.

Tabela 1 – Tabela resumo das unidades temáticas curriculares abordadas nas atividades do TEKTONIKOS.

3º Ciclo do Ensino Básico
7º Ano
Tema I - Dinâmica externa da Terra (muitas vezes leccionado no 8º ano de escolaridade)
Tema II - Estrutura interna da Terra
Tema III - Dinâmica interna da Terra
Tema IV - Consequências da dinâmica interna da Terra
Ensino secundário
10º Ano
Tema I - A Geologia, os geólogos e os seus métodos.
Tema II - A Terra, um planeta muito especial
Tema III - Compreender a estrutura e a dinâmica da geosfera.
11º Ano
Tema IV - Geologia, problemas e materiais do quotidiano - Processos e materiais geológicos importantes em ambientes terrestres

12º Ano

Tema I - Da Teoria da Deriva dos Continentes à Teoria da Tectónica de Placas

Tema II - A História da Terra e da Vida

Para tal, o *TEKTONITOS* apresenta um espólio de materiais que permite uma abordagem diversificada e direccionada aos níveis de ensino em causa. Deste espólio de material destaca-se a prensa de Hubbert e a prensa de subducção.

A prensa idealizada por Hubbert (figura 3) baseia-se na ideia de que a tectónica de placas tem como base uma Terra esférica, conceito que na maioria dos casos é esquecido quando se aborda a tectónica de placas. Isto significa que em qualquer círculo máximo, o valor de extensão (isto é, a criação de nova crosta nas zonas de rift e estiramento da crosta pré-existente) terá necessariamente de ser igual ao valor do encurtamento (isto é, o consumo da crosta nas zonas de subducção mais compressão da crosta pré-existente), uma vez que o planeta não varia de volume. Esta ideia, inovadora na altura, fez com que o CCVEstremoz elaborasse uma reprodução da prensa de Hubbert (figura 1B), utilizando-a como um recurso didático na compreensão da Tectónica de Placas e da geologia regional.

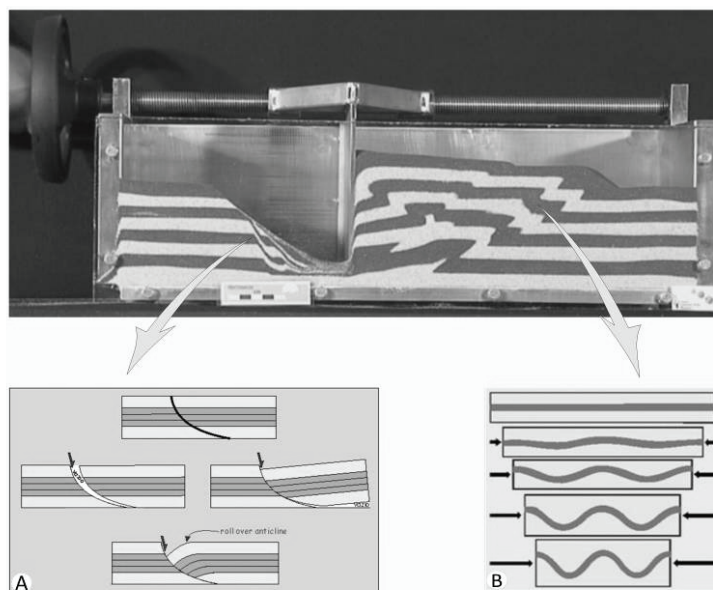


Figura 3. Resultado final do funcionamento da Prensa de Hubbert, com esquemas ilustrativos de estruturas típicas de ambientes distensivos (A) e compressivos (B).

A prensa de subducção (figura 4) é uma prensa que, embora simples, segue o que vem sendo utilizado na generalidade dos laboratórios de investigação em Tectónica/Geologia Estrutural a nível mundial, na qual é possível modelar de forma simples (mas cientificamente exacta) e à escala de tempo humana todo o processo de subducção. Este tipo de abordagem experimental permite ao observador uma visão de todo o processo que leva à formação de uma cadeia de montanhas e ao fecho de um oceano.

Actualmente, o *TEKTONICOS* está a desenvolver uma prensa que tentará representar espacialmente o que acontece na região da Península Arábica. Este local é uma região fundamental para a

compreensão da Tectónica de placas, pois aqui coexistem, numa área muito restrita os três tipos de limites tetónicos básicos.

Os materiais disponíveis permitem abordar as temáticas lecionadas em ambiente formal, geralmente de forma expositiva, agora num ambiente não formal de forma experimental. Os conceitos abordados incluem:

- Dinâmica externa (e.g. processos de erosão, meteorização, sedimentação);
- Ciclo das rochas (e.g. formação de rochas sedimentares, metamórficas e magmáticas);
- Tectónica de Placas (e.g. limites convergente e divergentes, abertura e fecho de oceanos, nomenclatura de falhas e dobras e formação de cadeias de montanhas);
- Princípios da geologia (interceção, sobreposição de camadas e horizontalidade inicial).

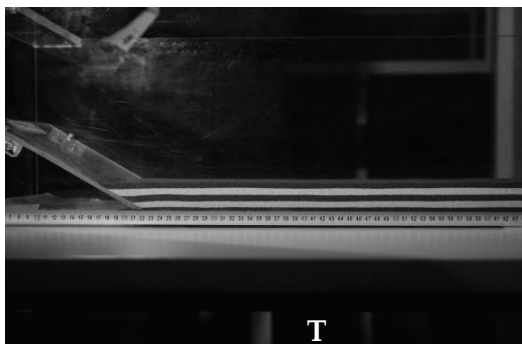


Figura 4. Prensa de subducção mostrando a situação inicial (T0) e o início da deformação do leitos de areia associado ao processo de subducção (T1).

Uma outra vantagem deste tipo de atividade é a possibilidade das experiências laboratoriais serem feitas fora do espaço destinado ao *TEKTONIKOS*. Os materiais laboratoriais são facilmente transportáveis e podem ser requisitados pelas escolas, havendo assim, a possibilidade de transformação da sala de aula num espaço laboratorial interativo, aproximando o ensino formal do não formal. Esta possibilidade torna-se cada vez mais importante, uma vez que as escolas apresentam dificuldades na aquisição de novos materiais e na realização de visitas de estudo, devido à conjuntura sócio-económica atual.

Considerações Finais

A aplicação da modelação análoga ao ensino tem-se revelado cada vez mais uma importante ferramenta para a compreensão da Terra como um planeta dinâmico, permitindo a cimentação dos conhecimentos lecionados em ambiente formal. Esta consolidação é baseada na experimentação dos processos geológicos, que na maioria dos casos são complexos devido à escala de tempo associada, que é claramente distinta da escala humana.

Este tipo de atividade, em regime não-formal, deve ser visto como sendo complementar ao regime formal levado a cabo em ambiente de sala de aula, permitindo que o método expositivo amplamente utilizado possa ser consolidado através de atividades de cariz experimental, muitas vezes ausentes devido ao rígido e extenso currículo escolar.

A utilização da aprendizagem por descoberta guiada neste tipo de atividade facilita o papel activo do aluno, promovendo a curiosidade, autonomia, independência, e a criatividade, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas para o quotidiano. Para além do anteriormente referido, fomenta o espírito científico baseado na experimentação, motivando o pensamento crítico

e a capacidade de resolução de problemas, levando à elaboração de novas questões, formulação de novas hipóteses e, conseqüentemente, à aplicação do método científico.

O papel do comunicador de ciência é, neste caso, de intermediário entre o conhecimento e o aluno que, por sua vez, deve ter um papel ativo e, concludentemente, predisposição para a aprendizagem. O comunicador de ciência deve também fomentar a análise multidisciplinar necessária para o conhecimento do mundo real e, conseqüentemente, da geodinâmica do planeta Terra.

A estruturação do conhecimento a transmitir por parte do comunicador de ciência é outro dos pontos fulcrais. A utilização de métodos diretos (método expositivo), numa fase inicial, promove o processo cognitivo necessário para uma posterior aprendizagem por descoberta guiada.

A modelação análoga pode ser aplicável a diversos planos curriculares, desde o ensino básico ao secundário, ou até mesmo superior. Contudo, o volume de conhecimento a transmitir pelo comunicador de ciência, assim como a linguagem utilizada, deve ser mutável consoante o grau académico, mantendo contudo o rigor científico como alicerce do seu discurso. Este tipo de abordagem está também ela de acordo com os conteúdos programáticos em espiral, típicos do ensino, ou seja, os conteúdos são trabalhados de forma periódica, de forma cada vez mais aprofundada, permitindo assim que os alunos modifiquem, continuamente, as suas representações mentais.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, pp. 267-272.
- Bianconi, M. L. & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Cienc. Cult.* 2005, vol.57, n.4 [cited 2013-01-10], pp. 20-20m ISSN 0009-6725.. (disponível online em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso).
- Borges, I. (2012). *Contribuição do ensino não formal para o desenvolvimento de competências do Currículo de Ciências do 3º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de mestrado (não publicada), Universidade Aberta, p. 136.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge. Harvard University Press, 25ª edição, p. 97.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, pp. 21-32.
- Hubbert, M. K. (1937). Theory of scale models as applied to the study of geological structures. *Geol. Soc. Am. Bull.*, 48: 1459-1520.
- Hubbert, M.K. (1951). Mechanical basis for certain familiar geologic structures. *Geol. Soc. Am. Bull.*, 62: 355-372.
- Mayer, R. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. *American Psychologist*, 59(1), pp. 14-19.
- Ramberg, H. (1967). *Gravity, deformation and the Earth's Crust*, Academic Press, p. 214.
- Vasconcelos, C.; Praia, J. F. & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, vol.7, n.1, pp. 11-19, ISSN 1413-8557. (disponível online em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso).

O Centro Ciência Viva de Estremoz & A Educação Especial

Vânia Silva¹, Carla Pacheco¹, Noel Moreira^{1,2}, Alexis Soares¹, Filipa Sousa¹, Fábio Amaral¹, João da Cruz Correia¹, Susana Campos¹, Rui Dias^{1,2,3} & Isabel Machado¹

Resumo Torna-se cada vez mais importante para a sociedade atual, a integração de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE's). A adaptação dos recursos existentes (didáticos e experimentais) aos jovens e crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem e deficiências torna-se assim uma questão fulcral para a sua inclusão social, educativa e cultural, permitindo o acesso a oportunidades de forma igualitária. Desta forma, o Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz) em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Estremoz elaborou um conjunto de atividades experimentais de carácter científico-pedagógico, onde os principais objetivos são Ver, Tocar e Sentir, alguns dos processos que ocorrem na dinâmica do Planeta. Estas atividades permitem aos alunos com NEE's um contacto direto com materiais e temáticas de forma experimental, possibilitando aos mesmos, sensações que auxiliam uma aprendizagem científica baseada na experimentação. Assim sendo, foram idealizadas e realizadas atividades de cariz experimental com os jovens, que permitiram aos mesmos o acesso à literacia científica. Foram abordadas temáticas relacionadas com o seu dia-a-dia (como por exemplo o ciclo hidrológico), com questões de importância local (por exemplo, a formação do barro, bastante utilizado na região para a elaboração dos bonecos de barro de Estremoz) e até mesmo com temáticas de grande impacto a nível científico no ramo das Ciências da Terra (são exemplo, disto o “vulcanismo” e os processos de fossilização).

Palavras-chave Necessidades Educativas Especiais, recursos didáticos e experimentais, inclusão social, e aprendizagem científica.

Introdução

O CCVEstremoz é uma associação privada sem fins lucrativos, onde o principal objetivo é a divulgação e promoção da cultura científica e tecnológica junto de todos os públicos.

Todos os visitantes deste Centro são convidados a reeducar os sentidos, algo que é fundamental num planeta onde muitos dos processos geológicos ocorrem em escalas de tempo que se medem em milhões de anos; *Ver, Sentir e Tocar* são alguns dos desafios lançados. Estes desafios estendem-se a um grupo importante na comunidade envolvente: aos indivíduos que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE's).

A denominação “Necessidades Educativas Especiais” aplica-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades

1. Centro Ciência Viva de Estremoz; LIRIO (Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora)

2. Centro de Geofísica de Évora

3. Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora.

escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (Declaração de Salamanca, 1994).

Antes de avançarmos sobre esta questão, existem dois conceitos que são importantes abordar, no sentido de avaliar o que é a Educação Especial: a distinção entre Inclusão e Integração. A distinção entre estas duas concepções de Educação Especial resulta de uma diferenciação básica em relação à escola na sociedade atual.

Segundo Sanches & Teodoro (2006), o processo de Integração traduz-se por uma estrutura que permite favorecer um ambiente de convívio o menos restritivo possível, dando oportunidade à pessoa portadora de necessidades educativas especiais de integrar um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais. Por outro lado, a prática da Inclusão, propõe um novo modo de interação social, no qual, há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui um avanço significativo, indicando que todos os governos devem atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao melhoramento dos seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de NEE's das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (Sanches & Teodoro, 2006).

A Declaração de Salamanca em 1994, refere que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Segundo Thomas *et al.* (1998), o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define uma escola inclusiva, aquela que assegura os seguintes aspetos:

- reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com as pessoas numa perspetiva humana, social, integradora mas não é competitiva;
- pratica a democracia e a equidade.

Deste modo, a comunidade escolar tem estado mais em alerta para a integração destes jovens, trabalhando em conjunto e empenhados num desenvolvimento dos alunos com NEE's, realizando novas formas de aprendizagem em colaboração com entidades que apoiam e desenvolvem este tipo de atividades.

A educação das crianças e jovens com NEE's tem atingido marcos muito importantes. O recente movimento da integração escolar é, sem dúvida, um deles. Nesse seguimento, conquistou-se a partilha do espaço para o convívio e para as aprendizagens e a grande possibilidade de interação entre todos. O "problema" foi-se diluindo e aprendeu-se a lidar com esta diferença, criando-se uma forma muito própria de agir e interagir com os "diferentes" entre os "iguais" e, ao mesmo tempo, foram-se criando novas expectativas e equacionando novas formas de interação que conduzem ao movimento da inclusão (Sanches & Teodoro, 2006).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) traduz a inclusão numa forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

No cerne da educação inclusiva está o direito humano à educação, o qual foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 declarando:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Segundo Bronfenbrenner (1979), e mais tarde Vygotsky (1985), *“pretende-se com os dias de hoje que a aprendizagem não se faça só com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento”.*

Assim sendo, é prioridade máxima tornar a escola e comunidade escolar um sítio inclusivo e não o que exclui.

Enquadramento do Projeto

No ano letivo de 2009/2010, o CCVEstremoz foi contactado pelo grupo de Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas de Estremoz, no sentido de desenvolver uma parceria. O objetivo seria a visita dos alunos inseridos neste grupo ao CCVEstremoz, para a realização de um conjunto de atividades experimentais de carácter científico-pedagógico, adaptadas às suas necessidades, ao longo do ano letivo. Estes alunos encontravam-se ao nível do 1º/2º ciclo do ensino básico.

Não tendo sido colocada qualquer barreira, nas temáticas a abordar, por parte dos docentes, foi solicitado apenas que se proporcionasse uma igualdade de aprendizagem e partilha de conhecimento a estes alunos, assim como, um contributo para a sua integração na sociedade, enquanto aluno com NEE.

As atividades elaboradas apenas teriam de ser adaptadas às necessidades individuais de cada aluno e estar inseridas dentro do seu plano curricular. Posto isto, o plano de atividades proposto abordaria temas como Física, Química e Geologia promovendo a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Este grupo de trabalho seria construído por quatro alunos, sendo dois invisuais, um leitor e um não leitor, acompanhados por três docentes especializados na área da educação especial.

Centro Ciência Viva de Estremoz e as Necessidades Educativas Especiais; o projeto

Após a proposta dos docentes do grupo de necessidades educativas, a equipa de comunicadores de ciência envolvida do CCVEstremoz, fez um levantamento do material existente e que poderia ser adaptado:

- coleção *Lê, pinta e aprende*, estes livros apenas se encontravam escritos/impressos a negro, sobre folhas brancas;
- as atividades experimentais que no geral se oferecem às escolas do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico que visitam o CCVEstremoz, não estavam adaptadas às necessidades destes alunos.

Contudo, algumas das atividades poderiam ser facilmente adaptáveis.

Abaixo segue-se uma pequena lista das atividades experimentais (com uma descrição), que tinham como objetivo primordial dar a conhecer a importância da ciência no mundo que nos rodeia:

- “Das Rochas aos Barros” (experiencia-se a ação dos agentes modeladores de relevo, a alteração das rochas, a erosão pela ação dos agentes erosivos e a formação dos solos a partir das rochas da região de Estremoz. Ao realizar esta atividade, compreende-se como se faz e de onde vem o barro usado para fazer os bonecos de barro de Estremoz e elabora-se uma peça única “miniartística”);
- “A História da Vida na Terra / Fósseis” (os participantes simulam as condições para a formação de alguns tipos de fósseis e elaboram moldes de seres vivos ou partes constituintes dos mesmos, tal como acontece na natureza);

- “Vulcanismo a Brincar” (dentro de um vulcão que simula estar ativo e a expelir lava e gases, os participantes executam experiências simulando diferentes tipos de erupções vulcânicas as quais permitem visualizar os materiais expelidos e conhecer a estrutura do interior de um vulcão);
- “História da Gotinha de Água” (nesta atividade conta-se a história de uma gota de água que viaja pelos mais variados locais do planeta Terra. Posteriormente, algumas experiências ajudam os participantes a perceber os processos que estão por detrás desta aventura);
- “Aquíferos”, módulo experimental (o objetivo desta atividade é despertar a curiosidade e a reflexão crítica dos alunos para questões que envolvem o tema água);
- “No Tempo dos Dinossauros” (explora-se a aventura dos dinossauros no planeta Terra, desde o seu aparecimento até à sua extinção);
- “Experiências com o Ar” (experimenta-se e demonstra-se que o ar pode ser sentido, ocupa espaço, tem peso, tem força, exerce pressão e pode expandir-se);
- “Elástico ou Plástico” (estudo do comportamento dos materiais, permitindo compreender que estes podem ser frágeis, elásticos e dúcteis);
- módulos interativos da exposição permanente “Terra, um planeta dinâmico”, que podem ser usados e explorados pelos alunos, estando estes adaptados para jovens com necessidades especiais (Fig. 1);
- a nível de recursos humanos, foram disponibilizados para este projeto quatro comunicadores de ciência que acompanharam regularmente todas as atividades, adaptando e ajudando o educando a compreender os conceitos (Fig.2).



Figura 1. Exemplo de módulos interativos no CCVEstremoz.



Figura 2. Realização da atividade experimental “Da Rocha aos Barros”.

Adaptação do material

Não esquecendo os objetivos desta experiência *Ver, Tocar e Sentir*, houve uma necessidade de adaptação deste material às necessidades dos alunos.

Daí surgiu a possibilidade das histórias da coleção “*Lê, Pinta e Aprende*” serem adaptadas a invisuais. Esta coleção seria então escrita com a grafia *Braille*, pelas alunas invisuais, contendo imagens em relevo (Fig. 3).

Foram também preparados *audiobooks* para os elementos que não lêem em *Braille* e ainda a adaptação das histórias para alunos com grandes dificuldades na leitura, utilizando o programa *Boardmaker* (Fig.3).

Todo este trabalho culminou com uma exposição no Agrupamento de Escolas de Estremoz, tendo ficado a cargo do CCVEstremoz a edição do material elaborado pelos alunos e distribuição desse equipamento pelas escolas do concelho de Estremoz.



Figura 3. Exemplos dos livros escritos a negro “História da Gotinha de Água” e “Rota dos Vulcões” e exemplos dos livros escritos em *Braille* e *audiobook*, respetivamente.

É ainda de salientar que este grupo de alunos e professores participou no Concurso *Escola em Alerta* em 2010, promovido pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social – Instituto Nacional para a Reabilitação, tendo recebido uma Menção Honrosa na Categoria 1 com a apresentação deste projeto intitulado “*Ciência ao alcance de todos*”.

Conclusão

Esta colaboração tornou-se uma mais-valia, não só para os alunos e docentes mas também para os comunicadores de ciência que acompanharam estes jovens. As relações estabelecidas permitiram um desenvolvimento, tanto a nível pessoal como a nível social, indo de encontro à perspectiva de Vygotsky (1985).

Após a realização deste desafio o CCVEstremoz passou a desenvolver de forma muito mais ativa a divulgação junto dos grupos com necessidades educativas especiais nas várias escolas do país, estando atualmente preparado para receber escolas com os mais diversos grupos de NEE's.

A integração de jovens com necessidades educativas especiais, na sociedade, é um processo que todos os países devem desenvolver. A aprendizagem não tem barreiras linguísticas e deve ser disponibilizada a todos os indivíduos. Tendo a plena consciência das dificuldades a que estes indivíduos estão sujeitos, este desafio permitiu contribuir eficazmente para a educação, aquisição de conhecimentos e acesso à igualdade

de oportunidades, para os jovens com necessidades educativas especiais na comunidade; adaptar atividades de carácter experimental às necessidades educativas individuais, aumentando a autonomia dos alunos perante novas atividades; e compreender que as ciências experimentais adaptadas às necessidades educativas especiais permitem uma aprendizagem inclusiva, na qual os alunos aprendem os mesmos conceitos que os ditos “normais”, recorrendo-se apenas a métodos adaptados às suas necessidades.

Referências Bibliográficas

- Brasil (1974). Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial*: Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Bueno, J., (s/d). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- Conferência Mundial de Educação Especial. *Declaração de Salamanca*, 1994.
- Correia, L., (2004). Problemática das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII): 369-376.
- Sanches, I.; Teodoro, A., (2006), Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- VIGOTSKY, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Sítios consultados

- Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/nee/index.htm> (consultado a 21 de dezembro de 2012)
- Instituto Nacional para a Reabilitação. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/825/escola-alerta> (consultado a 21 de dezembro de 2012).
- Declaração de Salamanca. Portal do Ministério da Educação do Governo do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (consultado a 27 de dezembro de 2012).
- Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994 (Online). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> (consultado a 27 de dezembro de 2012)
- Orientações para a Inclusão – Unesco. Portal RedeInclusão-Associação Cidadãos do Mundo. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf (consultado a 27 de dezembro de 2012).
- Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu_tema.php?t=11 (consultado a 27 de dezembro de 2012).

Sistema Solar à Escala do Concelho de Estremoz e Ciência na Rua; um Equipamento e um Recurso Potenciadores da Educação Não-Formal do Centro Ciência Viva de Estremoz

Susana Campos^{1*}, Alexis Soares¹, Noel Moreira^{1,2}, Fábio Amaral¹, Vânia Silva¹, Carla Pacheco¹, João da Cruz Correia¹, Filipa Sousa¹, Inês Pereira¹, Rui Dias^{1,2,3} & Isabel Leal Machado¹

Resumo O Centro Ciência Viva de Estremoz (CCVEstremoz) iniciou a sua atividade em maio de 2005. Desde então e, ao longo destes 7 anos e meio, tem vindo a fomentar e a diversificar as suas áreas de intervenção, as quais passam não só por um conjunto de ofertas *indoor*, mas também *outdoor*.

O alicerce para todas as suas intervenções, atividades e dinâmica, assenta numa prática de educação não-formal onde se constata e verifica que, recorrendo a equipamentos e recursos científicos, podem fluir conceitos e conteúdos que são trabalhados em contexto formal na sala de aula. Como exemplo de produções deste Centro destaca-se um equipamento, o “Sistema Solar à Escala do concelho de Estremoz” e um recurso, o “Ciência na Rua”.

O Sistema Solar à escala do concelho de Estremoz foi pensado com o objetivo de facilitar a compreensão da imensidão do Universo onde vivemos. Na prática, traduz-se por um conjunto de estruturas metálicas que representam cada um dos planetas do Sistema Solar, à escala de 1:414 000 000, em que o Sol está à entrada do CCVEstremoz em pleno centro da cidade e Plutão à entrada do castelo de Évoramonte, a aproximadamente 14 km de distância em linha recta.

O “Ciência na Rua” é um dos projetos de divulgação científica do qual resulta também num *banco de recursos*, para ser explorado e manuseado em contexto não-formal. Cruzando a Ciência com a Arte, dá-se vida a algumas das temáticas da longa evolução científica e tecnológica que tem marcado e marca o percurso do Homem na Terra. De 2 em 2 anos a temática do evento é alterada, tendo sido até ao momento exploradas 3 grandes temáticas: “7 grandes descobertas científicas” (2007-2008); “7 momentos marcantes na história da Evolução da Vida” (2009-2010); e “7 destaques da Química no nosso dia a dia” (2011-2012). Os recursos que resultam destas edições estão disponíveis para serem usufruídos pelos professores e seus alunos, podendo os mesmos passar um dia no CCVEstremoz envolvidos, e.g. na “Química no nosso dia-a-dia”.

Palavras-chave Sistema Solar, educação não-formal, Ciência na Rua, divulgação e promoção da cultura científica e tecnológica.

1. Centro Ciência Viva de Estremoz; LIRIO (Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora)

*scampos@estremoz.cienciaviva.pt

2. Centro de Geofísica de Évora

3. Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora

Introdução

Desde a sua abertura o CCVEstremoz tem feito parte da sua intervenção com base em equipamentos e recursos, resultantes de projetos vários. Para o desenvolvimento do presente artigo, dar-se-á destaque ao equipamento “Sistema Solar à escala do concelho de Estremoz” e ao projeto e recurso “Ciência na Rua”, ambos potenciadores de educação não-formal.

Importa neste momento introdutório referir que apesar destes serem uma produção e conceção do CCVEstremoz, a mesma só é possível com todo o conjunto de entidades colaboradoras que estão aliadas ao CCVEstremoz, como sejam a Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora, a Universidade de Évora, o Laboratório de Investigação de Rochas Industriais e Ornamentais da mesma Universidade (que é responsável pela coordenação científica do CCVEstremoz), o Centro de Geofísica de Évora, a Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, a Direção Regional de Educação do Alentejo e o Município de Estremoz.

Para além das referidas instituições, sempre que necessário e se justifique (projeto a projeto, evento a evento), existem ainda outras colaborações e parcerias que são feitas, por forma a garantir a qualidade e necessidades da atividade em questão, como é exemplo o “Ciência na Rua”.

O Centro Ciência Viva de Estremoz – CCVEstremoz

O CCVEstremoz teve a sua abertura oficial em maio de 2005. Ao longo destes 7 anos e meio tem vindo a diversificar as suas áreas de intervenção em projetos e atividades, as quais se centram atualmente em 2 grandes eixos: a nível *indoor* e *outdoor*.

A nível *indoor*, destacam-se as visitas às exposições permanente – “Terra; um Planeta dinâmico” e temporárias – neste momento estão patentes “Ver o Presente...” e “Evolução; Resposta a um planeta em mudança” (vide Soares et al, neste volume para mais informação) e ainda, a realização de um conjunto de congressos, encontros e *workshops*, dirigidos a vários públicos e níveis escolares, desde o ensino básico ao superior. É de referir, ainda, alguns outros projetos como sejam o “CiênciaAnima”, que traduz uma fusão da animação sociocultural com a ciência e engloba a realização das Festas de Aniversário; a ação “Pedras&Bolos”; as férias científicas realizadas nos períodos de férias escolares (páscoa, verão e natal) para públicos dos 6 aos 16 anos de idade com temáticas científicas e atividades experimentais várias; as atividades dirigidas a grupos com necessidades educativas especiais (vide Silva et al, neste volume para mais informação); o Geoclube, através do qual se pretende ter sempre “Geocientistas em ação”.

A nível *outdoor*, encontram-se outro tipo de projetos, como: “Ciência Viva no verão”, “Duetlo do Sistema Solar”; os eventos, “Ciência na Rua” e “Solstício de verão”; equipamentos, “Sistema Solar à escala do concelho de Estremoz”; e saídas de campo, como sejam às pedreiras de Estremoz ou ao Montado.

O alicerce para as atividades, ações e intervenções realizadas pelo CCVEstremoz, passa pela prática ativa de uma educação não-formal.

Educação não-formal

A educação é uma necessidade para todas as sociedades e para todas as épocas. Quando se fala em educação, quase sempre a associamos em contexto de sala de aula (educação formal), esquecendo-nos que parte da nossa educação acontece fora da escola (educação não formal e informal; Batista, M. L. & Romão, J., 2006).

Uma das inúmeras definições é a da UNESCO (orientações da UNESCO para a educação formal, 1997), que caracteriza a educação não-formal, como: “um conjunto de “atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos; Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de “educação formal”; Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam

alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida “life-skills”, competências para o trabalho e cultura em geral. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de “escada”, podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida.”

Segundo Trilla (1996), a partir dos anos 60, quando surgiu a “crise mundial da educação”, a educação não-formal começou a ser muito falada, sendo que esta crise tinha apenas a ver com a crise dos sistemas educativos formais. Consta-se que a escola não é a única forma de educar, pelo contrário, coexistem com ela outros mecanismos educativos em interação dinâmica, atuando sobre cada indivíduo, que não são opostos ou alternativos, mas atuam antes como complementares na sua educação. Trilla (1996), conclui dizendo que *“já não é possível uma política educativa que não tenha em consideração as realizações não formais”*.

Conforme podemos constatar, o conceito “educação não-formal”, é bastante vasto e jamais se esgota em si mesmo. Focando a intervenção do CCVEstremoz e o alicerce da educação não-formal, o importante a salientar é o contributo para o preenchimento de uma lacuna que esta faz, na medida em que visa realizar a aprendizagem de forma interdisciplinar (cooperação entre disciplinas, rompendo-se com a estrutura de cada disciplina, enquanto isolada, para se encontrar uma axiomática comum). Procura desenvolver habilidades e potencialidades, dos indivíduos em situações várias, trabalhando com a autoestima, socialização, criatividade, ética, empreendedorismo, liderança, entre outros. No geral, estas questões não são fáceis de clarificar, pois são suscetíveis de múltiplas interpretações aos olhos de quem as está a analisar.

O Sistema Solar à escala do concelho de Estremoz

Quando numa noite límpida olhamos para o céu ficamos com a sensação de um Universo em que o nosso planeta é apenas um de entre uma infinidade de astros. Temos então que fazer um esforço para nos lembrarmos de que as distâncias entre eles são enormes e que a nossa sensação é apenas uma ilusão; o Universo é essencialmente formado por “vazio”.

Mas qual a verdadeira dimensão desse vazio?

Os números envolvidos são de tal modo grandes que perdem o significado.

Que significa dizer que a Terra está a 150 milhões de quilómetros do Sol?

Ou que a Lua está a 384 mil quilómetros da Terra?

Ou que a estrela mais próxima de nós a seguir ao Sol está a 4 anos-luz?

Ou que... Podemos facilmente aceitar e repetir estes números, mas na realidade não somos capazes de verdadeiramente os perceber. (“Sistema Solar à Escala do Concelho de Estremoz”, disponível em http://www.poloestremoz.uevora.pt/cienciaCidade/pt/sis_solar/)

Inaugurado a 1 de setembro de 2007, “O Sistema Solar à escala de Estremoz” foi pensado com o objetivo de facilitar a compreensão da imensidão do Universo onde vivemos. Na prática, este equipamento traduz-se por um conjunto de estruturas metálicas (alguns exemplos são visíveis na figura 1), que representam cada um dos planetas do Sistema Solar, à escala de 1:414 000 000 estimada de modo ao Sol ficar à entrada do CCVEstremoz e Plutão à entrada do castelo de Évoramonte.

Desde a sua inauguração, que este equipamento científico se tem revelado como um importante instrumento pedagógico sendo utilizado, como uma âncora, em termos de envolvimento científico com as escolas e a população. Foi já desta ligação que surgiu em 2012 o “I Duetlo do Sistema Solar”, único pelas suas características, realizado a nível nacional e organizado em parceria com a Federação de Triatlo de Portugal (FTP). Este evento integrou os campeonatos de 2012 para os atletas nacionais e regionais de triatlo/duatlo. Para 2013 a FTP já afirmou todo o interesse em manter a parceria, estando a ser preparado o “II Duetlo do Sistema Solar”, privilegiando um maior envolvimento das escolas a nível local e nacional com os seus professores de educação física e também de ciências, pois a componente científica aliada à desportiva vinga, uma vez mais, em contexto não-formal para aprofundar e trabalhar conceitos destas áreas científicas: desporto e ciência.

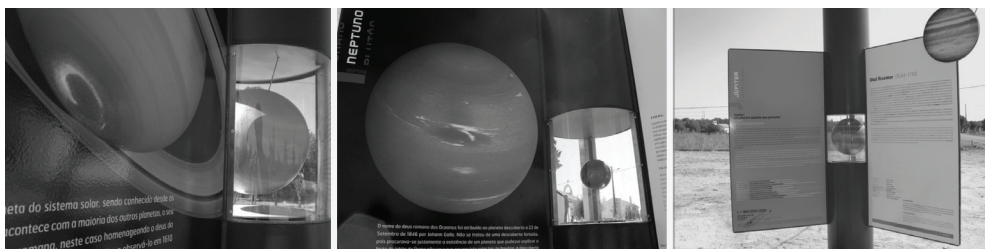


Fig. 1 – Exemplo de algumas estruturas metálicas que integram o Sistema Solar.

Um problema de escalas

Quando se pretende representar à escala, mesmo que seja uma porção muito pequena do nosso Universo os problemas são enormes. Com efeito, as distâncias entre os vários astros são algumas ordens de grandeza superiores aos seus tamanhos; mesmo considerando o maior planeta (Júpiter), a distância entre o Sol e (Plutão) é mais de quarenta e um mil e trezentas vezes o seu diâmetro.

Por isso, nas representações do Sistema Solar os planetas são, invariavelmente, representados numa escala e as suas órbitas noutra completamente diferente; com efeito, uma representação toda à mesma escala não caberia em nenhum livro ou mesmo num edifício. Só aumentando significativamente a dimensão se torna possível manter ambas as escalas; por isto, as representações dos astros que compõem o Sistema Solar à escala de Estremoz distribuem-se por todo o concelho.

À escala do concelho de Estremoz

A escala utilizada foi escolhida considerando que a representação do Sol teria que ficar instalada no centro da cidade de Estremoz, enquanto Plutão deveria ficar adjacente ao castelo de Évoramonte. Como a distância entre ambos os locais é de aproximadamente 14,250 km (em linha recta), enquanto a distância real entre o Sol e Plutão é de cerca de 5 900 000 000 de km obtém-se uma escala aproximada de 1:414 000 000, o que significa que 1 km medido no concelho equivale a cerca de 414 milhões de km no Universo. Tornou-se, então, fácil calcular todas as dimensões necessárias!

Sistema Solar, equipamento potenciador de educação não-formal; como explorar

O CCVEstremoz disponibiliza um kit Sistema Solar constituído por bicicleta, colete, cadeado e chave, cartão de identificação da bicicleta e mapas (este kit é requisitado na receção do CCVEstremoz após conhecimento e concordância com o regulamento para tal).

Qualquer público, nomeadamente alunos, famílias, grupos de amigos, entre outros, poderá requisitar este kit e realizar um dos percursos já traçados. Sempre que solicitado e possível, este público será acompanhado por um comunicador de ciência do CCVEstremoz ou mais, dependendo do número de indivíduos no grupo a realizar a atividade. Percursos disponíveis:

- Percurso A: Planetas Internos
- Percurso B: Sistema Solar Completo (Planetas Internos + Planetas Externos)

No Sistema Solar, por um motivo ainda não totalmente compreendido, as órbitas de Mercúrio, Vénus, Terra e Marte concentram-se em torno do Sol, enquanto os restantes planetas se dispõem em órbitas bastante mais vastas (lei de Titius-Bode). Quanto transposta para a escala do concelho de Estremoz, esta distribuição heterogénea leva a que os planetas ditos telúricos se concentram na cidade de Estremoz (internos), dispondo-se os restantes pelas diferentes povoações do concelho (externos), conforme se representa na figura 2.

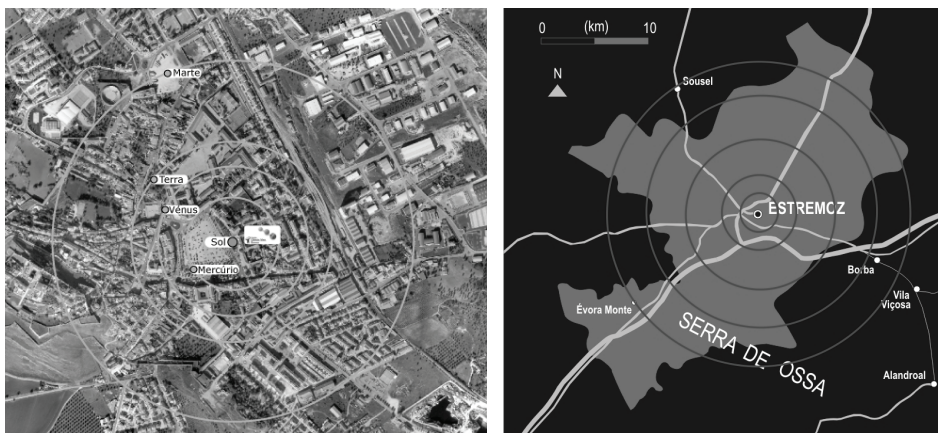


Fig. 2 – Mapas representativos da localização dos planetas externos (à esquerda) e dos internos (à direita).

A pé ou de bicicleta, ao longo do percurso, encontram-se as maiores evidências de educação não-formal... Planeta a planeta, ao longo do percurso, os comunicadores de ciência do CCVEstremoz fazem a explicação das características, das órbitas, das distâncias e das dimensões de cada um dos 9 planetas: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno e Plutão (ainda considerado planeta à data da sua construção). Das várias curiosidades e conceitos que são abordados, destacamos os anéis de saturno ou as aproximadas 64 luas de Júpiter; mas, sem dúvida a mais curiosa de todas, continua a ser o facto de se constatar ao longo do percurso, que 1 km percorrido no concelho equivale a cerca de 414 milhões de km no Universo.

Enquanto equipamento científico potenciador de educação não-formal, o Sistema Solar não se esgota nas ciências ou no desporto. Lança-se, inclusive, o desafio, neste caso principalmente a docentes, de associar outras áreas e explorá-las, e.g., Matemática (escalas, representações), Geografia (relevos), Educação Visual (desenhos e maquetas), História (vida e obra dos cientistas), Português (prosas, narrativas, poesias), Biologia (biodiversidade), Geologia (litogias), Físico-Química e Ciências Naturais (estrelas, planetas e universo).

O Ciência na Rua

O *Ciência na Rua* é um dos projetos de divulgação e promoção da cultura científica e tecnológica, realizado anualmente pelo CCVEstremoz desde 2007. Cruzando a Ciência com a Arte, dá-se vida a algumas das temáticas da longa evolução científica e tecnológica que tem marcado e marca o percurso do Homem na Terra.

Concretiza-se num festival de Ciência e Arte onde, em 7 locais da cidade de Estremoz, durante 2 noites únicas, as ruas da cidade se fecham ao trânsito para se abrirem à Ciência e à Arte.

A estratégia seguida leva a que de 2 em 2 anos se mude a temática do evento, tendo sido até ao momento exploradas 3 grandes temáticas: 2007-2008, “7 grandes descobertas científicas”; 2009-2010, “7 momentos marcantes na história da Evolução da Vida”; 2011-2012, “7 destaques da Química no nosso dia a dia”. Estas 3 grandes temáticas tiveram sempre por detrás 7 subtemas mais direccionadas e que foram sempre exploradas do ponto de vista científico, artístico e histórico. Tendo em conta a especificidade com que se esta a direccionar o Ciência na Rua neste artigo, dar-se-á destaque ao ponto de vista científico, pois é dele que resulta o “banco de recursos” que se irá abordar, potenciador de educação não-formal.

As 7 grandes descobertas científicas; edição 2007-2008

“Os Hemisférios de Magdeburgo” – Fig. 3

“A Queda dos Corpos”

“A Estrutura do ADN”

“O Pêndulo de Foucault”

“As Esferas de Buffon”

“Eureka de Arquimedes” – Fig. 3

“Julgamento de Galileu”



Fig. 3 – Experiências que ilustram a temática Hemisférios de Magdeburgo (à esquerda) e Eureka de Arquimedes (à direita).

Os 7 momentos marcantes na história da Evolução da Vida; edição 2009-2010

“Uma questão de energia”

“Acasos”

“Saindo das águas...” – Fig. 4

“Ouvir e fazer-se ouvir!”

“Voando”

“Formas de Ver”

“Rumo à complexidade”

“Uma questão de Energia”



Fig. 4 – Experiências que ilustram a temática Darwin e Dodo (à esquerda) e Saindo das águas... (à direita).

Os 7 destaques da Química no nosso dia a dia: edição 2011-2012

“Química e a Investigação Criminal” – Fig. 5

“Química e a Tabela Periódica”

“Química e a Cor”

“Química e Lavoisier” – Fig. 5

“Química e a Alimentação”

“Química e a Saúde”

“Química e a Energia”



Fig. 5 – Experiências que ilustram a temática Química e Investigação Criminal (à esquerda) e Química e Lavoisier... (à direita).

Ciência na Rua, recurso potenciador de educação não-formal

Os recursos que resultam destas edições, alguns dos quais visíveis nas figuras 3, 4 e 5, estão disponíveis para serem usufruídos posteriormente pelos alunos e seus professores ou outros públicos, podendo os mesmos passar um dia no CCVEstremoz envoltos nas temáticas referidas. Na impossibilidade destes se deslocarem ao CCVEstremoz, existe ainda a possibilidade dos comunicadores de ciência se deslocarem às escolas ou outras entidades.

O “banco de recursos” resulta assim numa série de experiências e materiais que estão disponíveis para serem explorados e manuseados em contexto não-formal, pelos comunicadores de ciência do CCVEstremoz, bem como, por docentes ou outros técnicos para públicos escolares ou a comunidade em geral. Pretende-se assim colmatar as necessidades e carências, principalmente das escolas ao nível de recursos experimentais, mas também de outras entidades a este nível.

Um caso prático e indo buscar uma das temáticas da edição de 2012, por exemplo a “Química e Investigação Criminal”... As investigações criminais têm um aliado poderoso na descoberta dos criminosos e na resolução dos crimes, a Química, que consegue alguns feitos extraordinários:

- Saber se um carro foi roubado pela visualização do número de chassis adulterado através de reações oxidação-redução;
- Identificar drogas, como cocaína ou heroína, pelo uso de um kit que usa reações químicas que produzem cor na presença de cada tipo de droga;
- Identificar vestígios de sangue com luminol, mesmo em superfícies que tenham sido lavadas, que produz luminescência na presença de quantidades vestigiais de sangue;
- Saber se uma pessoa manipulou explosivos ou disparou uma arma;
- Tornar visíveis as impressões digitais deixadas nos locais de crime.

Com o objetivo de descortinar estes conteúdos e recorrendo ao “banco de recursos” que resulta das edições do Ciência na Rua, neste caso concreto a edição da “Química no nosso dia a dia”, é possível chegar-se a/ou trazer-se qualquer público para compreender, num ambiente não-formal, os conceitos científicos que estão por detrás desta temática, através da realização de um conjunto de experiências práticas.

Considerações finais

Entendemos que um Centro Ciência Viva é um local onde a Ciência e a Tecnologia rompem as paredes dos laboratórios que normalmente as confinam, indo ao encontro dos visitantes... Um local onde é possível interagir com o que está exposto, onde o tocar, o experimentar e o descobrir são uma necessidade. No entanto, desde a sua abertura, que o CCVEstremoz tem alargado as suas áreas de intervenção procurando chegar a novos públicos e realidades, dando resposta a várias necessidades e solicitações da comunidade, não só local, mas também nacional e, por vezes, internacional.

Com a implementação na cidade de Estremoz de um equipamento como o “Sistema Solar” e a realização de um evento da natureza do “Ciência na Rua”, as paredes do laboratório que já se tinham rompido, indo ao encontro dos visitantes, saem agora para as ruas, perdendo os seus limites. Na prática, constata-se e verifica-se que, recorrendo a equipamentos e recursos científicos, fluem naturalmente conceitos e conteúdos que são trabalhados em contexto formal, na sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Batista, M. L. & Romão J. (2006). “Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação”; Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação e Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- CCVEstremoz (2012). “Apresentação do Geoclube”, disponível em http://joaodacruzcorreia.wix.com/ccve#!__geoclubeccve, consultado 26 dezembro 2012.
- CCVEstremoz (2012). “Exposições e atividades” disponível em <http://estremoz.ciencioviva.pt/home/>, consultado a 26 dezembro 2012.
- CCVEstremoz (2012). “Sistema Solar à Escala do Concelho de Estremoz”, disponível em http://www.poloestremoz.uevora.pt/cienciaCidade/pt/sis_solar/, consultado a 27 dezembro 2012.
- Dias, R. *et al.* (2007). “1:414 000 000 Sistema Solar à escala em Estremoz”; Centro Ciência Viva de Estremoz; Impressão: GAR; 1000 exemplares.
- Dias, R. *et al.* (2012). *Ciência na Rua*, disponível <http://www.ciencianarua.uevora.pt/2012/index.php>, consultado a 27 dezembro 2012.
- Trilla, J. (1996). “La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social”; Barcelona: Editorial Ariel.
- UNESCO (2012). “Orientações da UNESCO para a educação formal” disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/>, consultado a 26 dezembro 2012.

Projetos Comunitários de Educação...

A Promoção da Leitura em Contextos Não Formais

Ângela Balça¹

Resumo A promoção da leitura e a formação leitores não é só uma tarefa da escola, mas sim uma missão na qual toda a sociedade tem inúmeras responsabilidades. Muito embora a sociedade valorize a leitura, como alguns estudos vão revelando, o que é certo é que ainda se assaca o encargo da promoção da mesma, quase exclusivamente, à instituição escolar. Ainda assim, paulatinamente, os livros e a leitura vão surgindo em contextos não formais. Espaços como bibliotecas, livrarias, associações culturais ou alguns mais inesperados como cafés, restaurantes, lojas ou consultórios médicos já apresentam pequenas áreas destinadas às crianças, onde encontramos brinquedos e, porém de forma tímida, livros. Práticas e áreas como estas, se inicialmente, parece-nos, se constituíram para “entreter” as crianças, podem também já indiciar e ser potenciadas como contextos não formais de leitura. Nesta comunicação, pretendemos, tendo por base alguns estudos, perceber o que são hoje os mais novos, em termos de leitura, e salientar a importância destes contextos não formais na promoção da mesma, envolvendo neste desígnio outros atores.

Palavras-chave Contextos não-formais; Leitura; Promoção da leitura.

No princípio “Ouvir histórias permanece uma das mais constantes e assumidas paixões da primeira infância.” Albuquerque (2000, p.4). Na verdade, as histórias continuam a fazer parte da vida das crianças, nem que seja ouvidas/lidas nas instituições de educação pré-escolar, nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e nas respetivas bibliotecas escolares. Porém, notamos que cada vez mais contextos não-formais se configuram como potenciais contextos de promoção da leitura, pelo espaço que proporcionam e pelos materiais impressos que neles encontramos. A promoção da leitura não é, nem pode ser, apenas um desígnio da escola. Toda a sociedade tem de estar envolvida e dar o seu contributo na formação de gerações mais novas, que sejam leitoras e que através da leitura consigam uma compreensão do mundo, que lhes possibilite uma atuação crítica e cidadã.

A leitura e a leitura de literatura encerram um enorme potencial no contributo para a formação das crianças. Ouvir e contar histórias permite à criança expandir o seu conhecimento do mundo bem como contactar e conhecer textos e repertórios de imagens simbólicas que fazem parte do nosso património e imaginário coletivo (Balça, 2001, p. 5). É este conjunto de textos que contribui para o sentimento de pertença da criança a uma determinada cultura, cujos valores morais e culturais se encontram plasmados nesse repertório de imagens simbólicas comum no nosso imaginário coletivo. Ouvir e contar histórias consente também à criança expandir a sua competência literária, possibilitando uma cada vez maior constituição e mobilização do seu intertexto leitor; ouvir e contar histórias facilita ainda à criança expandir a sua competência estética, no contacto com textos / ilustrações de qualidade literária / plásticas indiscutíveis (Balça, 2001, p.5).

1. Universidade de Évora. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). apb@uevora.pt

Apesar de todo o investimento já feito na promoção da leitura e na formação de jovens leitores, quer pelo Governo quer pelas autarquias, escolas, sociedade civil, os estudos revelam-nos que os jovens não acedem ao texto literário tanto quanto seria desejável, apresentando lacunas graves no seu intetexto leitor, isto é, no conjunto das suas experiências leitoras. De acordo com Pedro Cerrillo (2005, p. 135) o problema que se coloca aos novos/jovens leitores é a constituição do seu intertexto leitor, caracterizado pela leitura dos textos escolares, pela leitura de álbuns ilustrados, e por uma nova linguagem oral, dominada pela televisão. De acordo com este investigador, não formam parte do intertexto leitor deste público a literatura de tradição oral, nomeadamente os contos tradicionais. Numa investigação recente, com alunos universitários, Isabel Jerez Martínez e Eduardo Encabo Fernández (2010) mostram-nos que os contos estão presentes no intertexto leitor destes jovens, muitas vezes através da linguagem da televisão ou do cinema, “La realidad nos indica que este alumnado, generación correspondiente a finales del siglo XX y comienzos del XXI, recibe la influencia de los medios de comunicación y sigue siendo partícipe de la aportación de Disney (...).” (p.151). Num estudo, que efetuámos na Universidade de Évora e na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (2009), os jovens alunos universitários revelavam um conhecimento literário pouco alargado, que certamente os impedirá de poderem desenvolver a atitude crítica desejável em alunos de um curso do Ensino Superior. Nas preferências de leitura destes jovens universitários constatámos, por exemplo, nas subcategorias Poesia e Teatro, que os títulos referidos correspondiam quase exclusivamente a leituras obrigatórias efetuadas no ensino secundário (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009, p. 237-258).

Pensamos que toda a sociedade tem responsabilidades nesta formação de leitores. De facto, um dos grandes desafios que se coloca, na atualidade, é levarmos toda a sociedade a atuar em relação à promoção da leitura, a fomentar, em simultâneo, práticas culturais e a frequência de espaços como bibliotecas, teatros, museus, entre outros. Todos estes espaços se podem configurar como contextos não formais de leitura, onde a mesma é ou pode ser promovida, das mais diversas maneiras.

Esta é também uma das preocupações subjacentes ao Plano Nacional de Leitura, que apresenta entre os seus objetivos a criação de um ambiente social favorável à leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais. Temos consciência que a promoção da leitura e a formação de leitores exige a figura de mediadores de leitura qualificados e empenhados, que nem sempre estão presentes nos diversos contextos não formais de leitura. Este será um caminho ainda a percorrer, não só a formação de novos mediadores de leitura, mas também a conjugação de sinergias entre diversos contextos, na tentativa de que a leitura e a formação de leitores seja cada vez mais um desígnio sentido como comum em toda a sociedade.

De igual modo, nas suas linhas de estratégia, o Plano Nacional de Leitura propõe a criação de oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura e a disponibilização de orientação e apoio direto e *on-line* a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais. Os contextos não formais de leitura encontram-se bem identificados pelo Plano Nacional de Leitura, ao prever diversas áreas de intervenção, tais como:

- Instituições culturais – teatros, museus. Salientamos aqui o projeto Ler+Teatro, cujo objetivo é levar ao convívio dos mais novos o mundo do teatro;
- Instituições de solidariedade social;
- Hospitais, centros de saúde. Destacamos, para estes contextos, o projeto Ler+Dá Saúde, cujo objetivo é envolver os profissionais de saúde no aconselhamento da leitura em família;
- Prisões;
- Transportes públicos.

Porém, outros contextos se configuram como contextos não formais de leitura, contextos estes que se podem apresentar como improváveis, mas onde, na realidade, se pode promover, ou já se fomenta mesmo, não só o contacto com os livros bem como diversas práticas culturais. Dentre estes contextos não formais de leitura ressaltamos as bibliotecas, as livrarias, as associações culturais, os cafés, os restaurantes, as lojas e os centros comerciais, os parques e as praças, as praias, entre outros. De acordo

com Azevedo (2007), “Todos eles são espaços sociais, frequentados por largas camadas de população, e que poderiam, caso houvesse o reconhecimento do interesse de fomento das práticas de literacia, constituir-se como locais excelentes para a criação de oportunidades para o exercício da leitura.” (p. 152)

Estes contextos não formais de leitura, quando aproveitados e dinamizados, apresentam inúmeras mais-valias, sendo ainda Azevedo (2007, p. 153) quem assinala algumas delas: a democratização do acesso à leitura e ao livro, porque presente em espaços tão distintos ou improváveis como um café ou um centro de saúde, contribui certamente para a criação nos cidadãos de motivação e de reconhecimento social face à leitura; acreditamos que a leitura, mesmo nestes contextos, pode estimular uma relação de diálogo do leitor com os mais diversos textos, promovendo, em muitos destes espaços, de forma progressivamente mais sólida, a constituição e consolidação de comunidades leitoras culturalmente comprometidas.

Não queremos terminar este breve texto, apresentado ao VII Encontro Regional de Educação Aprender no Alentejo, sem uma referência, muito clara, a alguns contextos não formais de leitura, que impõem a sua marca na cidade de Évora. Em primeiro lugar, queremos referir a *Loja dos Sonhos Biblioteca Itinerante – promoção da leitura em movimento*, um recurso / projeto da Câmara Municipal de Évora em parceria com a Biblioteca Pública de Évora e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, projeto ao qual se associou a Universidade de Évora. Este projeto visa facilitar o acesso ao objeto livro e aos diversos suportes de informação, imprescindíveis no nosso quotidiano, e destina-se a alguns bairros periféricos e freguesias rurais do concelho de Évora. Como principais objetivos, apresenta: possibilitar às populações mais afastadas do centro da cidade o acesso a uma biblioteca; promover o livro e a leitura junto da população eborense; potenciar nos leitores locais o hábito e o prazer de ler. Como principais atividades, esta biblioteca itinerante faculta a consulta de periódicos; o empréstimo domiciliário de livros, CD's, DVD's; a realização de atividades culturais para a população em geral; e o desenvolvimento de ações lúdico-pedagógicas para a comunidade escolar.

Um outro contexto não formal de leitura é patrocinado pela Associação Cultural *É neste país*, na sua sede / loja *O Lugar*. O seu compromisso com a leitura e com os livros acontece todos os Sábados, de manhã, em sessões de contos para crianças. Mas o seu compromisso cultural é também consubstanciado em sessões de poesia, teatro de marionetas, exposições de ilustrações, onde a palavra comparece assiduamente.

A Livraria Dom Pepe cumpre a sua função de contexto não formal de leitura, não só através do seu espaço, que acolhe muitos leitores, nem sempre compradores, mas também através das atividades que dinamiza, como sessões de contos para crianças, sessões de lançamento de livros e de encontros com autores, conferências, muitas vezes em parceria com outras instituições da cidade.

Por fim, queremos ainda dar destaque ao Condestável Café Bistro, onde a presença de jornais, revistas, folhetos da vida cultural da cidade são um cunho do seu espaço. Neste café podemos com frequência assistir ao lançamento de livros, a sessões de poesia, a conferências e debates, a sessões musicais.

Em jeito de conclusão, resta-nos dizer que estes contextos são poucos, muito poucos, referindo-nos não só em particular à cidade de Évora, mas na sua globalidade. Aos espaços que paulatinamente vão cumprindo esta função, muitas vezes ainda de forma pouco consciente, será necessário apoiá-los com a nossa frequência e, de uma forma concertada, unir esforços entre eles e aqueles outros que já se encontram vocacionados para a promoção da leitura e para a formação de leitores, como por exemplo as escolas e as bibliotecas. A desmistificação e a democratização da leitura e do livro serão certamente um contributo destes contextos não formais de leitura, para a formação de crianças e jovens mais cultos, mais críticos, mais comprometidos com o mundo em que vivem.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa, Portugal: Editorial Teorema.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Eds.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa, Portugal: Lidel.
- Balça, A. (2001). Prefácio. In R. Arimateia. *Colecção de Contos Populares da Tradição Oral Moderna* (pp. 5). Évora, Portugal: Câmara Municipal de Évora.

- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção(?): Leitura(s) no ensino superior em Portugal: Alguns indicadores. In E. Martos Núñez & T. Rosing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo, Brasil: Universidade de Passo Fundo Editora.
- Cerrillo, P. (2005) Los nuevos lectores: la formación del lector literario. In M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Cuenca, Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jerez, I. & Encabo, E. (2010) La recepción del cuento clásico de la Cenicienta por parte del alumnado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Murcia: la tradición en entredicho? In M. Campos F.-Fígares, G. Núñez Ruiz & E. Martos Núñez (Eds.), *Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 147-156). Cuenca, Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha.

Webgrafia

- Associação Cultural É neste país. Retirado de <http://nestepais.wordpress.com/>
- Condestável Café Bistrot. Retirado de <http://www.facebook.com/cafe.condestavel>
- Livraria Dom Pepe. Retirado de <http://livrariadompepe.wix.com/dompepe-evora#>
- Loja dos Sonhos Biblioteca Itinerante. Retirado de <http://www2.cm-evora.pt/lojadossosinhos/missao.htm>
- Plano Nacional de Leitura. Retirado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=6>

Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares” na Casa do Povo de Valverde

Cláudia Vinagre

Resumo Esta comunicação tem como principal objetivo descrever o Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares” a decorrer em Valverde, uma aldeia rural pertencente a uma das Freguesias do Concelho de Évora, dando-se uma imensa importância às aprendizagens não formais que se desenvolvem com as crianças num ambiente de ocupação de tempos livres, e ainda prestando apoio à população da comunidade local através de alternativas que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave Educação Não-Formal; Tempos Livres; Lazer; Aprendizagens Não Formais.

Introdução

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

Sendo, o lazer um fenómeno social de reconhecida importância na sociedade moderna na qual, apesar de tudo, se vive em função do trabalho, torna-se difícil saber o que fazer com o tempo que resta, o denominado “tempo livre” em determinados grupos etários, nomeadamente as crianças ou os idosos. As mudanças surgidas na estrutura familiar, em que a mãe que antigamente se dedicava exclusivamente ao lar, passou a ocupar o lugar no mundo do trabalho, implica outras necessidades sociais, nomeadamente de se procurar um apoio no atendimento às crianças, sendo este de carácter educacional, ocupacional e assistencial.

Enquadramento Territorial

A Freguesia de Nossa Sra. da Tourega é uma freguesia do Concelho de Évora, situada a Sudoeste da sede de Concelho (Évora), com uma área de 198,84 Km². A sua composição é constituída por a aldeia de Valverde, a aldeia de São Brás do Regedouro e por o Aglomerado Populacional na Estação das Alcáçovas. Esta Freguesia tem um vasto leque de pontos de interesse cultural e histórico, bem como um enorme interesse natural.

Segundo os censos de 2011, a Freguesia de Nossa Sra. da Tourega tem uma população residente de 686 habitantes, onde a maioria da população tem idades entre os 25 e os 64 anos. Sendo, a Junta de Freguesia um órgão executivo, esta visa satisfazer os interesses próprios da população residente na comunidade.

Enquadramento Conceptual

Segundo McManus (1992) o aparecimento do conceito “não formal”, surge nos finais dos anos setenta, princípios dos anos oitenta como consequência do esforço para avaliar o ensino nos Museus utilizando os mesmos instrumentos e metodologia para avaliar situações de avaliação formal (Ribeiro, 2005).

Almeida e Del Ben (2005) atribuem o surgimento da expressão “educação não formal” ao reconhecimento da necessidade de responder a perguntas não atendidas normalmente pelo sistema educacional. Essas respostas incluem o que as autoras chamam de educação urbana, referindo-se a qualquer atividade educativa promovida nos núcleos urbanos por instâncias da sua administração a título de ações compensatórias – oficinas de artes plásticas, de música, e outras atividades extraescolares de formação, como é o exemplo das oficinas de música promovidas por projetos sociais (Carvalho, 2009).

As aprendizagem não-formais ocorrem num contexto estruturado, com actividades planeadas mas não explicitamente designadas como aprendizagem (Pires, 2008). Estas aprendizagens devem ser entendidas de uma forma articulada, holística e integradora, como elementos dinâmicos de um processo singular que é a formação da pessoa, permanente e nunca finalizada.

A “Educação não formal” distingue-se, nas últimas décadas da “Educação formal” ou ensino tradicional, uma vez que confere outro tipo de reconhecimento, organização, qualificação e estrutura. A Educação não formal é vista como complementar, e não contraditória ou alternativa, ao sistema de Educação Formal e deve estar em permanente articulação com esta, assim como com a família.

Assim sendo, as Actividades dos Tempos Livres (ATL), enquanto Educação não-formal, constituem um factor relevante, naquilo que apelidamos de Educação global, sobretudo no que respeita à utilização dos tempos livres de forma criativa. Desta forma, surge a criação de espaços abertos à criança, onde esta possa contactar com diferentes modalidades do saber, permitindo que a ocupação dos tempos livres crie condições que facilitem o desenvolvimento das crianças fazendo-as crescer de forma saudável.

Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares”

A Junta de Freguesia de Nossa Senhora da Tourega, em 2010, reparou que havia necessidade por uma parte da população, nomeadamente, por parte dos Encarregados de Educação das crianças da Freguesia, visto que na nossa sociedade moderna se vive cada vez mais em função do trabalho, os pais não tinham com quem nem onde deixar os seus filhos. Assim, a Junta de Freguesia deu início ao Projeto “AFPE” e procurou:

- Proporcionar a cada criança um conjunto de atividades lúdico-educativas que facultem o espírito de iniciativa das crianças;
- Proporcionar a capacidade criativa e crítica;
- Proporcionar a realização pessoal, através de atividades que sejam do agrado das crianças incluindo experiências de carácter cultural com a intervenção do meio em que vivem.

Podendo assim, estabelecer uma relação positiva entre as instituições, as famílias e a comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso, ou seja, este projeto consiste na realização de um ATL – Atividades de Tempos Livres, tendo como finalidade criar condições que garantam formas de respostas mais adequadas às crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e as aprendizagens que iriam adquirir num contexto não formal, através da socialização, interação com outras crianças, integração e uma maior autonomia na vida social ativa.

Localidade

O Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares” realiza-se em Valverde, na Casa do Povo de Valverde. Valverde é uma aldeia que pertence a uma das freguesias do Concelho de Évora, nomeadamente à Freguesia de Nossa Senhora da Tourega.

Estratégias

Para colocar em prática os objetivos referidos anteriormente, compete ao Projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares”, ou seja, ao centro de atividades de tempos livres, garantir o ambiente físico adequado, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades, num clima calmo, agradável e acolhedor; a disponibilização de grande material didático e equipamento lúdico-pedagógico de exterior para a realização das atividades previstas; a aquisição, sempre que possível, de materiais e equipamentos ecológicos, para o desenvolvimento de atividades e ações diárias com vista à salvaguarda do ambiente, pois é necessário que as crianças desde cedo valorizem o meio ambiente e que percebam o quanto este é importante para a vida do Ser Humano; recrutar e admitir unidades de pessoal (contratado apenas para o efeito), em número suficiente e com preparação adequada que garanta o bom entendimento que se pretende proporcionar às crianças; proporcionar uma vasta gama de atividades em que as crianças possam escolher e participar livremente, considerando as características dos grupos e tendo como base o maior respeito pela pessoa; realizar visitas de estudo que estejam dentro das possibilidades e agrado dos Encarregados de Educação; promover o sucesso escolar, facultando apoio às crianças nos trabalhos de casa, sempre que os carregados de educação o solicitem; e por fim, manter um estreito relacionamento com a família, os estabelecimentos de ensino e a comunidade, numa perspetiva de parceria, tendo em vista e sempre em primeiro lugar, o superior interesse das crianças.

Considerações Finais

O projeto “Apoio às Famílias nas Férias Escolares” é uma prática educativa não-formal que pretende responder às necessidades da população, nomeadamente dos Encarregados de Educação das crianças que pertencem à Freguesia de Nossa Senhora da Tourega. Este projeto pretende atuar como um centro de atividades de tempos livres, aos quais cada vez mais crianças são confiadas para ocuparem o tempo extraescolar, uma vez que a família perdeu a capacidade ou a disponibilidade para apoiar a ocupação desses tempos. O objetivo é manter as crianças ocupadas e supervisionadas num espaço amplo, onde estas possam manter uma relação com outras crianças e possam adquirir uma aprendizagem social, aprendendo num local sem ser a escola e onde tenham a possibilidade de desenvolver atividades que durante o tempo escolar não são realizadas.

Assim, para finalizar, é indispensável que práticas educativas não formais como a referida sejam valorizadas na sociedade, pois contribuem demasiado para a aprendizagem social das crianças e que a aprendizagem destas não se centre apenas em instituições formais, porque as aprendizagens que o Ser Humano adquire ao longo da vida são, na sua maioria, não formais.

Referências Bibliográficas

- Carvalho, D. A. (Janeiro de 2009). *Aprendizagem Musical Não Formal no Ambiente no Samba*.
- Pires, A. L. (15 de 10 de 2008). *Avaliação de Aprendizagens não-formais e informais. Possibilidades e conflitualidades*. p. 13.
- Ribeiro, M. E. (2005). *Os Museus e Centros de Ciência como Ambientes de Aprendizagem*. pp. 35-36.

11 Ofícios – Oficinas de Aprendizagem – Implementar Diferença, Procurar Mudança

Sofia Henriqueto

Resumo O espaço 11 Ofícios e a experiência em Oficinas de Aprendizagem apresentaram-se em Maio de 2011: “Somos um espaço onde qualquer jovem tem a oportunidade de aprender e reaprender, pensar, fazer, associar, compreender, interpretar e construir. Somos um espaço onde o jovem tem oportunidade de refletir sobre um conjunto de saberes inerentes à escola, à vida, a si e ao outro”. E desta forma concreta e, para alguns, metafórica ou romanceada, demos início a uma um projeto, que se transforma dia após dia, numa aventura, numa descoberta, numa entrega e um inigualável orgulho e sabor intenso a crescimento.

Existe em Portugal um conceito transversal de Explicações, de Apoio ao Estudo e, mais recentemente, de Atividades de Tempos Livres (vulgo ATL). Mas o ensino escolar e académico, e a educação num sentido mais geral, não se deve limitar a ter como amparos exteriores estes mecanismos, se estes apenas visarem um apoio genérico, teórico, centralizado em rotinas de trabalho de casa, dúvidas e testes. Se como educadores pretendemos ser também responsáveis por formar o ser, não apenas enquanto aluno, mas sobretudo enquanto pessoa, enquanto ser social, diferente e individual, com apetências e dificuldades caracterizadoras do seu eu, então há que investir e implementar a diferença com vista à mudança.

O projeto 11Ofícios – Oficinas de Aprendizagem quer inovar, mas pretende sobretudo formar na globalidade, com vista ao futuro, à mudança e com a profunda convicção que é possível apoiar e crescer diariamente com todos os jovens. Precisamos dos seus desafios para na presença continuada dar resposta direta e prática ao que atualmente nos é solicitado, dentro e fora da escola, da sala de aula, da família, das dificuldades e na luta por concretizar uma sociedade com pensamento próprio, com capacidade de resolução de problemas e com iniciativa.

O projeto 11Ofícios é hoje mais do que isso, é uma realidade, que teimosamente apelidamos de projeto, na certeza que há sempre mais para fazer, mais para melhorar, mais caminho para percorrer.

Palavras-chave Escola; Educação; Cidadania; Valores; Atividades Práticas; Pensamento; Sociedade.

1. Introdução

A educação é o alicerce de qualquer sociedade e apostar no desenvolvimento pessoal, social e educativo de um ser é pensar no futuro e na forma como ansiamos ver a sociedade e os cidadãos das próximas gerações. Esta é a razão para pretendermos melhorar o apoio ao desenvolvimento das nossas crianças e jovens, inovar as metodologias e estratégias, superar dificuldades, potenciar as capacidades, concretizar atividades e reforçar condutas de cidadania.

É com este objetivo de concretização que, em maio de 2011, o projeto 11 Ofícios – Oficinas de Aprendizagem arranca e se substancia na prática concreta, transformando-se todos os dias em aventura, descoberta, entrega, acompanhamento, estudo, crescimento e orgulho:

“Somos um espaço onde qualquer jovem tem a oportunidade de aprender e reaprender, pensar, fazer, associar, compreender, interpretar e construir. Somos um espaço onde o jovem tem oportunidade de refletir sobre um conjunto de saberes inerentes à escola, à vida, a si e ao outro”.

Existe, em Portugal, o conceito de Explicações e, mais recentemente, o de Atividades de Tempos Livres (ATL), ou seja, centros de apoio:

- ao estudo individual (ou em grupo) de disciplinas e/ou áreas específicas com professores (formadores ou especialistas);
- à realização de trabalhos de casa;
- ao esclarecimento de dúvidas durante o tempo livre entre a escola e o regresso a casa.

Desta forma, de dia para dia, em cada localidade do país, vemos nascer e crescer um número razoável destes centros e, até mesmo em nome individual, muitos professores se disponibilizam para exercer esse apoio.

Admitimos, como educadores, a necessidade desse apoio extraescolar, contudo começámos por questionar o tipo e a forma de efetuar esse apoio. E é dessa preocupação e da crescente interrogação sobre o assunto, das situações diárias com que nos deparamos, na nossa sala de aula, como também em casa, que resolvemos intervir.

2. Dar resposta a necessidades sentidas enquanto educadores

A professora Cláudia Jorge começou a lecionar, há catorze anos atrás, pautada pela lógica e as experiências do quotidiano na sala de aula, e sempre quis (e quer) que todos percebam e incorporem, cresçam e consigam. Tendo a Matemática como paixão especializou-se também em Problemas Emocionais e de Comportamento na busca incansável de repostas gerais, na sede de respostas para as diferenças, na heterogeneidade daqueles que chegam todos os dias à Escola e que nas desigualdades têm denominadores comuns. A experiência com Cursos de Educação e Formação permitiu-lhe de forma muito concreta comprovar que se o objetivo não for claro, os alunos não conseguem ter motivação e os esforços podem não ser profícuos. A professora quer estender a compreensão, a todos, de que a Matemática não é x e y : é escolher com base no preço, é prever o tempo gasto se formos mais a fazer, é ligar, é relacionar, é aplicar. Tendo feito um investimento em formação e na melhoria das suas práticas letivas, na expectativa de fazer chegar a um maior número de alunos, e de poder, em parceria pedagógica, mostrar que o estudo das disciplinas se relaciona de forma muito produtiva para as aprendizagens, resolveu avançar para partilha da cor, do cheiro e da textura daquilo que não se vê com os olhos mas que se sente com o coração.

E hoje estamos aqui para falar deste novo conceito de oficinas de aprendizagem, que tem início com o sonho sobre algumas ideias, o aprofundamento de teorias, o rompimento de dúvidas e se completa com o investimento (com risco) na prática efetiva, pedagógica, educacional e ambiciosa (acabando com a divisão de saberes e a exclusiva teorização dos mesmos) e com a criação de espaços amplos de estudo e de ligação, as oficinas: α e β , Palavreando, Calculândia, VivênciaViva e DecorArtes.

3. Oficinas de Aprendizagem

Pensamos que é possível ter como alicerce diversos ofícios que nos trazem os conceitos essenciais para as aprendizagens escolares e para as aprendizagens da vida (ou vice-versa, ou simultaneamente). Todos podemos parar para nos questionar se é ou não possível:

- Aprender sem lápis
- Brincar com números
- Cantar sem micro
- Dançar com imaginação

Experimentar com lógica
Fazer com artes
Ganhar e partilhar
Habilitar para a vida
Imaginar com pincel
Jogar com letras
Libertar a criatividade

O conceito que implementamos diariamente, parte da análise e percepção das características, dificuldades e apetências sociais e pessoais de cada jovem para, com esses dados podermos traçar um plano de trabalho de acordo com as necessidades, características e objetivos escolares e pessoais de cada um. Esta forma de atuação é então colocada em ação em cinco oficinas de aprendizagem e dois gabinetes de estudo:

- Palavreando - um dos membros/veículos de sustentação do saber nas áreas das línguas, da expressão oral e escrita;
- VivênciaViva - veículo de aprendizagem e experimentação das ciências;
- Calculândia - membro de incorporação de cálculo, lógica e Matemática;
- DecorArtes - veículo fundamental na criatividade, na criação e na revelação das diversas expressões - plástica, gráfica, decorativa;
- α e β - o espaço de reflexão e partilha, um espaço de estruturação interna e correlacional).
- Newton e Pitágoras - dois gabinetes que dão apoio ao funcionamento das oficinas. Aqui existe uma abordagem mais escolar e preparam-se os alunos para provas concretas, especialmente nas áreas de Física e Química e Matemática (áreas essenciais para o progresso dos alunos, estruturantes no número de lacunas e dúvidas que os alunos chegam até nós).

Os objetivos do nosso espaço são sempre vistos como ambiciosos, e efetivamente, no tempo de aulas, é difícil podermos colocar na prática todas as nossas ambições. É árdua a tarefa porque existem fatores limitantes externos: carga diária de trabalhos, forma não cooperativa de marcação de testes, falta de trabalho interdisciplinar nas escolas. Por isso, e com estes fatores preponderantes, em tempo de aulas, tentamos ser práticos no ensino (sim e fazemo-lo como missão essencial para que os conceitos não sejam teóricos, e ajudar o aluno a processar de forma vantajosa, para ele, toda a informação e os conhecimentos, sectorizados por disciplina. Durante o tempo não-letivo, desmontamos as gavetas (disciplinas) e organizamo-las num todo, de modo a que o aluno possa ver os paralelismos e os padrões, repetições, e estar desperto para isso quando começa de novo a estudar.

- Sabemos que é possível:
- Associar língua, ciência, lógica, raciocínio e expressão;
- Criar paralelismos entre a escola e vida;
- Reaprender conceitos escolares em contexto de vida, de quotidiano e de aplicabilidade;
- Desenvolver trabalhos de forma objetiva, contínua, incorporada, divertida e refletida;
- Responder a coisas simples sem a dificuldade aparente e repetida;
- Contribuir para a construção de ser individual;
- Admitir e revelar capacidades de cada um;
- Possibilitar a aquisição de conhecimentos e ferramentas de trabalho.

Sentimos que estamos a avançar a par e passo (como se disse na expressão oral), ou seja, que todos os dias, em cada período letivo, estamos a fazer progressos de aplicação, e sobretudo a ver progressos nos alunos (que nos acompanham desde a nossa abertura e em todos os que diariamente chegam até nós).

Face aos fatores limitantes do nosso trabalho, e sem uma análise refletida, pode parecer que estamos “contra” a escola, o que é totalmente errado. Acreditamos que a educação é o sustentáculo de qualquer sociedade, e queremos ajudar as escolas a conseguir os seus objetivos de escolarização mas, e sobretudo, de formação e desenvolvimento pessoal e social. Somos professores, que estamos diariamente nas escolas,

e sentimos consecutivamente, a resistência à mudança, ao trabalho de pares, à interdisciplinariedade. Todos os dias, na escola onde lecionamos, tentamos travar a batalha de aplicar, de incentivar e de não baixar os braços. Todavia, sentir que só fazemos isso numa escola, não é suficiente, e a forma que encontramos de podermos chegar a mais alunos e de poder contribuir para as melhorias, é esta: ter um espaço aberto, a trabalhar todos os dias, a esclarecer e a responder às questões, de alunos, pais e educadores.

4. Funcionamento

O espaço de Oficinas de Aprendizagem está aberto de segunda a sexta-feira, e é frequentado nos períodos da manhã e da tarde. Em tempo letivo, a maioria dos alunos frequenta os 11 Oficinas no período da tarde, contudo há alunos que, devido à compatibilidade de horários, também estão connosco durante a manhã. Em tempo de férias as nossas portas estão abertas todo o dia (sem interrupção) de modo a dar uma resposta efetiva às necessidades sentidas por alunos e pais.

Como já foi referido, o tipo de trabalho que é realizado em tempo letivo depende totalmente do calendário de testes, dos trabalhos e tarefas escolares e da gestão o tempo para as aprendizagens. Assim todos as semanas há momentos de ensino específico e extraescolar, feitos com gestão e articulação rigorosos, para que sejam uma mais-valia e não uma entrave aos progressos dos alunos. Desenvolvemos sempre Inglês para 1º Ciclo, Atividades prático-laboratoriais, e momentos lúdicos (Xadrez, Damas, Desafio, Trivial, Super T-temático, entre outros)

Nas férias escolares (Natal, Páscoa e Verão) o nosso funcionamento contempla sempre o trabalho escolar (de aperfeiçoamento, consolidação ou preparação para futuras aprendizagens) mas estende-se a muito mais do que isso. O espaço DecorArtes ganha muito mais vida e todas as atividades se desenvolvem muito para além dos domínios disciplinares tradicionais. São desenvolvidas também atividades inéditas, criadas por nós, e que visam capacitar a criança/jovem em diferentes domínios, tratando temas nas diversas oficinas de aprendizagem e de forma a consolidar conhecimentos gerais ou a potenciar novos conhecimentos que virão a ser úteis. Contamos com algumas atividades criadas e em execução atualmente: “À descoberta do Mitras”, “Bilhete de Identidade”, “De bicicleta ou de Autocarro”, “Os mistérios do bolo”, “Ainda é cedo ou já é tarde?”, “Tudo ou todos misturados”, “Corrida às pipocas”, “Mestre dominó”, “Grande e doce”, “Rebuçados e Amêndoas” e “Cocktail Químico”.

A título de exemplo, podemos dar a conhecer o esquema de estruturação de uma das atividades: “Bilhete de Identidade” (em anexo no final do presente artigo). Esta atividade tem como objetivo principal o reconhecimento do espaço e caracterização de cada um. Assim cada aluno, passando pelas cinco oficinas principais, irá:

- falar e discutir várias formas de identificação de uma pessoa;
- revelar uma impressão digital;
- identificar traços que caracterizem pessoas importantes na vida de cada um (num total de cinco, tal como o número de dedos de cada uma das nossas mãos);
- efetuar diferenças medições (comprimento do dedo, altura e massa da pessoa) e reduzir para diferentes unidades, consoante a pertinência do uso das mesmas;
- conhecer o conceito de IMC e calculá-lo (com base nas medições feitas);
- identificar os dedos;
- desenhar uma casa, de modo a que o desenho possa ser interpretado psicologicamente.

4. Balanço e desafio

Criamos, diariamente, um espaço para todos, e onde todos possam através da experimentação, da criação e da vivência concreta perceber e aprender todos os saberes impostos pela Escola, mas fazendo a importante ponte para a maior instituição de todas: a Escola da Vida.

Temos consciência de que os progressos e melhorias são conseguidos todos os dias e sabendo que há sempre mais para fazer, tendo a ambição de nos superarmos a nós mesmos (enquanto professores e

monitores) nas tarefas educativas, e auxiliarmos os alunos na superação das suas dificuldades, na melhoria das suas capacidades e nas suas tarefas de aprendizagem.

Todos os dias existem barreiras temporais, humanas e sociais. Todos os dias perante essas barreiras, questionamo-nos se apenas é um sonho, ou se já estamos a concretizá-lo. O desafio a que nos propusemos e nos propomos é grande e, algumas vezes, perguntamo-nos se vale a pena e se o objetivo inicial está a ser alcançado. Sabemos e acreditamos que “o sonho comanda a vida” e que a vida é cheia de sonhos. Sabemos e acreditamos que educar, formar, ensinar e proporcionar aprendizagens é uma tarefa estruturante mas difícil. Sabemos e acreditamos que apesar das dificuldades queremos fazer melhor, queremos dar o contributo real para que se possa aprender sentindo e vivendo, incorporando.

Trabalhamos com instrumentos vivos (professores e alunos) e é com esta massa humana integrante do projeto que se conquistam e aprofundam saberes.

O projeto 11Ofícios é uma realidade, que teimosamente apelidamos de projeto, na certeza que há sempre mais para fazer, mais para melhorar, mais caminho para percorrer. Acreditamos que é possível continuar a investir na educação e que o futuro nos indicará que vale a pena investir nas crianças e jovens que são o Amanhã!

Actividade: BILHETE DE IDENTIDADE

Destinatários: 1º, 2º e 3º CEB

Objectivo: Reconhecimento do espaço e caracterização de cada um.

Tempo previsto: 60min

Material:

- Balança;
- Fita métrica;
- Fita-cola;
- Folhas brancas cortadas em 16 partes;
- Lápis de cor e canetas de feltro;
- Lápis;
- Lupa.
- Máquina de Calcular;

Material extra (adaptações):

- Álcool;
- Algodão;
- Iodo sólido;
- Lamparina;
- Tubo de ensaio.

Execução da actividade:

- A actividade tem início no α e β com uma breve discussão sobre formas de identificação
- Na oficina da VivênciaViva.

Procedimento da actividade	Adaptações da actividade
Esfregar a ponta do lápis afiado 15 a 20 vezes numa folha de papel, até obter uma camada negra de grafite.	Passar o dedo na testa e calcar de seguida numa tira de papel branco
Esfregar a ponta do dedo indicador esquerdo no papel.	Colocar a tira de papel no interior do tubo de ensaio que contém iodo e tapar com um algodão.
Cortar um pedaço de fita-cola e colar sobre a ponta escurecida do dedo.	Aquecer o tubo de ensaio com uma lamparina.
Retirar com cuidado a fita-cola e colá-a na ficha, registando por baixo o nome do dedo (neste caso, o indicador).	Quando as impressões digitais estiverem reveladas, retirar a tira de papel e deixar arrefecer por uns instantes.
Repetir a operação, usando as pontas dos restantes dedos.	Cobrir a tira de papel com as impressões digitais com um pouco de fita-cola.
Com a lupa, observar as impressões digitais dos diferentes dedos.	
Indicar o nome e uma característica física para cada dedo.	

No Palavreando**Procedimento da actividade**

- Pensar no nome de um familiar, de uma pessoa da escola/turma, de um amigo e do seu ídolo e associar (justificando com um adjetivo) esses nomes a cada um dos cinco dedos registando-os na ficha distribuída para a actividade.
- Indicar uma característica física, um defeito e uma qualidade para cada pessoa escolhida.

Na Calculândia**Procedimento da actividade**

- Indicar a medida em cm de cada dedo e depois reduzir para metro e milímetro
- Indicar o teu peso e a tua altura, escolhendo as medidas em que nos costumamos medir
- Calcular o índice de massa corporal. $IMC = \text{Peso}/\text{Altura}^2$ (cálculo apenas para o 3º ciclo)

Na DecorArtes**Procedimento da actividade**

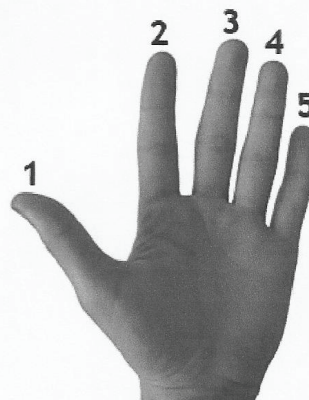
- Desenhar a figura humana e ilustrá-la
- Desenhar uma casa ilustrá-la

No α e β **Procedimento da actividade**

- O monitor deve preencher a ficha de reflexão da actividade com as opiniões dos participantes.
- Registar situações relevantes dos participantes

ANEXO

- 1 – Polegar (ou dedão / positivo / mata – piolho)
- 2 – Indicador (ou apontador / fura-olho / fura-bolo)
- 3 – Médio (ou dedo do meio / maior-de-todos / pai-de-todos)
- 4 – Anelar (ou seu-vizinho)
- 5 – Mínimo (ou dedinho ou mindinho)



Bilhete de Identidade
Actividade 1

Desenho da figura humana

Desenho da casa

4

Universidade Sénior de Vila Viçosa: Um Estudo de Caso

Luís Silva

Resumo A Universidade Sénior Túlio Espanca, em Vila Viçosa, trata-se de um projecto que em muito tem valorizado o município de Vila Viçosa, no que toca à aprendizagem no seu carácter não formal e informal. O tema em estudo, com toda a sua envolvência social e o seu impacto na difusão da cultural local, representa também um enorme desafio que antes de mais considero positivo: como explicar algum tão vasto e valioso em tão poucas palavras? A instituição envolvida, nasceu através de uma iniciativa pessoal do Professor Licínio Lampreia, enquanto funcionário da Câmara Municipal de Vila Viçosa. Aquilo que inicialmente se considerava um enorme desafio é agora considerado um fenómeno por essas paragens alentejanas visto que, de ano para ano, a importância desta instituição tem sido reconhecida, não só pelas actividades realizadas mas também pelo crescente número de inscritos neste projecto. Através deste pequeno “grande” trabalho, ficaremos a conhecer o que de melhor a Universidade Sénior de Vila Viçosa tem para oferecer aos seus alunos, a importância das actividades realizadas e o porquê de serem feitas, o corpo docente que enverga este projecto e o que mudou na vida de todos os que por ali passaram. Este projecto pretende demonstrar a constituição desta “Academia” assim como apresentar o que é o aluno da Universidade Sénior Túlio Espanca. Será feita uma pequena “viagem” pelo ano escolar 2010/11 desta Universidade, com a finalidade de conhecer um pouco melhor tudo o que ali se passa, porque se passa e com que objectivo. Pretende-se também demonstrar a importância deste tipo de projectos, assim como todo o dinamismo e vontade de aprender que estes implicam numa faixa etária que não está, de todo, desactiva ou “arrumada na prateleira”.

Palavras-chave Contextos não formais, Universidade Sénior.

Como nota introdutória, começo por fazer uma breve apresentação daquilo que é e de como surgiu a Universidade Sénior de Vila Viçosa, de seu nome Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca.

Esta instituição, nascida em 2007, teve como base da sua existência uma necessidade identificada no município de Vila Viçosa pela Santa Casa da Misericórdia, Cáritas Paroquial de Nossa Senhora da Conceição e a Autarquia Local. Tendo em conta a estrutura demográfica e social do concelho, o município de Vila Viçosa poderia ter muito mais para oferecer à sua população. Partiu-se do princípio de que uma instituição desta natureza podia ser uma mais-valia quer para o município, quer para todos os posteriormente envolvidos.

Após a identificação desta primeira ideia, é a vez do Professor Licínio Lampreia, enquanto funcionário da Autarquia e com todo o seu curriculum associado, se destacar como mentor do projecto, apresentando a proposta para a fundação desta “academia” no município de Vila Viçosa. É após a formalização desta proposta que todo o projecto começa a ganhar vida, sendo o Professor Licínio Lampreia o seu coordenador.

Posto isto, iremos perceber um pouco do dinamismo desta instituição no panorama educativo não-formal e informal e teremos como base um ano escolar em concreto, o de 2010/2011, onde através

de alguns pontos-chave, será feita uma pequena ilustração daquilo que é a Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca.

No que diz respeito ao ano de 2010/2011 começamos por apresentar as linhas orientadoras pelas quais este ano escolar se foi desenrolando. Segundo a Comissão Organizadora deste projecto, naquele ano lectivo pretendeu-se dar resposta às necessidades de conhecimento do colectivo na actualidade, não só ao nível académico, mas também no que respeita à necessidade de conhecer e compreender, em melhores condições, a constante evolução da sociedade actual. Daí definiram-se alguns objectivos gerais tais como:

- Incentivar a organização e a participação de idosos em actividades culturais, sociais e de lazer;
- Valorizar os saberes e as competências dos destinatários da aprendizagem, orientando as estratégias educativas para o primado da pessoa;
- Facilitar o contacto com a realidade e a dinâmica social local;
- Permitir a ocupação enriquecedora dos tempos livres, como forma de evitar o isolamento e a marginalização;
- Promover a intergeracionalidade como forma de partilha de experiências e de perspectivas de vida;
- Criar e dinamizar actividades e respostas sociais, culturais, e educacionais para a população idosa;
- Estabelecer laços de amizade e relações de sociabilidade mais intensas e regulares.

Sendo estes alguns dos “pilares” que sustentaram a actividade no ano de 2010/2011, podemos então relacioná-los com aquilo que foi o Plano de Estudos estabelecido para o ano lectivo em questão.

A Universidade Sénior enfatiza o recurso a processos de formação concebidos e concretizados através de práticas educacionais de índole não-formal, isto é, não conducentes a certificação formal com reconhecimento escolar e/ou profissional. Neste contexto, convém sublinhar que a Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca funciona fora do sistema escolar e não deve ser entendida como uma prática de educação formal e académica, mantendo-se fiel aos princípios da aprendizagem informal ao longo da vida. Posto isto, as actividades académicas da Universidade Sénior de Vila Viçosa foram concebidas no sentido de proporcionar aos alunos uma oferta de disciplinas e de actividades variadas e equilibradas, onde os seus conhecimentos pudessem ser divulgados, valorizados e ampliados. Pretende-se, acima de tudo, disponibilizar aos seus alunos um conjunto de disciplinas que passíveis de ir ao encontro das suas expectativas, complementando conteúdos mais teóricos com aulas de carácter mais prático.

Não esquecendo as linhas orientadoras deste plano de estudos, assim como os seus objectivos, o ano lectivo foi organizado em Áreas Curriculares das quais derivavam várias disciplinas de acordo com as suas componentes. No ano de 2010/2011, os alunos tiveram acesso às áreas curriculares de Ciências Sociais e Humanas, Tecnologias da Informação e Comunicação, Expressão Artística e Física e Estudos Linguísticos. Destas quatro áreas curriculares foram leccionadas seis disciplinas, todas elas relacionadas com as áreas curriculares previamente estabelecidas. Foram elas: História Local, Cultura Geral, Introdução à Utilização do Computador, Pintura e Cerâmica, Actividade Física para Seniores (Ginástica Localizada e Hidroginástica) e Inglês.

A Universidade tem a sua sede na Rua Alferes Marcelino, em Vila Viçosa, mas devido às características de várias aulas, estas são leccionadas em diversos locais tais como no Cineteatro Florbela Espanca, Ginásio da Santa Casa da Misericórdia, Piscinas Municipais, entre outros espaços.

Analisando, agora, os 14 professores que colaboraram regularmente com a Universidade Sénior e tornaram possível a realização de todas estas disciplinas, importa referir que todos eles prestaram serviços em regime de voluntariado, submetendo-se aos princípios da solidariedade, da participação e da cidadania. Entre a Universidade Sénior e os docentes não existiu, portanto, qualquer relação jurídica contratual ou remuneratória sendo estes escolhidos através das parcerias institucionais, através de convite directo por parte da Comissão Organizadora da Universidade Sénior ou então através da apresentação da disponibilidade por parte dos docentes junto da Universidade Sénior. De salientar, ainda, as habilitações de todos os professores e a sua experiência profissional adequada à disciplina que leccionaram, quer seja habilitação de origem académica, quer seja de cariz prático-profissional, bem como a generosidade e a dedicação, simultaneamente, causas e consequências do sucesso do funcionamento do Curso 2010/2011. Para além destes docentes, os alunos da Universidade Sénior de Vila Viçosa podem, ainda, contar com um

ciclo de conferências onde os oradores são escolhidos pela comissão organizadora, tendo em conta a área de influência das ditas conferências.

No que respeita aos alunos, foram três os principais requisitos estabelecidos para a sua inscrição na Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa: ter mais de 55 anos, querer continuar a aprender e gostar de conviver e de partilhar experiências. A divulgação deste ano lectivo foi lançada em meados de Setembro com o apoio da imprensa local e regional, assim como do sítio da Câmara Municipal na Internet e o número de participantes foi aumentando, até alcançar as 106 inscrições, o que se traduz num aumento de 16 alunos face ao Curso anterior. Face a este número de inscrições, importa referir que desde o ano de 2009 até 2011 o número de inscritos passou de 71 alunos para 106, revelado um aumento de 35 alunos em apenas 3 anos, o que é bastante significativo.

Posto isto, segue-se uma breve caracterização do perfil dos alunos desta instituição, tendo por base um questionário realizado por estes mesmos alunos no ano de 2010/2011. Poderemos constatar o que é o Aluno Tipo desta “academia”, assim como o que faz com que estas pessoas se sintam bem a aprender, a conviver e a partilhar.

Maioritariamente, os alunos da Universidade são mulheres, naquele ano lectivo foram 77 as inscritas, seguidas por um número inferior de homens, mais concretamente 29. Estes valores comprovam que o número de mulheres quase triplica o dos homens e acompanham de perto a tendência verificada em cursos anteriores. Esta é, aliás, uma tendência comum à generalidade das “Universidades Seniores” portuguesas. No que respeita ao género, pode dizer-se que as senhoras marcam uma presença predominante na Universidade Sénior de Vila Viçosa, em comparação com os senhores. A explicação para esta diferença poderá residir no facto de as senhoras procurarem, após a reforma, uma ocupação fora de casa, onde muitas vezes se encontram sozinhas durante o dia. Pelo contrário, os senhores mostram-se mais reticentes em dar o primeiro passo, sendo na maioria das vezes as esposas ou filhos a fazerem o primeiro contacto.

No que diz respeito aos grupos etários presentes, estes são liderados, por assim dizer, pela faixa etária dos 61 aos 65 anos de idade onde existiram 33 inscritos representantes desta faixa etária. Na faixa etária abaixo dos 50 anos de idade existiam 28 inscritos, representando a faixa etária mais baixa deste questionário ao qual os alunos responderam. Este curso contou também com duas inscrições acima dos 81 anos o que revela uma enorme vontade e dedicação, não só da parte destas pessoas mas pelos motivos que as levam a procurar este tipo de iniciativas.

Um olhar atento sobre os dados referentes ao local de residência dos alunos da Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca, evidencia que a grande maioria dos alunos reside no concelho de Vila Viçosa, com representação em todas as freguesias da sede do concelho (correspondendo a 88% do total dos alunos inscritos na Universidade Sénior, o que equivale a 94 alunos), o que pode ser facilmente explicado por motivos de proximidade. No que diz respeito às freguesias rurais, encontram-se inscritos apenas 1 aluno de Pardais (1%), 3 de S. Romão (3%) e 1 de Bencatel (1%). Ainda dentro da análise do perfil dos alunos por áreas de residência, pode verificar-se que os participantes oriundos dos concelhos vizinhos (Alandroal, Redondo e Sousel) tiveram uma presença diminuta, que oscila entre 1 a 3 alunos. Os contornos geográficos da acção da Universidade Sénior são, preferencialmente, os determinados pelo concelho em que se localiza e o público a quem se destina a sua actividade educativa, cultural e social é a totalidade da população aí residente. No entanto, a Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa é hoje um projecto aceite e reconhecido, cujas ramificações se entendem por um número crescente de concelhos limítrofes e vizinhos.

Deixando claro que não é necessário qualquer nível de escolaridade obrigatório para ingressar na Universidade Sénior de Vila Viçosa, convém olhar para os níveis de escolaridade dos alunos que responderam ao questionário realizado no final do ano lectivo de 2010/2011. Uma análise dos dados referentes às Habilitações Académicas dos participantes revela uma notória pulverização, pelo que se pode concluir que o interesse pelo curso 2010/2011 atravessou variados níveis de estudos. Apesar da enorme diversidade de habilitações, destacam-se claramente os titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (39%), seguidos do grupo de alunos que optou por não responder a esta questão, representando 19% do total dos alunos inscritos. Refira-se que tanto os titulares do 2.º Ciclo do Ensino Básico, como os do Ensino Secundário estão em pé de igualdade representando cada um 12%, ou seja, 13 alunos cada um, que no seu conjunto alcançam

24%. Verifica-se, ainda, uma reduzida percentagem de alunos com habilitações ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, onde se concentra um total de 5% dos alunos. Relativamente aos estudos a nível superior, existem casos de licenciados, bacharéis, mestres e doutores que em termos globais atingem 10%, tendo 5 alunos o grau de bacharelato, 4 de licenciatura, 1 aluno o grau de mestrado e 1 com doutoramento.

Por outro lado, apesar da variedade de Profissões que os alunos do curso 2010/2011 desempenharam, destacam-se as ocupações ligadas à função pública, que corresponde a 17%, ao comércio destinam-se 9% assim como ao ensino e à indústria, seguido pelo sector bancário que apresenta valores muito diminutos, representando apenas 5% dos alunos. As profissões ligadas às forças de segurança representam 2% e, por último, verifica-se que a hotelaria, o turismo e a saúde detêm apenas 1% cada, sendo, por isso, as profissões menos comuns entre os alunos da Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa. De acordo com estes dados, podemos concluir que as profissões desempenhadas pelos alunos são bastante heterogéneas, sendo, ainda, de sublinhar o conjunto de “outras profissões” que alcança um valor elevado.

Continuando a caracterizar os alunos da Universidade Sénior de Vila Viçosa, através dos dados do questionário de avaliação de 2010/2011, no sector desse mesmo questionário que exprime quais as motivações que levaram os alunos a inscreverem-se na Universidade Sénior, é possível verificar que a maioria inscreveu-se neste curso para ocupar os tempos livres, correspondendo a 27% dos inquiridos, seguidos de perto pelo motivo de querer conviver e estabelecer laços de amizade (25%), bem como o de adquirir novos conhecimentos (23%). Por último, mas não menos importante, se encontra o motivo de partilhar experiências e perspectivas de vida (19%).

Por último, e no que diz respeito às Fontes de Divulgação do Programa da Universidade Sénior, é fácil constatar que a principal fonte de divulgação emerge dos “Amigos” (53%), seguida dos “Folhetos Informativos” (14%), que demonstram ser um importante veículo de divulgação, bem como a família (13%), que utiliza a informação oral como trampolim da promoção e do conhecimento da Universidade Sénior. É curioso ressaltar o facto da Internet representar apenas 2% das fontes de divulgação do programa, mas uma vez que os alunos inscritos são pessoas maioritariamente acima dos 60 anos, este facto pode ser explicado por muitas deles não utilizarem no seu quotidiano o computador. Existe também uma pequena percentagem de alunos que não responderam a esta questão, correspondendo a 8%.

Posto isto, e tendo em conta todos os dados apresentados anteriormente, podemos então identificar o “Aluno Tipo” desta instituição, sendo ele: Mulher, da faixa etária dos 61 aos 65 anos de idade, residente no Município de Vila Viçosa, detentor do nível de 1º Ciclo do Ensino Básico, reformado tendo desempenhado funções, na grande maioria, na indústria ou função pública e, por fim, tendo como motivações de inscrição a ocupação de tempos livres, o convívio e a formação de laços de amizade, assim como a aquisição de novos conhecimentos.

Em jeito de conclusão, e após a apresentação de alguns dados referentes às características destes alunos, podemos constatar que não existe uma idade limite para aprender nem uma idade limite para nos considerarmos completamente “instruídos”. É através deste pequenos GRANDES exemplos que nos podemos considerar úteis e perceber que nunca é tarde para nos dedicarmos ao que quer que seja. Este grupo de idosos, inscritos no ano lectivo de 2010/2011 na Universidade Sénior de Vila Viçosa, são um exemplo vivo do sucesso, da ambição e da força de vontade. Este carácter informal de aprendizagem em muito os beneficiou assim como a quem com eles trabalhou e trabalha diariamente.

A Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa é um exemplo de sucesso e de trabalho no panorama informal da educação e é, sem dúvida alguma, um exemplo a seguir pelas autarquias deste país fora, pois em muito contribuem para a valorização social, económica e educativa de uma determinada região.

Após este pequeno estudo de caso posso afirmar e confirmar que Vila Viçosa não se limita à extracção de Mármore ou à confecção das tradicionais tibornas...Vila Viçosa tem muito mais que isso e, enquanto município, é um orgulho poder constatar que a minha terra não está adormecida, nem aqueles que se julgam incapacitados o estão.

Música para a Vida

Filipe Sequeira

Resumo A Escola de Música de Vidigueira, em actividade desde 2008 tem como grande objectivo promover e incentivar o gosto pela música, quer em crianças quer em adultos. Possuindo técnicas e metodologias próprias, este artigo pretende evidenciar a iniciativa e capacidade de atrair públicos distintos para o enriquecimento pessoal e formação musical.

Palavras-chave Ensino não formal, ensino informal, Música.

Descrição do Projecto

Vidigueira, vila alentejana situada no distrito de Beja, desde há algum tempo que tem tido preocupação no investimento cultural do concelho. Subdividido em 4 freguesias, e após luta contra falta de infraestruturas que o permitissem, possui desde há 4 anos recursos para o funcionamento de uma escola de música. Com o apoio da Camara Municipal da Vidigueira iniciou-se em Setembro de 2008 a Escola de Musica da Vidigueira cujo principal intuito era construir um grupo de cante alentejano de forma a preservar esta arte e património cultural do Alentejo.

Este projecto desenvolveu em conjunto outras ofertas formativas, entre as quais:

- Cante alentejano;
- Animação e sensibilização Musical;
- Iniciação musical com instrumento;
- Formação Musical e Instrumento ;
- Música para Adultos.

Caracterização e objectives

Cante Alentejano

Este coro surgiu com o principal objetivo de preservar o Cante Alentejano, património cultural do Alentejo. Tendo em consideração que a atividade coral é extremamente positiva para o ser humano, a Escola de Música da Câmara Municipal de Vidigueira incentiva os seus alunos, bem como jovens e crianças da comunidade, a integrarem o mesmo.

Sendo este coro de elevada importância para a preservação do Cante Alentejano no concelho, e com o intuito de este ter continuidade, foi inserido no projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Vidigueira o projeto “Cante Alentejano na Escola”, como actividade extra curricular. Este projecto tem como objectivo

promover o Cante Alentejano através do desenvolvimento de potencialidades musicais e vocais, trabalhando a concentração, a socialização e, principalmente, preservar o mesmo.

Animação e Sensibilização Musical

É um espaço onde se proporciona à criança, desde muito cedo, o conhecimento da música e das suas potencialidades tanto a nível interior como exterior. A criança vai aumentando a sua sensibilidade para o mundo dos sons e da música através de jogos, brincadeiras e lengalengas de modo a que a criança adquira progressivamente noções de timbre, intensidade, duração e forma. É utilizada, em grande medida, o recurso a técnicas de musicoterapia. Tem como objectivo estimular a criança para o mundo dos sons e da música, através de uma mecânica pedagógica de recurso ao complemento das técnicas que a criança utiliza no seu meio natural de vida. Destina-se a crianças dos 3 aos 5 anos.

Curso de Iniciação Musical com Instrumento

O Curso de Iniciação Musical com Instrumento foi estruturado de modo a que os alunos adquiram princípios básicos de teoria musical, solfejo, instrumento e coral alentejano possibilitando aos alunos uma formação completa. Encontra-se dividido em 3 níveis de acordo com o grau de instrução dos alunos. Tem como objectivo permitir ao aluno comunicar e expressar-se pela música através da aquisição de conhecimentos básicos da linguagem musical. A idade de referência ronda os 5/6 anos.

Curso de formação musical e instrumento

A Formação Musical e Instrumento é o seguimento do curso de iniciação musical com Instrumento e os alunos só integram o mesmo após terem completado os três níveis do curso de iniciação musical. Este curso inicia-se no 1.º grau de ensino e termina no 8.º grau de ensino sendo composto por mais três módulos: história da música, acústica e música popular do Alentejo. Destina-se a crianças com 9/10 anos e tem como objectivos aperfeiçoar e expandir conceitos de ensino musical de forma a desenvolver nos alunos a sua criatividade e conhecimento musical, assim como explorar extensivamente todas as particularidades de um instrumento fornecendo um sólido conhecimento do mesmo.

Música para Adultos

Música para Adultos surgiu devido ao interesse demonstrado por alguns adultos que se dirigiam à escola. Sendo assim foi criada uma turma que desenvolve a sua atividade com um currículo ajustado e essencialmente prático relacionado com os seus interesses. Tem como objectivo expandir e aperfeiçoar conhecimentos relacionados com um determinado instrumento musical.

A escola de Musica de Vidigueira funciona durante 3 dias por semana, com blocos de 2 (duas) horas, 1 (uma) teórica e 1 (uma) prática, que quando necessário se prolonga por mais tempo.

Metodologia de ensino

Neste núcleo de desenvolvimento de aprendizagem não formal, cujo público-alvo de idade mínima é 3 anos, existem classes divididas por idade e níveis de aprendizagem.

Como em qualquer tipo de ensino, a base é o factor fundamental para o desenvolvimento e, assim sendo, a frequência da modalidade iniciação musical é de todo essencial.

Consoante as classes, assim os métodos de ensino variam. Uma vez que o desenvolvimento cognitivo do individuo varia de idade para idade, para motivar e cativar os mais pequenos (3-6 anos), estratégias de ensino como figuração, jogos e actividades temáticas são utilizadas para uma facilitação de transmissão de valores e conhecimentos. Nas idades intermédias (6-13/14 anos) já se observa um raciocínio um pouco mais

desenvolvido, onde existe uma continuidade das estratégias anteriormente utilizadas, contudo começa-se a apostar num pensamento mais abstracto que leva o aluno a expandir o seu grau de conhecimento para um campo mais real da música; a música como algo não físico. Posteriormente numa idade já mais avançada (<15 anos) e com o seu desenvolvimento cognitivo também mais evoluído, o aluno toma conhecimento com a verdadeira abstracção da música, sendo este o estado mais evolutivo da formação.

A frequência da escola por parte dos alunos mais novos resulta da procura por parte dos pais em apostar na formação dos seus educandos. Verifica-se algum cuidado por parte dos pais no processo educativo, onde cada vez mais, hoje em dia, consideram as actividades de enriquecimento educacional importantes para os seus progénitos. Também o factor da existência do cante alentejano na escola do 1º ciclo de Vidigueira como actividade extra curricular, leva a uma maior procura e interesse quer dos alunos, que dos pais. No caso dos adultos, com um número menor de inscritos em relação às crianças, procuram a escola com o intuito de desenvolverem e aprofundarem conhecimentos já adquiridos. A estratégia educacional neste caso difere um pouco. Continua-se a aplicar o ensinamento teórico, uma vez que essencial para o desenvolvimento prático de execução, contudo recai mais sobre a parte prática.

O programa curricular utilizado neste tipo de ensino não formal é criado pelo professor da instituição com objectivos e metas diferentes do ensino formal, contudo é baseado em alguns modelos deste mesmo ensino formal. Os conteúdos do programa são adaptados aos dias correntes. Para evitar uma sobrecarga e os conteúdos maçudos que o método clássico de ensino obriga, estratégias como adaptar músicas que os alunos referenciem ou até mesmo músicas tradicionais alentejanas são meios de os cativar para a aprendizagem. Isto facilita de certa maneira o processo de aprendizagem uma vez que estão a trabalhar um conteúdo que o aluno já conhece, não a termos de execução mas algo que já está assimilado melodicamente. De referir que essas adaptações são criadas pelo professor, sempre de uma perspectiva clássica, por exemplo dedilhado com linha de baixo em conjunto, no caso de viola e órgão.

Em termos de preferência de instrumentos musicais a guitarra clássica aparece como líder. Um factor para essa decisão prende-se ao facto de, economicamente, ser o instrumento mais acessível às famílias. No entanto, a Escola de Música disponibiliza outros instrumentos para usufruição no espaço da mesma. Dentro dos instrumentos de cordas a escola possui viola baixo, viola acústica, guitarra eléctrica, cavaquinho, bandolim e mais recentemente cítara indiana. Além destes, possui também 2 (dois) sintetizadores (órgão eléctrico) e vários instrumentos de precursão. No que diz respeito a equipamento físico existe estúdio de gravação onde os alunos tomam um primeiro contacto com equipamento de “masterização” de som onde desenvolvem conhecimentos ligados a esta área. Em relação a instrumentos de sopro, essa formação é fornecida por outra instituição, a Banda Filarmónica dos Bombeiros da Vidigueira. Neste campo de divisão de formação em instrumentos, houve uma gestão de balanceada por parte da autarquia para que em crescimento de uma instituição não houvesse detrimento da outra.

Como em qualquer tipo de ensino, para verificar se há sucesso na educação é necessário a existência de avaliações. No caso da Escola de Música de Vidigueira, acontece 3 (três) vezes durante a duração do ano lectivo, que se inicia em Setembro e prolonga-se até meados de Junho. A primeira verificação acontece pela altura de Natal, a segunda pela Páscoa e a terceira no final do ano lectivo. Em todos os casos existe uma apresentação pública na qual os alunos participam com temas/canções temáticas (ver imagens anexo).

Sendo a educação uma mais-valia que deve chegar a todos, a procura deste espaço alarga-se a outros concelhos vizinhos. Neste caso, Beja e Cuba, de onde vêm adultos e crianças procurar formação na área musical.

E para que essa mesma educação chegue a todos, não poderá haver discrepâncias nas oportunidades. Independentemente do factor social, étnico ou até mesmo racial, em alguns casos as incapacidades físicas ou motoras continuam a ser um entrave para que quer e deseja aprender. Se existe algo mais a realçar na filosofia de educação da Escola de Música da Vidigueira é ela ser acessível a todos os(as) que demonstram atitude e vontade de aprender.

Um caso especial na Escola de Música de Vidigueira relaciona-se com a frequência de uma aluna invisuál. Após várias recusas, em outras instituições de formação musical, foi no seguimento do contato feito por conhecidos que esta menina teve acesso à aprendizagem de formação musical na Vidigueira. Sem infraestruturas previamente disponíveis, nem experiência nos métodos de ensino especial, o professor da escola

Prof. Augusto Ferreira não se recusou a integrar este elemento na sua classe e dar oportunidade e igualdade de aprendizagem. Em conjunto com mais um elemento da vila da Vidigueira que trabalha em ensino especial, houve todo um trabalho e adaptação das matérias e conteúdos teóricos para um sistema de leitura em Braille para assim não haver um impedimento para a aprendizagem. No campo prático, a aluna desenvolve as suas capacidades em órgão electrónico onde não houve necessidade de criar quaisquer adaptações para a execução. De referir que a aluna não sofre qualquer tipo de discriminação pela sua limitação e está integrada numa das classes de ensino normal. Esta aluna frequenta a escola há 2 (dois) anos com aproveitamento e evolução nas capacidades técnicas e teóricas. Também de referir o interesse da mesma assim como a vontade dos pais em beneficiar-lhe esta aprendizagem uma vez que se desloca de um concelho vizinho à Vidigueira, Cuba.

Desde a sua fundação, em 2008, a Escola de Música de Vidigueira tem tido como objectivo além de formar indivíduos capazes de interpretar e executar musica, dar-lhes força e motivação para seguirem sempre nesta aventura que é a música. Com intuito de potenciar as capacidades dos indivíduos e tendo em conta os resultados desta aprendizagem têm despontado alguns projectos, tanto a solo, como em grupo. Exemplos disso são a Banda Viticária Fermata Musik e a Banda Improvisos do Sul.

Em pouco tempo verificou-se um acréscimo de interesse e procura por esta instituição e verificam-se resultados deste investimento em formar pessoas. As práticas e metodologias utilizadas têm tido resultado comprovado, e a melhor prova, e em termos de conclusão, é ver os alunos a participarem e mostrarem, no real, a sua aprendizagem.

Confiantes, convictos e capazes; mas melhor de tudo... vê-los alegres e sorrindo na sua vida. Música para a Vida!

Referências Bibliográficas

Nico, B., Nico, L., Ferreira, F. & Tobias, A. (Orgs.) (2011). *Escola(s) do Alentejo – Um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.



Imagem 1: Apresentação pública - Iniciação com instrumento



Imagem 2: Apresentação pública - Grupo de cante alentejano



Imagem 3: Apresentação pública: Iniciação com instrumento e grupo vocal

Grupo Desportivo e Recreativo dos Canaviais

Ricardo Farinha

Resumo Com este artigo pretende-se dar a conhecer o clube G.D.R.Canaviais, como está organizado e o trabalho que aí se desenvolve. Pretende-se também apresentar o modo como se diagnosticam e desenvolvem as competências físicas, psicológicas e sociais dos atletas nos vários escalões, desde o futebol de formação ao futebol sénior. Serão também objecto de análise não só a periodicidade dos treinos, mas também as estratégias e/ou actividades utilizadas durante os mesmos. Em conclusão, valoriza-se o empenho de todos os que se dedicam a este clube – Treinadores, Direcção, Sócios e Simpatizantes –, e a importância que o mesmo tem para a população, tanto do bairro como da cidade de Évora.

Palavras-chave Canaviais, Associativismo, Desporto, Futebol de Formação, Futebol Sénior, Competências, Estratégias, Empenho e Dedicção.

Enquadramento do Clube

O Grupo Desportivo e Recreativo dos Canaviais é um clube de futebol sediado na cidade de Évora, nomeadamente na Freguesia dos Canaviais. Esta freguesia tem cerca de 3442 habitantes (Censos 2011) e uma área de 14,43km², sendo considerada um dos maiores bairros de Évora. O clube dos Canaviais foi fundado no dia 9 de Junho de 1975 e os seus atletas desde então jogam no campo José Eduardo Abreu, situado muito perto do centro da freguesia. Actualmente existem 350 sócios pagantes, excluindo os atletas do clube. Estes últimos pagam uma taxa de inscrição no início de cada ano desportivo, sendo que parte deste valor paga a quota anual de sócio.

O G. D. R. Canaviais compete nas competições distritais organizadas pela Associação de Futebol de Évora (AFÉ). Apesar de pouco tempo de vida, o clube já conseguiu conquistar vários títulos tanto em seniores como nos escalões de formação: em 1982/1983 foi campeão da 1ª Divisão Distrital e pôde, então, competir na 3ª Divisão Nacional; nas épocas desportivas de 2005/2006 e 2009/2010 conseguiu também 2 títulos da 2ª Divisão Distrital; em 2003/2004, o clube conquistou o único título até agora ganho ao nível da formação, quando foi Campeão Distrital no escalão de Infantis.

No último ano, o clube mudou de direcção e foi possível concretizar várias parcerias, cujos apoios reverteram a favor de uma revitalização do mesmo. Estas parcerias permitiram que o clube criasse melhores condições para os seus atletas, mais concretamente com a construção de um campo sintético e de novos balneários (Fig.1).

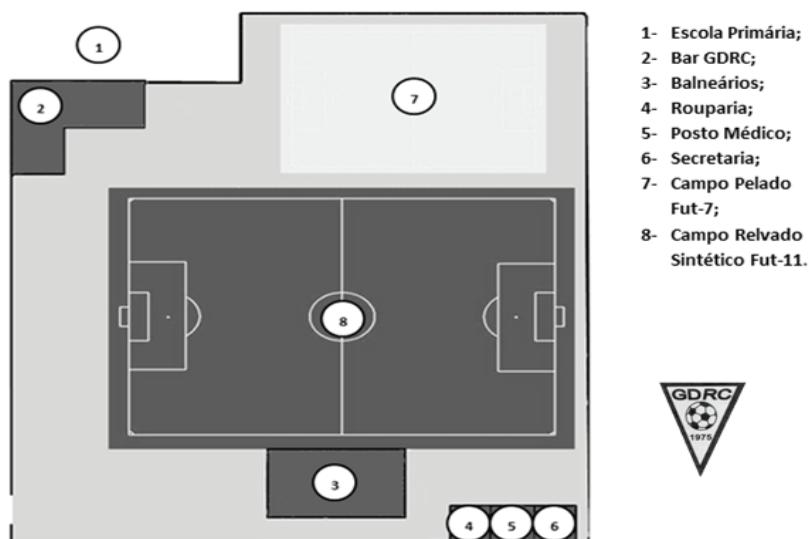


Figura 1-Complexo Desportivo GDRC

Uma dessas parcerias foi com o Clube de Rugby de Évora (CRÉ). Este passou a usufruir do recinto desportivo para treinar três dias por semana, e também ao fim de semana para realização de jogos. Esta ocupação do campo obrigou a uma reestruturação e planificação de todos os momentos de treinos e jogos (Tabela 1).

Horas	Campo	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
6:30h-20h	7	Benjamins	Infantis	Petizes e Traquinas	Infantis	Benjamins		
6:30h-20h	11	Iniciados/Juniores	Rugby	Rugby	Iniciados/Juniores	Rugby		
20h-21:30h	11		Seniores/Juvenis	Rugby	Seniores/Juvenis	Rugby		
9h-12h	11						Benjamins/Infantis	Iniciados/Rugby
14h-18h	11						Rugby/Juvenis/Juniores	Seniores

Tabela 1 – Ocupação Semanal do Recinto Desportivo (Os horários e espaços demonstrados na calendarização podem ser sujeitos a alterações).

O Futebol no Grupo Desportivo e Recreativo dos Canaviais (G.D.R.C)

Quando o G. D. R. Canaviais foi criado tinha como objectivos principais a promoção de hábitos de vida saudável, dinamizando vários eventos desportivos e de lazer, em representação da freguesia e da cidade em competições distritais, nacionais e internacionais e também contribuir para a formação de jovens atletas, transmitindo-lhes bons valores e princípios morais e sociais.

No clube desenvolve-se a forma física e a técnica desportiva, e também a importância da cooperação, da camaradagem e do companheirismo, o respeito pelo clube, pelos outros, pela disciplina, a tolerância, a honestidade e a lealdade. À medida que os jovens vão crescendo e evoluindo, vai aumentando o grau de exigência relativamente à sua conduta e às suas capacidades futebolísticas. O valor da competição começa também a ser cada vez mais valorizado, pois ao clube também interessa formar jogadores que consigam chegar à equipa sénior deste ou de outro clube, quem sabe até chegar a um clube profissional.

Para que estes objectivos fossem cumpridos, houve necessidade do clube arranjar uma oferta desportiva para todas as idades, pelo que para além do futebol sénior, foram criados vários escalões de formação com sete patamares, repartidos consoante as idades dos atletas: Petizes (sub-7); Traquinas (sub-9); Benjamins (sub-11); Infantis (sub-13); Iniciados (sub-15); Juvenis (sub-17); Juniores (sub-19).

Para todos os escalões, incluído o de seniores, foram escolhidos treinadores (tabela 2) com ligação directa ao clube, ou seja, alguns são jogadores seniores e outros ex-jogadores do clube. Esta escolha deve-se muito ao facto da nova direcção querer reestruturar o clube, mas sem nunca perder a identidade do mesmo. Para além destes técnicos, foi também decidido que cada escalão tivesse pelo menos um treinador adjunto, dois directores e um massagista. O primeiro para poder dar apoio ao técnico principal, os segundos para ajudar na comunicação entre os treinadores e os pais dos atletas e na logística da equipa, e o terceiro para que, sempre que seja necessário, haja a assistência técnica conveniente. Para além desta estrutura base de cada escalão, existem também dois coordenadores que pertencem à direcção do clube e que dão apoio aos treinadores e aos directores das várias equipas.

Treinadores da Época 2012/2013							
Petizes	Traquinas	Benjamins	Infantis	Iniciados	Juvenis	Juniores	Seniores
Válter	João	Nelson	Ricardo	Nuno	Luís	Luís	Duarte
Tanganho	Ventinhas	Rosmaninho	Farinha	Domingos	Cadete	Sacristão	Pinelas
Coordenador Futebol de 7 Nuno Domingos				Coordenador Futebol de 11 João Xavier			

Tabela 2 – Organograma de Treinadores e Coordenadores por Escalão

Plano de Aprendizagem

Um dos grandes requisitos desta nova direcção, foi potenciar todos os momentos de treino/aprendizagem dos atletas, não só do ponto de vista do rendimento do jogador, como do prazer que este sente durante a prática desportiva.

Ao longo dos últimos anos, foi solicitado aos treinadores dos vários escalões que elaborassem relatórios individuais, nos quais constam os dados pessoais e uma descrição relevante do ponto de vista desportivo de cada atleta do clube. Desta forma, no início de cada época desportiva, todos os treinadores dispõem imediatamente desta informação, o que facilita bastante a organização e o planeamento da nova época. A cada treinador são também entregues os documentos orientadores do clube, nomeadamente um regulamento interno onde constam as regras, os direitos e os deveres das pessoas que servem o mesmo, e ainda outro documento que explica o modelo de jogo que deve ser trabalhado na sua equipa, a estrutura táctica que

deve utilizar e alguns exemplos de exercícios para a concretização desses pressupostos táticos e técnicos. A direcção do clube considera que, com esta organização, se mantém uma identidade própria comum a todos os escalões, incluindo o nível sénior, e que facilita a evolução e a adaptação dos atletas, uma vez que a mesma filosofia de jogo do clube passa por todos os escalões.

Tal como mostrado anteriormente, os treinos têm a duração de noventa minutos e seguem a estrutura habitualmente usada em aulas de Educação Física, isto é, aquecimento, parte principal e retorno à calma. No primeiro momento são normalmente postos em prática jogos de carácter lúdico, exercícios de dinâmicas de grupo e outros que envolvem componentes mais técnicas, como condução de bola, recepção e passe. Durante a segunda parte, a principal, recorre-se a exercícios que vão de encontro ao modelo de jogo da equipa e ao seu esquema tático. No último momento, é comum implementarem-se alguns exercícios de alongamento e de reforço muscular.

Conclusão

Para que estes clubes sejam sustentáveis é necessário que a direcção possa proporcionar à população vários eventos desportivos e recreativos/lazer. Por esse motivo, a direcção do G. D. R. Canaviais está sempre disponível e interessada em organizar eventos que tragam muitas pessoas ao recinto do clube. Nos últimos meses, a mesma já dinamizou diferentes eventos como, por exemplo, a inauguração do campo sintético, treinos da selecção nacional de futebol sub-16, jogos da selecção feminina sub-15 da Associação de Futebol de Évora, um torneio de Rugby-7 da FADU conjuntamente com a Associação de Estudantes da Universidade de Évora (AAUE), torneios de futebol em diversos escalões de formação e campos de férias para os jovens do bairro e arredores.

Saliente-se ainda que, para além da realização de todos estes eventos, o clube necessita também do contributo monetário e pessoal de todos os sócios e simpatizantes do clube, dos jogadores e treinadores do mesmo e de outros apoios que são disponibilizados por várias instituições e entidades, nomeadamente pela Junta de Freguesia dos Canaviais. Em conclusão, este tipo de clubes só sobrevive quando aos recursos financeiros se aliam os recursos humanos, igualmente fundamentais.

Referências Bibliográficas

Xavier, J. (2012) “Regulamento Interno do Grupo Desportivo e Recreativo dos Canaviais”.

Influência do Desporto nos Jovens com Deficiências Motoras

Andreia Pinto¹ & Cláudia Vinagre²

Resumo Neste projecto pretendeu-se verificar a influência que o desporto tem na vida dos jovens portadores de deficiência, pois muitas das vezes pensa-se que estes jovens são limitados e incapacitados em quase tudo, devido ao fraco nível de desenvolvimento cognitivo e físico. Assim, através deste projeto de investigação tentamos mostrar que apesar das adversidades que estes jovens podem ter, existem coisas que os podem fazer felizes e que os podem ajudar a nível da aprendizagem, nível físico e psicológico, como é o caso do Desporto adaptado (Boccia). Tal como refere Hallahan e Kauffman (1994), “nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”. Num projeto de investigação como este, onde a amostra se trata de jovens com deficiências que, apesar de já não frequentarem a escola, já o fizeram há um tempo atrás, é importante falar-se de Educação Especial. Considera-se que uma criança ou jovem precisa de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem, que solicite uma medida educativa especial (Cuberos et al., 1997). O Desporto para portadores de deficiência, atualmente, é visto de uma forma diferente do que era há alguns anos atrás, pois tem vindo a conquistar o seu lugar no mundo (Ferreira, 1998).

Palavras-chave Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais (NEE); Desporto Boccia; Inclusão Social.

Introdução

Este projeto de investigação foi realizado no âmbito da disciplina de Investigação em Educação I e II, na licenciatura de Ciências da Educação da Universidade de Évora, foi um projeto tratado ao longo do 3º e 4º semestre da disciplina acima referida.

A Associação de Paralisia Cerebral de Évora (APCE) foi a instituição que escolhemos para realizar o nosso projeto. Esta instituição situa-se na Av. Diniz Miranda, nº 23, 7000-751 Évora. Destina-se a crianças e jovens a partir dos seis anos portadores de paralisia cerebral ou outras perturbações do desenvolvimento provocadas por uma lesão neurológica adquirida ou congénita. Nesta instituição apercebemo-nos que o desporto tem um papel ativo em jovens portadores de deficiências motoras.

O tema escolhido recaiu muito pelo facto de a Educação Especial ser a área das Ciências da Educação que muito nos motiva, e por isso, com este projeto foi possível chegar perto de uma realidade que ainda não tínhamos tido oportunidade.

O Desporto que os jovens portadores de deficiência praticam é o Boccia, e foi este desporto que se observou durante o 4º semestre da disciplina. Hoje em dia, o desporto já é visto de outra maneira, ou seja, é mais valorizado, pois a importância dele já é mais notória à vista das pessoas. Durante várias décadas, o

1. Universidade de Évora.- Licenciatura em Ciências da Educação. E-mail: andreiaa_22@hotmail.com

2. Universidade de Évora – Licenciatura em Ciências da Educação. E-mail: claudiavinagre91@hotmail.com

desporto foi visto como um meio favorável à integração, reabilitação e socialização da pessoa portadora de deficiência (Ferreira, 1998). Assistimos, atualmente, à criação de novos equipamentos para intervir e auxiliar na performance, unindo-se os métodos de treino e a tecnologia na procura de melhores resultados (Valente, 2003 cit in Valente, 2005).

Enquadramento Teórico

Como este projeto trata de jovens com deficiências motoras, que já frequentaram a escola, é importante referir a Educação Especial. No relatório Warnock (1978), surge pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais. O conceito de dificuldade de aprendizagem surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem claramente maior do que a superioridade dos alunos da sua idade, ou então que sofra de uma incapacidade que o impede de utilizar o uso das instalações educativas normalmente utilizadas pelos colegas. Em relação às medidas educativas especiais, definem-se como um auxílio educativo adicional ou diferente no que respeita às adotadas em geral para as crianças que frequentam as escolas regulares (Hegarty, 1986 cit in Cuberos *et al.*, 1997).

Soder cit in Jarque, 1984 cit in Cuberos, et al., 1997, definiu diferentes graus de integração: integração física, integração funcional, integração social e integração na comunidade. Na integração física, a ação educativa efetua-se em centros de Educação Especial estabelecidos junto de escolas regulares, mas com uma organização diferente. Assim, compartilha-se apenas espaços comuns, como o pátio de recreio e os corredores. Ao nível da integração funcional, esta articula-se em três níveis de menor a maior integração: aplicação dos mesmos recursos por parte dos alunos deficientes e dos alunos das escolas regulares, mas em momentos diferentes; aplicação concomitante dos recursos por parte dos dois grupos; aplicação comum de algumas instalações, simultaneamente e com objetivos educativos melhores. Em relação à integração social, esta pressupõe a inclusão individual de um aluno considerado deficiente num grupo ou turma regular. Por fim, a integração na comunidade é a continuidade, durante a juventude e a vida adulta, da integração escolar.

Existem várias condições a ter em conta para que a integração escolar se desenvolva com sucesso. Antes de generalizar é essencial que se estabeleça programas e experiências que marquem etapas quanto aos procedimentos mais adequados para a prática da integração escolar. Outro aspeto prioritário consiste em realizar uma campanha de informação e mentalização das pessoas sobre os fenómenos da integração escolar. Deve existir também uma legislação que garanta e ajude a integração. Para facilitar a intervenção deve existir uma mudança e restauração da escola tradicional, efetuando profundas modificações na organização, estrutura, metodologia e objetivos. A Integração é um procedimento educativo e, por isso, não pode perder de vista o sucesso do aluno em diversos domínios: cognitivo, social e afetivo. Se o objetivo é o sucesso nestes domínios, é essencial não só uma legislação apropriada, mas sobretudo uma mudança da escola e dos profissionais em relação ao aluno com NEE (Fradinho, 2009).

Segundo Correia (2002) cit in Fradinho (2009), “A educação especial passa de um lugar a um serviço sendo reconhecido ao aluno com NEE, o direito de frequentar uma turma regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades”.

Segundo os conteúdos contidos na Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, a educação especial aponta a recuperação e a integração socioeducativas das pessoas com necessidades educativas específicas, e integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades. A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. A missão das instituições de educação especial é a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que pretendam intervenções especializadas e diferenciadas que se representem em adequações significativas do seu processo de educação, de ensino e de aprendizagem (Diário da República, 1.ª série — N.º 91 — 12 de Maio de 2008).

As doenças dos jovens que observámos são as seguintes: Paralisia Cerebral; Distorfia muscular de Duchenne; Síndrome de Pkan; Neuropatia Periférica; Necrose Eterial aguda. No entanto, a Paralisia Cerebral é

a única doença que não é degenerativa, e doenças degenerativas são que constam na alteração do funcionamento de uma célula, um tecido ou um órgão, e que provocam a degeneração de todo o organismo (Doença degenerativa, s.d).

Passemos, agora, para o desporto praticado por estes jovens, o Boccia. A nível internacional, o Boccia tem-se afirmado como um Desporto de interior (Valente, 2005). O Boccia é jogado por pessoas portadoras de deficiência. Inicialmente foi desenhado para pessoas com paralisia cerebral em cadeiras de rodas, apesar de hoje em dia qualquer pessoa o poder jogar. No entanto, a nível competitivo apenas pessoas portadoras de deficiência o podem jogar, pois foi concebido prioritariamente para essas pessoas (Guedelha, 2007).

O Boccia é associado aos jogos de lançamento, em relação a um alvo, que têm como princípio o lançamento de precisão, como por exemplo, o jogo da malha (Valente, 2005). Este é um desporto muito praticado pelas atletas portadoras de Paralisia Cerebral, entre outros, sendo realizado nas vertentes de recreação/lazer e na vertente de competição (Reis, 2000; Rodrigues, 2001 cit in Valente, 2005).

O jogo Boccia, apesar de complexo nas suas regras, é um jogo bastante simples na vertente prática. Apesar disso, os portadores de deficiência mais graves, encontram algumas dificuldades de ordem motora na execução do gesto desportivo. Assim, em termos regulamentares, é permitida a utilização de dispositivos auxiliares, como sejam rampas, goteiras ou calhas. O Boccia é um jogo competitivo que pode ser jogado individualmente, em pares ou em equipas de três. Desta forma, o Boccia é jogado num campo especial com regras bem definidas. O objetivo do jogo é os jogadores atirarem as suas bolas e tentarem com que estas fiquem o mais perto possível de uma Bola Alvo (bola que funciona como ponto de referência, que é bola branca) (Guedelha, 2007).

Relativamente ao equipamento, existem seis bolas azuis e seis bolas vermelhas, para cada equipa respetivamente e uma Bola Alvo branca. O jogo começa com a apresentação da Bola Alvo ao Jogador no início do primeiro parcial. O árbitro lança a moeda ao ar e o lado vencedor escolhe entre jogar com as vermelhas ou com as azuis. O jogador que ficar com as bolas vermelhas é quem lança a Bola Alvo. Se houver uma falha no lançamento desta bola então ela será lançada pelo jogador contrário. O jogador que lança a Bola Alvo também é o primeiro a jogar a sua bola de cor. Assim é iniciado o jogo propriamente dito. Depois de lançada e, se não tiver cometido nenhuma violação, ou sem ter ido para fora do campo, é a vez do outro jogador lançar. O jogador que lança a seguir será aquele que não tenha a bola mais próxima da Bola Alvo. E, assim sucessivamente, até que não haja mais bolas para jogar. Em relação à pontuação, é atribuído um ponto por cada bola mais próxima da Bola Alvo do que a bola mais próxima do opositor. Se duas ou mais bolas de cor diferente são as mais próximas da Bola Alvo e estão equidistantes, então cada lado recebe um ponto por cada uma das bolas (Guedelha, 2007).

Objectivos

Este projeto de investigação teve os seguintes objetivos: Descobrir como é que as atividades beneficiam os jovens; Que desportos e atividades podem ser realizados com os jovens; Perceber até que ponto o desporto lhes trás uma maior qualidade de vida; Perceber se o desporto é importante para a sua autoestima e autoconceito; Capacidades que o desporto pode desenvolver nos jovens.

Caracterização da Amostra

A amostra era constituída por seis jovens da APCE, todos praticantes de Boccia. No entanto, para a realização de uma das metodologias (questionários) contámos com a colaboração de cinco participantes de Boccia.

Metodologia

Para este projeto de investigação, a metodologia utilizada para a recolha da análise de dados foi a seguinte: Questionários; Observações; Entrevistas.

As entrevistas e as observações são um método qualitativo, enquanto, os questionários são ambos os métodos, ou seja, um método qualitativo e quantitativo, pois nos questionários que criámos existem perguntas de resposta aberta e fechada. As perguntas de resposta aberta dão-nos respostas qualitativas, por outro lado, as perguntas de resposta fechada, dão-nos respostas quantitativas.

A metodologia qualitativa mostra sentidos e opiniões das próprias pessoas. É uma realidade que não pode ser quantificada e trabalha com uma diversidade de conteúdos, tais como, valores, atitudes, motivos, autoestima, entre outras (Fradinho, 2009). O método quantitativo deseja ler resultados, possibilita alcançar resultados averiguáveis e existe uma estandardização da informação recolhida (Fradinho, 2009).

As *observações* que realizamos ao longo do projeto foram cinco, e foram observações diretas. O objetivo das observações foi ter uma participação ativa no contexto do desporto que os jovens praticam (Boccia).

Relativamente às *entrevistas*, foram realizadas duas, uma ao Professor de Desporto e outra ao Psicólogo, ambos da APCE. Os objetivos da entrevista ao professor de Desporto foram: (i) Adquirir dados sobre como o professor caracteriza os seus alunos portadores de deficiências, do ponto de vista de como obtêm os conhecimentos transmitidos em relação ao desporto praticado (Boccia); (ii) Perceber através da perspectiva e do profissionalismo do professor como é que o desporto beneficia estes jovens com deficiências; (iii) Entender em que medida o desporto Boccia desenvolve o nível físico destes jovens. Em relação aos objetivos da entrevista com o Psicólogo estes foram os seguintes: (i) Adquirir dados sobre como o Psicólogo caracteriza os jovens portadores de deficiências ao nível psicológico, da aprendizagem, do desenvolvimento e da socialização; (ii) Entender através destes fatores como o desporto lhes trás maior qualidade de vida.

Por fim, o objetivo da aplicação dos questionários aos jovens foi adquirir informação relativamente à importância que o desporto tem para eles, enquanto portadores de deficiências.

Em seguida, apresentamos algumas das conclusões retiradas através das metodologias utilizadas. Referimos em primeiro algumas das questões que constavam do questionário, que consideramos mais importantes e que os jovens atenciosamente responderam:

– “Sente que o desporto é importante para a sua vida? Porquê?”. Relativamente à primeira questão, todos responderam que o desporto era importante para a vida deles e em relação à segunda questão as razões que os jovens apresentaram para a sua resposta foram: Motivação; Bem-estar; Gosto pelo desporto; Melhorar a mobilidade; Força muscular;

– Para a pergunta “O que o motiva para praticar desporto?”, as respostas foram as seguintes: Sentir-se feliz; Orgulho; A competição; Gosto pelo Boccia; Bem-estar; Mobilidade; Progredir no Boccia.

– “Desde que pratica desporto já sentiu mudanças a nível físico e psicológico? Quais?”. Relativamente à primeira questão, todos os jovens responderam afirmativamente; em relação à segunda, as razões apresentadas para justificar a primeira foram:

Nível Físico - Mais força a nível muscular nos braços e pernas; Maior mobilidade.

Nível Psicológico - Devido ao facto da sua doença ser degenerativa, tem cada vez mais limitações (nervos) e o desporto contribuiu para ajudar; Concentração; Atenção; Felicidade; Útil; Maior autoestima; Força de vontade; Mudança na forma de pensar em relação a si mesmo e às coisas que não era capaz de fazer e agora consegue desenvolver.

– “O desporto tem sido para si um bom meio de socialização? Porquê?”. Relativamente à primeira questão, todos os jovens responderam afirmativamente, em relação à segunda as razões apresentadas para justificar a primeira foram: Aprender com os atletas; Oportunidade de falar com outras pessoas; Convívio; Apoio/Incentivo que os colegas lhes dão; Possibilidade de criar amizades; Forma de se desinibirem mais.

– “A sua autoestima aumentou desde que pratica desporto? Porquê?”. Relativamente à primeira questão, todos os jovens responderam afirmativamente, em relação à segunda as razões apresentadas para justificar a primeira foram: Sentir-se mais útil; Aumento da valorização pessoal; Fazer coisas que antigamente não conseguia (exemplo: “visto-me sozinho devido a ter mais movimentos nos braços”); Sentir-se diferente; Bem-estar; Força interior para suportar as adversidades que possam ter.

De uma forma resumida, relativamente às observações e às entrevistas realizadas, as principais conclusões foram as que se seguem e apresentam-se.

O Boccia é um jogo de estratégia, logo consegue desenvolver essa capacidade nos jovens, e segundo o Psicólogo, também desenvolve o pensamento abstrato, pois “quando eles lançam a bola têm que imaginar todo o jogo, eles estão a lançar uma bola, estão a imaginar onde querem que aquela bola vá, e já estão a pensar na segunda bola”. Ao praticarem este desporto treinam muito a capacidade de precisão, desenvolvem grandes capacidades cognitivas, que o próprio Psicólogo referiu como sendo as principais, que são a concentração e a atenção, maior mobilidade. Contudo, segundo o Professor de Educação Física “a nível físico é um pouco difícil de falar, pois existem doenças que são degenerativas e, tal como o próprio nome indica, por mais que nós se batalhemos contra a doença garantidamente não iremos vencer, pode-se é contribuir para atrasar um bocadinho o retrocesso dos níveis físicos”. Em último, percebemos que o desporto é um excelente meio de socialização para a integração social destes jovens, pois permite que eles possam conviver e interagir com outras pessoas. Segundo as palavras dos dois entrevistados o desporto é, normalmente, um local ótimo para eles socializarem com outros jovens, com pessoas que vão assistir, com voluntários, sendo o desporto fundamental para a socialização, e também por outro lado todo o espírito de equipa que eles criam é sem dúvida muito importante. Após tudo isto, foi referido também pelo Psicólogo que os benefícios do desporto incidem bastante ao nível da inclusão social e do desenvolvimento emocional.

Conclusão

Através de todos os métodos e análise de dados verificamos que as conclusões a que chegámos a partir de cada método utilizado (entrevistas, observações e questionários) se cruzavam e reafirmavam as vantagens e benefícios do desporto. E tal como já foi possível apurar, o desporto contribui em muitos aspetos para uma maior qualidade de vida destes jovens que nos deram a possibilidade de os observarmos. Quer ao nível físico, quer ao nível psicológico as mudanças que eles próprios apontaram mostram que realmente a prática do desporto Boccia lhes tem proporcionado melhorias que, provavelmente, nem eles próprios, antes de praticarem, sabiam que um dia podiam concretizar, como o facto de se vestirem sozinhos através da mobilidade que foram ganhando ao longo do tempo.

A autoestima e o autoconceito são muitos importantes na vida de qualquer pessoa, e a definição de como vêm em si mesmos estes dois conceitos determina em muito a forma como se vêm e como acham que os outros os vêm a eles. O contributo que o desporto lhes trouxe a estes dois níveis permitiu, que se sintam mais valorizados e úteis pelo que conseguiram com o Boccia. Um jovem que pratica desporto, além de melhorar a autoestima, o autoconceito e a autoimagem, assume mais as suas responsabilidades, encara novos desafios com entusiasmo, é mais independente, orgulha-se dos seus sucessos, sustenta a frustração e sente-se apto de influenciar os outros (Fradinho, 2009).

Por fim, a integração social que estes jovens têm vindo a ter na sociedade, na nossa opinião, tem vindo a tornar-se maior. No entanto, ainda é necessário mudar muitas mentalidades no que respeita às deficiências. É preciso que as pessoas não olhem para portadores de deficiências como sendo apenas limitados e incapacitados de tudo na vida, e que sobrevivem apenas com a ajuda dos outros, pois estes jovens e todos os outros com outras doenças têm mais capacidades à espera de serem desenvolvidas. O que é necessário é cada um saber descobrir o que melhor sabe fazer e tornar possível o desenvolvimento dessa aptidão.

A prática desportiva, orientada e assistida, propende não só motivar os alunos para o exercício físico regular nos aspetos lúdicos e competitivos, mas igualmente a integração dos alunos independentemente das suas dificuldades ou capacidades, tendo assim por objetivo, a melhoria da qualidade de vida, da sua saúde e do bem-estar (Fradinho, 2009).

Referências Bibliográficas

- Cuberos, M. D., Garrido, A. A., Rivas, A. M., Jiménez, R. B., Pacheco, D. B., García, T. B., et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Diário da República*, 1.ª série — N.º 91 — 12 de Maio de 2008 . (s.d.). Disponível em: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2037&fileName=lei_21_2008.pdf], (Consultado a: 26.05.2012).
- Fradinho, M. d. (2009). *O Contributo do Desporto no Sucesso Escolar dos Alunos com Deficiência Motora*. Universidade Portucalense.
- Guedelha, H.A. (2007). *Boccia, o Simulador*. Instituto Superior Técnico. Universidade Técnica de Lisboa.
- Lei de bases do sistema educativo*. (s.d.). Disponível em: [<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>], (Consultado a: 26.05.2012).
- Valente, V. L. (2005). *A Influência da Fadiga na Precisão dos Lançamentos dos Atletas de Boccia da Classe BC4*.

Associação para o Desenvolvimento Comunitário, Cultural e Educativo - AJPRA

Catarina Miragaia & Filipa Carvalho

Resumo Pretendemos com este trabalho estar em contacto e divulgar a associação sem fins lucrativos AJPRA que tem como principal objectivo o Desenvolvimento Comunitário, Cultural e Educativo da Região de Évora. Esta associação está ligada ao Centro Unesco de Évora dedicado à Água, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, que conta com o apoio da Comissão Nacional da Unesco e tem como princípio consciencializar a cidadania em relação ao meio ambiente e contribuir para a elaboração de vários projectos educativos e comunitários.

Queremos com isto explicar em que é que consiste esta instituição e para quem é destinada, quem são os seus fundadores e colaboradores, quais são os seus objectivos e projectos, que recursos são utilizados para a concretização desses mesmos projectos, dar a conhecer as parcerias ou qualquer tipo de ajuda a nível financeiro e qual o valor que ali é promovido. Iremos realizar uma descrição pormenorizada da mesma, abordando o tipo de aprendizagem que ali é desenvolvida, assim como tentar descobrir de que forma a própria humanidade pode contribuir para o seu desenvolvimento e crescimento.

Palavras-chave Desenvolvimento; Cultura; Educação; Objectivo; Projecto; Actividade.

1. Introdução

A associação AJPRA- Associação para o Desenvolvimento Comunitário Cultural e Educativo nasceu em 1995, sendo um dos seus fundadores iniciais Aires Carvalho que, actualmente, é o coordenador geral da associação. Esta surgiu através da necessidade de um grupo de professores acabados de se formar em diferentes graus de ensino. Já nesta altura, havia de certa forma, alguma dificuldade em termos de colocação e devido a essa mesma dificuldade para este conjunto de professores, que eram aproximadamente 15, só existia duas soluções, ou ficavam em casa à espera de serem colocados numa lista graduada ou então iam trabalhar nas suas áreas mas para isso teriam que fazer qualquer coisa. Posto isto, nasceu a ideia de fundarem uma associação ao qual lhe atribuíram o nome inicial AJPRA- Associação de Jovens e Professores da Região Alentejo que trabalhavam, essencialmente, na área da educação e formação, criando espaços de tempos livres onde recebiam crianças para participarem nessas mesmas actividades.

Em 2008, a associação passou por uma revolução estatutária devido ao seu alargamento de áreas específicas, deixando assim de ter apenas profissionais na área do ensino passando também a ter na área dos eventos culturais, parcerias internacionais e a mais importante de todas na área do Centro ligado ao Ambiente, Água e ao Desenvolvimento Sustentável. Com isto, surgiu então a necessidade de sofrer uma alteração do nome porque o nome inicial já não fazia sentido, mantiveram a mesma sigla AJPRA e acrescentaram o Desenvolvimento Comunitário, Cultural e Educativo.

Em 1998 foi-lhes cedido um espaço, sítio onde actualmente se encontra a associação, Sr. Jesus dos Aflitos no Louredo. Este espaço que, em tempos, foi uma escola primária, foi desde logo visto como sendo um lugar ideal para um outro tipo de projecto e não ideal para ser a Sede. Este lugar, actualmente, está a ser explorado por um projecto chamado, em 1999, de Aldeia das Ciências, dedicado à água devido à proximidade do aqueduto.

Até 1999 a associação manteve sempre as mesmas funções, criava receitas próprias, desenvolvia animação dentro do centro de tempos livres, faziam publicações e desenvolvia programas de animação no verão. Foi nesta altura que o projecto de tempos livres estava a passar por dificuldades derivado ao facto de cada vez mais haver menos crianças e os horários escolares tendiam a ser mais extensos. Derivado a este conjunto de situações o financiamento deste projecto passou a ser reduzido acabando, assim, em 2003 por deixar de existir. A associação recebeu em 2003 o convite da Comissão Nacional da Unesco para desenvolver um projecto relacionado com a água, até que em 2008 se tornou Centro Unesco da Aldeia das Ciências, sendo este o 5º a nível do país e o único dedicado à água.

No ano 2008 publicaram um livro a propósito da água escrito por quatro autores nacionais, José Jorge Letria, Maria Alberta Menéres, António Torrado e Matilde Rosa Araújo, a partir daqui começaram uma nova etapa chamada Itinerâncias que consiste num jogo realizado nas escolas das 64 freguesias de Évora. Este projecto ainda se encontra em desenvolvimento com um prazo final para 2012, mas com o objectivo de permanecer com esta rede.

2. Colaboradores

Hoje em dia existe um conjunto de colaboradores/profissionais que, ao fim do mês, recebem o seu vencimento e um conjunto de outros colaboradores que são voluntários. Os remunerados asseguram tudo o que é burocracias, assim como o desenvolvimento dos projectos, entradas e saídas de pedidos de financiamento, enquanto que os voluntários fazem um pouco de tudo, desde a pintura de paredes, recolha das tampas e todo um conjunto de outros trabalhos.

2.1. Voluntariado / Como ajudar

No ponto de vista da associação em relação ao voluntariado não há jovens, idosos, reformados, mas sim um conjunto de pessoas. No que diz respeito aos procedimentos para ajudar esta associação pode-se fazê-lo através da acumulação de tampas, rolhas de cortiça, caricas e óleo alimentar. Juntamente com a recolha desses mesmos materiais, as pessoas podem-se dirigir às redes comerciais com que temos parcerias; contactar a associação para que esta passe pelas suas casas e fazer essa mesma recolha, ou até mesmo as próprias pessoas dirigirem-se até lá.

3. Problemas e Dificuldades

A associação ainda hoje atravessa diversas dificuldades e para as combater procura ser independente construindo as suas próprias receitas, que não são assim tantas e daí torna-se complicado assegurar a remuneração dos seus colaboradores profissionais.

Um dos problemas que ainda perdura é a falta de um espaço para a Sede e um espaço de Multiusos, pois como já referido, o espaço que está a ser actualmente ocupado destina-se apenas para funcionamento do projecto da Água, Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente energias renováveis.

Para este tipo de associação sempre foi um problema o que diz respeito à sua divulgação devido ao pouco financiamento, preferindo assim fazê-lo ao comunicar. Com o aparecimento das novas tecnologias, estas dificuldades tendem a ser minoradas através das redes sociais.

4. Objectivos

Os objectivos iniciais da associação foram mudando ao longo do tempo, inicialmente estava dedicada à educação e à formação profissional, financiada ou não financiada, trabalharam com formação EFA, formação modular e com um conjunto de outras áreas. Com o passar do tempo foram surgindo novos objectivos, o Ambiente, a Cultura, a Tecnologia e a Ciência e, sendo o mais importante de todos, a conclusão do Centro da associação que estará concluído na data prevista de 22 de Março de 2013 e tem como objectivo ser um lugar de exposições.

Na generalidade os objectivos não estão a ser concretizados à velocidade desejada devido à crise que o país está a atravessar e também ao facto do Centro estar em pleno desenvolvimento.

5. Projectos

Projectos 2012	Observações
Construção do Centro	Projecto principal
Acções de Formação	
Projecto Raízes de Água	Itinerâncias

Projectos 2013	Observações
Projecto Green Community	"Chapéu do Centro"
Conclusão do Centro	Prazo para terminar a 22 de Março
Rádio e Jornal Online	Através das redes sociais
Abertura de um polo em Portel-Amieira "Módulo Casa Sustentável"	Como é que a sustentabilidade em casa se pode fazer
Projecto Raízes de água	Itinerâncias / Termina em 2012 mas a rede é para permanecer

O tempo de duração de cada projecto é muito relativo, depende sempre do grau de exigência de cada um, das dificuldades e obstáculos que têm que ultrapassar.

6. Materiais utilizados para a construção do centro

O centro está pensado de forma a poderem ser utilizados materiais reciclados em todo o seu ambiente, as paredes interiores irão ser feitas de paletes, os assentos feitos de pneus e as madeiras irão ser todos recicladas.

7. Reflexão Final

Esta associação procura causas, sendo uma delas a educação para a água, sensibilizando as pessoas para a importância que esta tem nas nossas vidas, pois o que se faz hoje reflecte-se amanhã. Pretende com isto consciencializar as pessoas do património que estão a deixar aos filhos e aos netos.

Escutismo: Preparar o Caminho. Contributos do Escutismo para a Educação de Crianças e Jovens

Sara Pinho

Resumo O estudo mostra o surgimento, da organização, a aplicação do Método e do Programa Escuteiro, e a abrangência mundial do movimento, objecto de estudo é o agrupamento 320 de Évora.

Educação para a liberdade e cidadania, como o próprio fundador do Escutismo, BadenPowell.

O trabalho trata da importância da Pedagogia na educação não-formal e a contribuição desta para o enriquecimento das crianças e dos jovens no agrupamento e na sociedade através das aplicações pedagógicas utilizadas e os seus métodos e valores.

O Movimento, tem na Pedagogia, uma ferramenta para otimizar a sua prática pedagógica, uma vez que pode contribuir na formação de educadores e nos educandos quanto à postura crítica e reflexiva ao acto dos valores e missões/mensagens.

Palavras-chave Educação, Missão Escutista, Métodos, Valores, Promessas e Lei, Comunidade.

Introdução

O Movimento Escutista chegou a Portugal em 1912 e teve um papel importante na educação de crianças e jovens, pelo seu carácter de educação não formal.

O meu objecto de estudo centrou-se no Agrupamento 320 de Évora. Este foi fundado, segundo a ordem de serviço do CNE (Corpo Nacional de Escutas), a 1 de Maio de 1977 e encontra-se sediado nos Salesianos de Évora, sendo um agrupamento salesiano. Este ano completa 35 anos de existência.

O Corpo Nacional de Escutas é um Movimento Católico estando ligado à Igreja Católica. Educamos para quê? O CNE:

- ajuda os jovens a crescer;
- a procurar a sua própria Felicidade e a contribuir decisivamente para a dos outros;
- a descobrir e a viver segundo os Valores do Homem Novo.

O CNE procura, através do Método Escutista, ajudar cada jovem a educar-se.

A aprendizagem e os valores Salesianos

O agrupamento 320 pertence ao Movimento Juvenil Salesiano: movimento de comunhão de diversos grupos e associações juvenis que, mantendo as suas características próprias, estão unidos pela proposta educativa e evangelizadora de S. João Bosco.

É um Movimento de carácter educativo com forte componente missionária, disponível a todos os jovens, convidando-os a serem protagonistas do seu crescimento humano e cristão. É evidente a partilha de valores e princípios nos dois projetos educativos sendo que o agrupamento considera uma mais-valia para a formação dos nossos jovens este facto. Neste âmbito, o agrupamento desenvolve algumas atividades escutistas com agrupamentos também salesianos do resto do país.

Educação no escutismo - uma educação não formal

O Agrupamento desenvolve a sua actividade tendo por base o Programa Nacional Educativo do CNE, documento disponível para consulta, no entanto, retirei alguns excertos que penso que ajudarão a compreender a aprendizagem no escutismo, quais os seus valores, missões e objectivos.

Sobre a aprendizagem não-formal destas crianças, jovens e adultos:

“O Escutismo tem como objectivo ajudar as crianças e os jovens a desenvolver integralmente as suas capacidades, para que se tornem membros activos e responsáveis na sua comunidade. Desen-volvimento esse que resulte progressivamente em maior autonomia da criança ou do jovem. Para tal, esta não pode apenas ouvir dizer ‘como é que se deve fazer’ ou ver os outros a actuar. Para aprender é necessário experimentar, sentir, estar nas situações. Isto porque a aprendizagem é um processo dinâmico e activo.

O jogo – num sentido amplo – é, pois, elemento essencial do Escutismo. Nele, a criança ou o jovem encontram desafios e obstáculos, desenvolvem as suas capacidade e também o acto de solidariedade, aprendem e crescem com os outros e uns com os outros.

As actividades escutistas são, assim, iniciativas e acções, planeadas e desenvolvidas pelas crianças e jovens, com acompanhamento adulto, que consubstanciam o jogo escutista e respondem às suas aspirações de descoberta e realização, contemplando uma sequência de oportunidades educativas diversificadas nas fases da escolha, planeamento, concretização e avaliação.

Agente activo na escolha dos projectos que quer realizar – motivado pelas suas escolhas, pelos pares, pela saudável competição – a criança ou o jovem envolve-se na sua realização, o que significa que vai aprender pela Acção, percebendo a utilidade do que aprendeu [o que o motiva para aprender mais], desenvolver as suas capacidades e descobrir habilidades e gostos que, de outro modo, provavelmente não descobriria.

Vai aprender pela Acção, percebendo a utilidade do que aprendeu [o que o motiva para aprender mais], desenvolver as suas capacidades e descobrir habilidades e gostos que, de outro modo, provavelmente não descobriria.”



Fonte: Blog do Agrupamento 320

Como é que trabalham e interagem com as crianças

O Agrupamento, está aberto a acolher crianças e jovens independentemente das respectivas situações particulares, nomeadamente necessidades educativas especiais.

Ao acolher crianças e jovens com necessidades educativas especiais, fá-lo procurando um equilíbrio razoável da situação particular de cada criança e das capacidades particulares em termos de recursos do Agrupamento de forma a garantir um ambiente de inclusão, apoio e acompanhamento necessários à segurança e progressão da criança/jovem ao longo do seu percurso educativo.

O objectivo é que seja feito o percurso educativo previsto no respectivo Programa Educativo, nas etapas etárias que aquele prevê, integrada no respectivo bando/patrolha/equipa/tribo, bem como nas actividades de Unidade, Agrupamento, Núcleo, Região, Nacionais ou Internacionais.

Os valores que o agrupamento implanta na sua formação e constituição

Os valores e missão do Agrupamento 320 são, na sua essência, os mesmos do escutismo, assim como a missão:

“... consiste em contribuir para a educação dos jovens, partindo dum sistema de valores enunciado na Lei e na Promessa escutistas, ajudando a construir um mundo melhor, onde as pessoas se sintam plenamente realizadas como indivíduos e desempenhem um papel construtivo na sociedade. Isto é alcançado: envolvendo os jovens, ao longo dos seus anos de formação, num processo de educação não-formal; utilizando um método original, segundo o qual cada indivíduo é o principal agente do seu próprio desenvolvimento, para se tornar uma pessoa autónoma, solidária, responsável e comprometida. ajudando os jovens na definição de um sistema de valores baseado em princípios espirituais, sociais e pessoais expressos na Promessa e na Lei. São um agrupamento do CNE, o que acresce uma dimensão espiritual e a formação cristã, assim a animação da fé através do jogo escutista caracteriza a actividade escutista do agrupamento.”

O agrupamento participa em actividades para a comunidade

Para além das actividades escutistas, o agrupamento participa, activamente, na vida da comunidade e da paróquia.

Alguns exemplos:

Na Comunidade

- Banco Alimentar
- Limpeza de espaços no concelho
- Presença na Feira de S. João - Actividade de angariação de Fundos (Tasquinhas de S.João)

Na Paróquia

- Peregrinação salesiana a Fátima
- Procissões/Via Sacra

As aprendizagens, qual é o plano curricular/ pedagógico utilizado e como o aplicam?

“O Projecto Educativo do Corpo Nacional de Escutas é o conjunto de objectivos e métodos, traduzidos em oportunidades, que contribuem para a construção de um percurso de desenvolvimento pessoal das crianças e jovens, sendo simultaneamente uno e plural.

Uno, pois suporta uma pedagogia educativa para as crianças e os jovens dos 6 aos 22 anos, consubstanciando o método escutista criado por Lord Baden-Powell of Gilwell; plural, porque composto por quatro projectos sequencialmente complementares, que são os Projectos Educativos de cada Secção.”



Para quê com o SER, SABER e AGIR...

A tornarem -se homens e mulheres responsáveis e membros activos de comunidades, na construção de um mundo melhor:

PARA SE TORNAR CONSCIENTE DO SER;

Uma pessoa responsável, autónoma e perseverante; justa, leal e honesta.

Uma pessoa criativa e ousada face aos desafios e que cultiva o espírito crítico de modo a distinguir o essencial.

Uma pessoa alegre, sensível e compreensiva, consciente de si própria, das suas limitações e potencialidades.

Uma pessoa solidária e fraterna, que promove o respeito e a tolerância na sua relação com os outros.

Uma pessoa que assume integralmente o seu compromisso cristão como opção de vida.

Uma pessoa que respeita o seu corpo como manifestação de vida e com ele se relaciona de forma equilibrada.

PARA SE TORNAR DETENTOR DE SABER;

Uma pessoa que reconhece as suas imperfeições e as procura superar de uma forma constante.

Uma pessoa que busca sempre mais e usa esses conhecimentos para fundamentar as suas decisões, expressando adequadamente as suas ideias.

Uma pessoa que valoriza as suas emoções e afectos, vivendo-os em equilíbrio.

Uma pessoa atenta ao Mundo, no qual identifica o seu papel, valorizando o trabalho em equipa.

Uma pessoa que procura aprofundar sempre o seu esclarecimento na Fé.

Uma pessoa que conhece as capacidades e limites do seu corpo, reconhecendo as ameaças ao mesmo.

PARA SE TORNAR PREPARADO PARA AGIR;

Uma pessoa que, comprometendo-se, age de acordo com as suas opções, respeitando os outros e o mundo.

Uma pessoa empreendedora, activa no desenvolvimento de iniciativas e que cuida da sua própria formação.

Uma pessoa que cultiva amizades e que vive o amor de uma forma plena, dando disso testemunho em família.

Uma pessoa que assume o seu papel na comunidade, exercendo a cidadania de uma forma participativa e generosa.

Uma pessoa que evangeliza pelo testemunho e pela partilha, no respeito pelas convicções dos outros, contribuindo assim para a construção da paz.

Uma pessoa que, reconhecendo o seu corpo como meio para transformar o Mundo, cuida dele em harmonia com o ambiente.

O contributo do Escutismo

Ao nível da COMPETÊNCIAS SOCIAIS

O Sistema de Patrulhas facilita:

- A comunicação e o desenvolvimento de relações de amizade
- A gestão de conflitos
- A capacidade de trabalhar em grupo: Bando / Patrulha / Equipa

Ao nível da IDENTIDADE

- Conhecer melhor as suas potencialidades, qualidades e defeitos
- Escola de valores
- Ajuda a clarificar a vocação

Ao nível da AUTO-ESTIMA

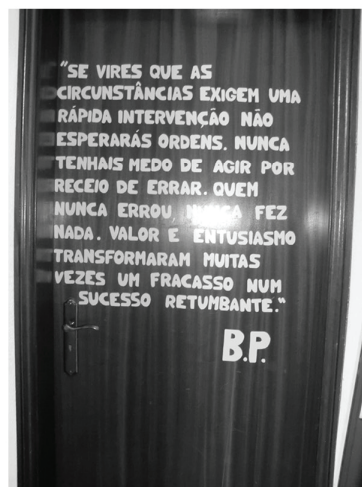
- Reforça o sentimento de pertença
- Proporciona a aprendizagem de novas competências
- Participação no pequeno grupo: Bando / Patrulha / Equipa

Outras COMPETÊNCIAS

- A memória, a atenção e concentração
- A adopção de um estilo de vida saudável
- A definição e a assunção de ideais de vida

Composição do efectivo do Agrupamento 320 Évora, ao ano escutista 2011/2012:

- Dirigentes 20 no Masculinos e 16 no Feminino;
- Existem 2 crianças portadoras de deficiência; 1 explorador e 1 pioneira.



Referências Bibliográficas

Nico, B., Nico, L., Tobias, A. & Ferreira, F. (Org.) (2011). *Escola(s) do Alentejo – Um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Sítios Internet consultados

<http://www.cneescutismo.pt>

<http://www.recursospedagogicos.cne-escutismo.pt/>

A Relação do Museu da Luz com as Escolas

Luísa Gomes

Resumo Nos dias de hoje os museus têm, cada vez mais, uma função bastante importante na educação das crianças e dos jovens. Tornaram-se espaços educativos que para além das visitas guiadas, oferecem, às escolas, actividades que promovem uma sucessão de aprendizagens e de sensações novas, transmitindo conhecimentos sobre o seu meio envolvente.

Com a construção da Barragem do Alqueva a povoação da aldeia da Luz foi forçada a realocar-se num outro lugar. Assim, nasceu a ideia da criação de um museu, a fim de mostrar as alterações ocorridas durante o processo. O museu abriu ao público em 2003 e desde aí que tem vindo a crescer e a desenvolver cada vez mais actividades relacionadas com o concelho de Mourão e, especialmente com a aldeia da Luz. Estas actividades são sobretudo para os alunos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário.

Às escolas, o museu oferece um conjunto de actividades que exploram temas como o território, a identidade, a cultura, o ambiente e a história. Estas actividades abrangem visitas guiadas às exposições permanentes e temporárias, experiências e percursos no lago e no meio circundante. O museu organiza, ainda, actividades específicas que podem ser propostas pelas escolas em função de objectivos pedagógicos.

Para além disto, o museu desenvolve, em parceria com o Agrupamento Vertical de Mourão, actividades durante as férias do Verão para os alunos da escola com o objectivo de dar a conhecer o concelho, contribuindo ao mesmo tempo para as suas aprendizagens e formação pessoal.

Palavras-chave Museu da Luz, Educação, Aprendizagens, Escolas.

Introdução

Hoje em dia, os museus têm um papel muito importante na educação não formal das crianças e dos jovens. Para além do seu carácter educativo, fomenta o espírito crítico dos estudantes.

Neste sentido, os museus devem desenvolver actividades para as escolas e com as escolas, de modo a estimular a partilha, a entreadjuada, a criatividade, a comunicação, a descoberta e o conhecimento, complementando o ensino formal com o ensino não formal.

Centremo-nos, então, no Museu da Luz, que pretende através do programa que disponibiliza às escolas, incitar a reflexão e a pesquisa sobre as causas que levaram à transferência da aldeia, das pessoas, das memórias e dos objectos e dar a conhecer o que ficou para trás no tempo.

Apresentação das actividades desenvolvidas

O Museu da Luz oferece um vasto leque de actividades educativas. É possível **FAZER** visitas orientadas por um técnico, **TER** experiências e **CONHECER** percursos que exploram temáticas como o território, a identidade, a cultura, o ambiente e a história, dentro dos espaços do museu e extrapolando-os para uma exploração da paisagem que o envolve. As visitas orientadas ao museu com visita à igreja ou visionamento de um filme têm o custo de um euro, excepto a visita ao museu com passeio de barco no Alqueva que tem o custo de dois euros, assim como as restantes actividades.

Actividade para as Escolas

Visitas Orientadas

O Museu da Luz oferece visitas guiadas por um técnico, adequadas aos diferentes níveis de ensino, podendo ser complementadas com fichas de exploração sobre a visita.

A actividade inclui uma visita ao museu, que explora os temas do museu, o Alqueva e a(s) aldeia(s) da Luz; ou uma visita ao museu e à igreja da Luz; ou uma visita ao museu e o visionamento de um filme do acervo do museu; ou uma visita ao museu e um passeio de barco no Alqueva. Esta actividade destina-se ao 1º, 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

O que vês dessa janela?

Esta actividade é desenvolvida em torno do livro infantil “O que vês dessa janela?”, editado pelo Museu da Luz e tem como objectivo que os alunos espreitem pela janela da Sala da Luz da qual se vê o lugar da velha aldeia e ouçam a história, que é contada pelo pinheiro que assistiu a toda a mudança. A actividade é desenvolvida para os alunos do pré-escolar e do 1º e 2º ciclos.



Fonte: Museu da Luz

A-de-Água

A actividade tem como base um tabuleiro gigante e centra-se num jogo de avanço e recuo com as regras do Jogo da Glória, que explora o tema da água e a sua importância vital, tendo como fundo o Alqueva. Neste jogo os peões são os próprios participantes e é desenvolvida para os alunos do 1º ciclo.

Objectos com sentido

Esta actividade parte dos objectos expostos no museu que foram doados pelos habitantes da aldeia da Luz e tem como finalidade que os alunos explorem a sua textura, forma, tom, temperatura e tamanho. Colocando questões como “O que distingue os objectos entre si?”, “Como é que os objectos úteis passam pelo tempo?” e “Porque guardamos alguns objectos e nos desfazemos de outros?”. Esta actividade é desenvolvida para o 1º, 2º e 3º ciclos.

A Igreja dupla

A actividade tem como suporte a história da igreja de Nossa Senhora da Luz (uma réplica da igreja da antiga aldeia) e consiste num exercício de selecção, recorte e colagem de conceitos e de materiais, (re) criando um novo duplo da igreja. É destinada ao 1º, 2º e 3º ciclos.

A aldeia da Luz do futuro

Esta actividade gira em torno da antiga e da nova aldeia da Luz e tem o objectivo de fazer com que cada um dos alunos pense, planeie e desenhe como serão as casas, as escolas, os equipamentos, as estradas, as infra-estruturas e as paisagens do futuro. A actividade destina-se ao 2º e 3º ciclos.



Fonte: Museu da Luz

Um museu em perspectiva

Esta actividade é direccionada para o 3º ciclo e para ensino secundário, em especial para as turmas de artes e consiste em explorar o edifício do museu (que tem o formato do Castelo da Lousa, é todo em xisto e foi várias vezes premiado e reconhecido a nível arquitectónico), tendo em conta a forma, o volume, a proporção e o espaço, assim como, a paisagem em que se insere.

Mapa das sensações

Esta actividade é direccionada para o 2º e 3º ciclos e consiste na realização de um trajecto para a recolha de várias texturas como a água, a terra, as pedras, colocando os participantes em contacto com a natureza, levando-os a observar o espaço e a paisagem ao pormenor. Este trajecto termina no Monte dos Pássaros, que fica na margem do Alqueva, perto do museu.

Outras Actividades

Férias de Verão 2012

Durante quatro semanas, o Museu da Luz desenvolveu em parceria com o Agrupamento Vertical de Mourão e a Câmara Municipal de Mourão actividades para os alunos do Agrupamento. As actividades aconteceram entre as 9h30m e as 12h30m, de 26 de Junho a 18 de Julho, duas vezes por semana. Os alunos foram divididos em três grupos, o Grupo A1 (6 aos 8 anos), o Grupo A2 (9 aos 10 anos) e o Grupo B (11 aos 16 anos).

Para o Grupo A1, o museu desenvolveu a “Aldeia(s) da Luz e seus patrimónios : como se cuida da História?” e a “Pesca ao Tesouro” na aldeia da Luz.

Para o Grupo A2, o museu disponibilizou os “Castelos na água: jogos interpretativos no castelo medieval da Vila de Mourão” e a “Pesca ao Tesouro” na aldeia da Luz.

E para o Grupo B, destinou a “Aldeia(s) da Luz e seus patrimónios : como se cuida da História?”, a “Pesca ao Tesouro” na aldeia da Luz, os “Castelos na água: jogos interpretativos no castelo medieval da Vila de Mourão” e a “Canoagem & Pic-Nic” na aldeia da Luz.

A actividade “Aldeia(s) da Luz e seus patrimónios: como se cuida da História?” concedia aos estudantes a oportunidade de aprenderem os métodos de conservação de objectos do museu.

A “Pesca ao Tesouro” tinha como objectivo descobrir alguns dos testemunhos da história do território da Luz e, no final, se os estudantes passassem com sucesso todas as provas de conhecimento arqueológico, esperava-lhes um tesouro submerso. As provas iniciaram-se junto à igreja de Nossa Senhora da Luz, com perguntas sobre os elementos que vieram da igreja original para a actual, dirigiram-se ao monte da Juliaa24, um monte romano e em ruínas, sobre o qual tinham saber quais teriam sido os materiais de construção utilizados, dali dirigiram-se ao Monte dos Pássaros no qual tinham de descobrir, em seu redor, vestígios do passado enterrados na terra e, por fim, tinham de mergulhar junto à velha estrada que ligava a Luz a Mourão para encontrar o tesouro, que estava submerso no Alqueva. A forma como esta actividade foi desenvolvida variava conforme a idade dos estudantes.

Os “Castelos na água: jogos interpretativos no castelo medieval da Vila de Mourão” foi desenvolvida como um peddy-paper, tinha pistas e perguntas sobre as formas de defesa existentes, a vida no castelo, as técnicas de construção, entre outras, às quais tinham de responder para passar à actividade seguinte.

A “Canoagem & Pic-Nic” foi a actividade que finalizou as Férias de Verão’12 e consistiu numa “aula” de canoagem dada por um professor da escola de Mourão e um pic-nic depois da mesma.



Fonte: Museu da Luz

Parceria “Terra Nómada”

O Museu da Luz recebeu o projecto “Terra Nómada”, que pretende promover a educação formal e não formal de jovens de etnia cigana, no sentido de uma redução do défice de aproveitamento escolar. As turmas PIEF das escolas de Mourão e Monforte visitaram o Museu da Luz, realizando várias actividades nesse sentido.

Férias divertidas

Paralelamente às actividades de férias escolares em parceria com o Agrupamento de Escolas de Mourão e com a Câmara Municipal de Mourão, o museu organizou também com a Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz, integrada no programa ‘Férias Divertidas’ conduzido por aquela instituição, uma actividade destinada aos jovens do concelho de Reguengos. “Aldeia (s) da Luz e seus patrimónios – como se cuida da história?” desenrolou-se entre o museu, a reserva etnográfica e o Monte dos Pássaros, e mostrou aos estudantes as técnicas de conservação de acervos museológicos.



Fonte: Museu da Luz

Semana C & T 2012

O Museu da Luz tem vindo a associar-se à Semana da Ciência & Tecnologia da Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica e propôs um conjunto de actividades de natureza científica, organizadas com a Escola Básica Integrada de Mourão, no âmbito da exposição “Alqueva II: registos”.

Uma das actividades designava-se “Efeitos dos factores abióticos nas populações de um ecossistema” e tinha como objectivo uma saída de campo para estudar o efeito de factores abióticos (temperatura e luz) na distribuição das populações de macroinvertebrados na albufeira de Alqueva e era destinada às turmas de 3º ciclo.

A outra actividade denominava-se “A Físico-Química no dia-a-dia” e tinha a finalidade de determinar os parâmetros físico-químicos e a qualidade em amostras de água do Alqueva, da ETAR e da rede pública, simular o efeito de estufa e estudar o efeito da cor na absorção da radiação solar e era destinada às turmas de 3º ciclo.

Actividades em desenvolvimento

Além destas actividades, o museu disponibiliza distintos percursos para que depois da visita ao museu se possa descobrir o território em volta. Estes percursos são desenvolvidos em parceria com empresas e particulares. Porém, estas actividades estão ainda em desenvolvimento e em breve serão disponibilizadas aos visitantes.

À descoberta do Grande Lago

Consiste num passeio de barco no lago Alqueva, partindo do cais do museu à descoberta dos lugares da aldeia antiga e da nova paisagem depois do seu desaparecimento. Este percurso é destinado ao 1º, 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

Alqueva numa canoa

Partindo do cais da aldeia da Luz é possível descobrir o antigo Monte dos Pássaros e a envolvente natural do museu, através de um passeio de canoa ou caiaque. Percurso destinado ao 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

O lugar da velha Luz

Consta de um trajecto feito até ao lugar da antiga aldeia, passando pelas novas terras cultivadas da Luz e é destinado ao 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

Impressões do tempo

Tem por base os testemunhos do passado, atravessando a história da ocupação deste local desde a romanidade até à transferência da aldeia e é destinado ao 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

O mergulho do rochedo

Consiste num percurso pela natureza desde o Museu até ao Penedo Ventoso, que é um afloramento de xisto que se ergue a pique no Alqueva e é destinado ao 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário.

Reflexões Finais

Como dito anteriormente, as acções educativas dos museus contribuem e muito para a educação e formação das crianças e dos jovens. Hoje em dia, a grande preocupação dos museus é estimular o conhecimento e a identidade cultural nos jovens e com isto promover uma educação patrimonial.

Assim, podemos dizer que o Museu da Luz tem um enorme cuidado na preparação das suas actividades, uma vez que a sua grande preocupação é que os alunos aprendam, gostem do que aprendem, se interessem e ao mesmo tempo se divirtam, ficando com vontade de voltar e/ou de visitar outros museus.

As actividades do museu são desenvolvidas a pensar nos estudantes, tendo particular atenção à sua idade, ano escolar e naturalidade, promovendo valores como a igualdade e a democracia, uma vez que as situações de aprendizagem são feitas à medida do aluno, criando ambientes propícios à aprendizagem, cativando os alunos para o que se pretende ensinar.

O museu oferece ainda actividades às crianças e jovens da escola do concelho, como é o caso das actividades das férias do Verão que para além de dinamizarem o concelho, dão a conhecer aos estudantes as suas origens, o património e a cultura local, usando materiais do acervo museológico ou pedindo aos parceiros que disponibilizem determinados materiais que o museu não possui. Os estudantes podem participar nas actividades das férias de verão mediante a realização de uma inscrição, o que nos diz que estão interessados em participar e aprender, que desejam aprender e que estão inteiramente motivados para fazer o que lhe será proposto.

À luz dos princípios de desenvolvimento, os alunos ao participarem nestas actividades, alargam o seu conhecimento e o seu conjunto de experiências, levando-os a ter cada vez mais interesse em participar e em aprender coisas novas.

Referências bibliográficas

Boletim informativo nº 9, *MUSEU EM MOVIMENTO*, Julho de 2012, EDIA, S.A. e Museu da Luz.

Nico, José B; Nico, Lurdes P.; Tobias, Antónia V.; Ferreira, Fátima R. (2011). *Escola(s) do Alentejo: Um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. ed. 1. Mangualde: Edições Pedagogo.

Referências electrónicas

<http://www.museudaluz.org.pt/>

<https://www.facebook.com/pages/Museu-da-Luz/203318646348026?fref=ts>

