



O Não-Formal e o Informal

em Educação: Centralidades e Periferias

.....
José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso [organização]

ATAS do I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO III ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ciências Sociais da Educação [DCSE] - Universidade do Minho
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia [APS]
Asociación de Sociología de la Educación [ASE] - Espanha



Universidade do Minho
Instituto de Educação



O Não-Formal e o Informal em Educação



O Não-Formal e o Informal em Educação

Título: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias.

Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)

Organização: José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.)
Carlos Alberto Gomes
Esmeraldina Veloso
José Augusto Palhares
Maria Custódia Rocha
Emília Vilarinho
Fernanda Martins
Natália Fernandes
Cristina Fernandes
Carla Soares

Comissão Científica

Almerindo Janela Afonso
Ana Diogo
Alan Rogers
Alcides Monteiro
António Fragoso
António Neto-Mendes
Armando Loureiro
Carmen Cavaco
Fernando Ilídio Ferreira
Isabel Baptista
José Alberto Correia
José Augusto Palhares
Licínio C. Lima
Manuel Sarmento
Maria da Glória Gohn
Mariano Fernández Enguita
Paula Cristina Guimarães
Pedro Abrantes
Rui Canário
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação
Universidade do Minho
Braga - Portugal

Composição e arranjo gráfico: Carla Soares, José Augusto Palhares

Capa e design: João Catalão

Formato: Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2110 Páginas

Volume I: [pp. 1 – 680] | Volume II: [pp. 681 – 1292] | Volume III: [pp. 1293 – 2110]

ISBN: 978-989-8525-27-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

© CIEd, Dezembro 2013



ÍNDICE GERAL

VOLUME I

Introdução José Augusto Palhares, Almerindo Janela Afonso	15
 <i>Jovens, Experiências e Aprendizagens</i>	
Centralidades e periferias nos discursos de jovens sobre seus percursos e experiências escolares Carolina Santos, Thiago Freires, Soraia Sousa, Fátima Pereira	21
Cidadania, participação e empoderamento em jovens institucionalizados Carlota B. Teixeira, Cidália Queiroz, Isabel Menezes	29
A experiência juvenil dos alunos na interface entre a educação escolar e não-escolar Maria Cecília Pereira Santos	37
Os contextos educativos cursos de educação e formação de jovens (CEF) e o projeto “aprender a aprender”: Formal ou não-formal? Carla Soares	45
O rádio como ferramenta de educação não-formal na escola. Rachel Severo Alves Neuberger	59
Participação cívica e política dos jovens europeus: Alienação ou tempos de mudança? Ana Bela Ribeiro, Isabel Menezes	68
Militância juvenil no Brasil contemporâneo Diógenes Pinheiro, Luiz Carlos Gil Esteves, Miguel Farah Neto	74
Internet: Novo contexto de participação das juventudes Ana Paula Silva	86
O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação com o processo de formação da cidadania dos alunos Amália Galvão Idelbrando	97
Cenáculo: Uma experiência de capacitação de jovens e a voz de uma geração J.A. Gonçalves, C.A. Simões	105
Quando conviver é educar: As plurifacetadas interações pais-filhos nas classes sociais dominantes Maria Luísa Quaresma	112
Projetando o futuro: Jovens entre a família, escola e trabalho Juliana Oliveira Andrade	121
Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias Rosana da Silva Cuba, Elmir Almeida	129
Os sentidos da performatividade escolar fora dos muros da escola José Augusto Palhares, Leonor Lima Torres	137
Educação não-formal no sucesso escolar das classes populares Cristina Roldão	150
Conexões íntimas: Jovens, internet e redes de socialização Juliana Reis, Juarez Dayrell	160
Os jovens estudantes e as atividades de animação artística no concelho de Nelas Lúcia Simone Silva, Ana Paula Cardoso	169
Do dia-a-dia aos ambientes recreativos noturnos: Consumo de substâncias psicoativas e sua relação com outros comportamentos de risco em estudantes universitários Maria do Rosário Pinheiro, Ana Filipa Simões, Cristiana Carvalho, Rute Santos, Jorge Ferreira	175
As oportunidades educativas, nos âmbitos do ócio social e educativo, desenvolvidas junto de públicos infanto-juvenis através dos programas de animação de tempo livre e voluntariado no concelho da Póvoa de Varzim José Filipe Pinheiro	190

O Ser jovem brasileiro no século XXI: Política pública, trabalho e educação Hercules G. Honorato	198
Jovens do Projovem adolescente em Ribeirão Preto-São Paulo: Descompassos entre a educação escolar e a educação não escolar na vivência da juventude Elmir Almeida, Gisele Cristina Vinha	207
"Há noites assim!" Um projeto socioeducativo de informação e sensibilização acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo: Resultados preliminares Ana Filipa Simões, Maria do Rosário Pinheiro, Cristiana Carvalho, Rute Santos, Jorge Ferreira	217

Movimentos Sociais, Ambiente e Educação

O ensino da sustentabilidade em Portugal e Inglaterra: Aspectos materiais, educacionais e sociais Margarida Paulos	227
Articulação entre escola e vida de agricultores militantes: A experiência pedagógica em curso do programa nacional de educação na reforma agrária/Brasil Sandra Luciana Dalmagro	236
Educação e memória: Práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil Benedita Celeste de Moraes Pinto, Andrea Silva Domingues	245
Movimento 21: Aprendizados em novas formas de resistência social à lógica do mercado Sandra Maria Gadelha Carvalho	252
Irradiando os benefícios da civilização entre as populações pobres do litoral paulista, Brasil: uma experiência de Educação não-formal (1940-1942) Maria Aparecida Franco Pereira	260
Escolarização da população negra no Brasil: Um breve histórico Joanna de Ângelis Lima Roberto, Marluce de Souza Oliveira Lima	274
Re-imaginando la nación culturalmente diversa: la lucha por el derecho a una educación culturalmente diferenciada en Honduras Ricardo Morales Ulloa, António M. Magalhães	281
Estado, movimentos sociais e educação: O parto doloroso da escola cidadã Admário Luiz Almeida, Franco Sá	289
Metodologia pedagógica: Do informal ao não-formal. Religiões de base africana, transmissão do conhecimento e da prática cultural Reginaldo Ferreira Domingos, Henrique Antunes Cunha Junior, Alexsandra Flávia B. Oliveira	299
Educação não-formal e informal: Relatos, impressões e experiências de membros da comunidade e educadores de Heliópolis, São Paulo, Brasil Juliana Pedreschi Rodrigues	307
Literatura marginal ou periférica no Brasil Sandra Eleine Romais Leonardi, Leilah Santiago Bufrem	318
Relevância social e educativa do processo global de desenvolvimento para a construção humana Adérito Gomes Barbosa, Sônia Alexandre Galinha	325
Projetos políticos e educação não-formal nos movimentos sociais do campo no Brasil Joaquim A. P. Pinheiro	333
Educação e sujeitos sociais: Denúncias e anúncios no contexto do agronegócio José Ernandi Mendes	341
Educação, democracia e sociedade civil Manuel Barbosa	349
Agricultoras e agricultores familiares conversando sobre agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero Dilenio Dustan Lucas Souza, Orlando Nobre Bezera Souza, Émina Márcia Nery Santos	358
A experiência do programa nacional de educação na reforma agrária na universidade estadual do ceará: Novas formas de aprendizagem José Ernandi Mendes, Sandra Maria Gadelha Carvalho, Célia Maria Machado Brito	367
Comunidades quilombolas e dinâmicas educativas locais Givânia Silva, Joaquim Pinheiro	375



Natureza: Um espaço de aprendizagem Pedro Aparício, Olga Oliveira Cunha	383
A substituição dos movimentos sociais pelo protagonismo da sociedade civil José Adelson Cruz, João Roberto Resende Ferreira	392

Metodologias de Investigação em Educação Não-formal e Informal

Representações sobre o não-formal na escola: Os grupos de discussão direcionada como contributo investigativo Alexandre Gomes	400
Aprender fora da escola: Caminhos alternativos de construção de conhecimento Miguel Martinho	411
O ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida: Reflexões sobre a importância do recurso a metodologias mistas de investigação Marina Duarte	420
Jornadas míticas do tornar-se professor: Uma experiência transdisciplinar de formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira Eglê Wanzeler	428
Potencialidades dos grupos de discussão – Reflexões a partir de uma investigação no campo da ação social e educativa Isabel Timóteo	437
Para lá dos opostos: Um lugar para o informal Carla Augusto, Elisabete X. Gomes	446
Sociologia da vida cotidiana e história oral: Metodologias de investigação em Educação não-formal Renata Sieiro Fernandes, Lúvia Morais Garcia Lima	455
A investigação-ação como metodologia de intervenção em contextos não-formais Eva Maria Santos Lacerda Corrêa	463
Educação não-formal: Autonomia e campo conceitual Valéria Aroeira Garcia	473
Algumas notas sobre estudos de educação de adultos em Portugal na última década Ricardo R. Monginho	481
Educação popular e agricultura familiar: Caminhos de apropriação de novos conhecimentos e de resignificação de saberes tradicionais Simone da Silva Ribeiro, Dilenio Dustan Lucas Souza, Orlando Nobre Bezerra Souza	489
Aprendizagem formal, não-formal e informal na Europa. Uma análise a partir do inquérito à Educação e Formação de Adultos coordenado pelo EUROSTAT Patrícia Ávila, Alexandra Aníbal	497
Escuta, percepção, compreensão e escrita musical durante o processo de iniciação e aprendizado básico de música Sílvia Maria Pires Cabrera Berg	513
Os desafios de uma abordagem qualitativa num estudo em torno da literacia da leitura em contexto não-escolar Elisabete Brito	518
Publicando cuidados para o corpo: Propagandas televisivas de medicamentos e a formação dos sujeitos contemporâneos Mariana Carvalho Carminati, Sandra Maria Patrício Vichiatti	527
Fotografia e educação não-formal: Possibilidades e usos José Roberto Gonçalves, Sueli Aparecida Gonçalves	534
Dialogando com imagens: Um estudo sobre a produção audiovisual em ambientes educacionais Cristine Pires, Maria Cecília de Paula Silva	543
A aprendizagem pela conversa como modo de investigação, ou como a investigação em educação não-formal é educação não-formal Liliana Lopes	552

Territórios, Cidade e Serviços Educativos

Perspetiva educativa dos espaços públicos, Portugal e Angola Cláudia Teixeira	562
Serviços educativos na cultura: Que lugar para a educação? Uma experiência de estágio no serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor Carlos Xavier Mendes Araújo, Maria Teresa Guimarães de Medina	570



Coro de pequenos cantores de Esposende como estratégia municipal de educação artística Diogo Vilarinho Zão, Helena Lima Venda	580
“Noções de coisas”: Uma ação educativa para a emancipação de adultos em situação de alta vulnerabilidade social Adriano Monteiro Castro, Camila Martins da Silva Bandeira	588
Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE): confluências entre as ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 e 1930 Clecia Aparecida Gomes	596
Clubes ALPE – As competências tornadas visíveis Joana Mouta, Susana Cristina Pinto	603
O formal/informal na organização dos serviços na gestão das AEC-AFD (Atividade Extra-Curricular – Atividade Física e Desportiva) nos concelhos do Grande Porto João Paulo Medeiros de Moraes Pimentel, Estela Pinto Ribeiro Lamas, Maria José Carvalho	613
Promoção da educação não-formal em um território de alta vulnerabilidade social: Um estudo de caso Adriano Moreira Araujo, Marcia Florêncio	623
Sobre o governo e as fronteiras do ato educativo no cenário urbano Elisa Vieira	631
As diversas realidades familiares presentes nos territórios de saúde: Experienciando o uso do Ecomapa Andreza Karine Araújo de Medeiros Pereira, Palmyra Sayonara Góis, Rosalva Alves Nunes	637
O formal e o não-formal na educação das crianças nas cidades Elisabete X. Gomes	644
As intermitências entre a educação formal e não-formal a partir da análise da reorganização da rede escolar: Uma crítica à perspectiva urbanocêntrica da educação Henrique Ramalho, Carla Lacerda	653
Redes (des)conexas de intervenção local sobre a violência na escola João Sebastião, Joana Campos, Sara Merlini, Mafalda Chambino	661
Projeto Território Tatiana Fischer	671

VOLUME II

Formação e Aprendizagens em Contexto de Trabalho

A socioeducação no contexto pedagógico Jacqueline Taveira Lopes, Camila Perin Ribeiro, Rudinei da Silva Soares, Joceli de Fátima Arruda Sousa	688
O lado do tempo e do espaço não-formal de uma formação em busca da acessibilidade Arian Cosme, Raquel Rodrigues Monteiro, Vânia Cosme	696
Semana de estudos e práticas pedagógicas - SEPP . Encontro de saberes na Faculdade de Ciências Agrônômicas - FCA – UNESP de Botucatu Eliana Curvelo, José Matheus Yalenti Perosa, Márcio Campos, Renata Cristina Batista Fonseca	706
Espaço e tempo no contexto do trabalho da educação infantil Laís Leni Oliveira Lima, Vânia Ramos Rodrigues, Thaisa Oliveira Lima	716
Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: A experiência e sua relação com o trabalho Mary Rangel, Jane do Carmo Machado	724
Formação e cotidiano docente: Diálogos e intervenções no processo de ensino e aprendizagem da criança com paralisia cerebral Paloma Roberta Euzébio Rodrigues, Solange Maria Mol, Marco Antonio Melo Franco	732
Educação social, espaços não-escolares e formação de professores: Sentidos, fronteiras e apontamentos Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares, Márcio Adriano Azevedo, Pauleany Simões Moraes, Tarcimária Rocha Lula Gomes Silva	741
(Trans)formação de saberes dos educadores/professores principiantes em contexto de trabalho: Das competências adquiridas às competências exigidas Cândida Mota Teixeira, Elisabete Ferreira	751



Comunidades de aprendizagem, emancipação profissional e mudança educativa Isabel Sandra Fernandes, Flávia Vieira	757
A resignificação da vida por meio da educação de jovens e adultos Ana Ramos, Carlos Alberto Belchior, Felipe Moretti, Gabriela Campelo, Lucas Magno Ramos, Mariana Amaral	765
Educação não-formal e informal nos anos iniciais de trabalho do professor: Desafios e perspectivas Joana Paulin Romanowski, Daniel Soczek	773
Estudantes de Animação Sociocultural: Percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho Carla Cibebe Figueiredo, Sandra Cordeiro	782
Aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho: O caso de “Ana” na sua narrativa de vida profissional Conceição Leal Costa, Constança Biscaia	791
Trabalho e prática de ensino na educação infantil: Contexto educativo de aprendizagem Laís Leni Oliveira Lima	803
Volições num processo de formação contínua em educação de infância Manuel Neiva, Amélia Lopes, Fátima Pereira	811
Aprendizagem profissional: Um processo educativo na intersecção de contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais Mariana Gaio Alves	819
O educado social, identidade e reptos na aprendizagem da profissão Esperança Jales Ribeiro	827
A formação em contexto de trabalho: Qual é a realidade atual para os enfermeiros? Ana Macedo, Rafaela Rosário	832
A supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social: Uma reflexão necessária Gerson Heidrich Silva, Teresa Cristina Rego	841
Como se formam os educadores de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de competências? Análise do caso dos profissionais de RVC Catarina Paulos	848
Universidade e aprendizagem ao longo da vida: Efeitos da licenciatura em indivíduos com prévia experiência profissional Cláudia Sousa	856
O jogo do informal e do não-formal nos processos de RVCC: Um olhar sociológico Daniela Vilaverde e Silva	865
Construção de uma Cidadania Intercultural Márcia Montenegro	873
A gestão de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo (1989–1991): Para além da educação formal Dalva de Souza Franco	880
Programa escola de gestores da Paraíba: Contribuições para a aprendizagem ao longo da vida de gestores de escolas públicas e para a ascensão da gestão democrática escolar Alba Lúcia Nunes Gomes Costa, Helen Haline Rodrigues Lucena	888
As decisões na escola pública portuguesa: A organização projetada e a organização vivida Maria João Carvalho	896
Saberes da produção associada: Implicações e possibilidades Edson Caetano, Camila Emanuella Pereira Neves	902
Autogestão: Possibilidades e limites no contexto da economia solidária no Brasil Marco Antonio Barbosa	911
O não-formal e informal nos processos educacionais engendrados pela lógica liberal: Apreciação da formação policial a partir do modelo foucaultiano Antonio Alberto Brunetta	919
Formadores dos processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro Ana Filipa Ribeiro Barros	928
Potencial formativo dos contextos de trabalho numa grande empresa do setor automóvel Sandra Pratas Rodrigues	936
Génese e caracterização dos dispositivos concebidos para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, a nível europeu e mundial Alexandra Aníbal	945
Dinâmicas da educação e formação em contexto organizacional: A perspetiva dos empregadores Antónia Távora, Henrique Vaz, Joaquim Luís Coimbra	957



Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais no Alentejo: Resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005 Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira, Antónia Tobias	965
Jovens e adultos: Experiência e saberes adquiridos no e pelo trabalho Adriana Almeida	978
As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências António Calha	987
Tornando-se gente mais gente: A prática do educador social como agente do empoderamento dos educandos Naiane Andréia Rodrigues Pisoni, Ana Lúcia Souza Freitas	995
Enfermeiros e seus processos de formação/educação para a saúde juvenil: Estudo exploratório realizado nas unidades familiares de saúde da região da grande Lisboa Maria Rosa dos Santos Pereira Silvestre	1000
Ser professor aprende-se: O conhecimento pedagógico dos professores em contexto de reformas profissionais Alan Stoleroff, Patrícia Santos, Daniel Alves	1009
Conceções e reflexões sobre o (in)sucesso escolar: O formal e o informal nos discursos de professoras Romina Reis, Ariana Cosme	1019
Formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, no Brasil Ivo José Both	1027

Culturas, Turismo e Lazer

Cultura e diversidade de públicos: Panóias. Um estudo de caso Rute Teixeira, Isabel Vaz de Freitas, Orlando Sousa	1036
Hegemonias e contra-hegemonia simbólicas na educação para a viagem: Uma análise da interpretação patrimonial à luz da não-formalidade e informalidade educativas Jorge Freitas	1048
Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior	1055
O turismo cultural como propulsor da educação não-formal no meio rural paulista Livia Morais Garcia Lima	1064
A educação para o turismo de voluntariado: Reflexões a partir do caso de Natal no Rio Grande do Norte, Brasil Maria Goretti Alves	1072
Formação informal pelo cinema: Diálogo com os mundos possíveis e/ou diálogos possíveis com o mundo Rogério Almeida, Louis J. P. Oliveira, Cesar A. Zamberlan	1080
A formação da universidade popular invisível: A irracionalidade da censura em questão Fábio Zanoni	1088
De mãe para filho: O papel da pessoa adulta na transmissão de crenças, valores e identidade na comunidade quilombola do Abacatal Brena Camila Lobato Pontes	1096
Futebol, emoção, sociabilidade juvenil: Experiências, aprendizagens e transmissão de saberes no contexto das torcidas organizadas no Rio de Janeiro Rosana da Câmara Teixeira	1107
Lazer e participação cívica e política de jovens do estado do Acre/Brasil Lucicleia Queiroz, Isabel Menezes	1114
Prática cultural e educação não-formal: A experiência da roda de samba em um projeto de extensão universitária Eduardo Conegundes Souza	1121

Associativismo e Dinâmicas Educativas Locais

Escotismo: Educação não-formal por tradição Charlon Silles de Souza Gomes	1130
Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação Teresa Medina, João Caramelo, Carla Cardoso	1141



Escutismo: Desenvolvimento pessoal através do jogo P. Duarte Silva, C.A. Simões	1150
Associativismos e educação Inter geracional Gilberto Geribola Moreno	1161
Educação não formal, associativismo e dinâmicas educativas locais: Exemplos de dialética na área metropolitana de Lisboa Célia Martins	1168
As associações como lugar de educação não-formal: Um estudo exploratório Élia de Sousa Alves	1176
A educação não formal e o desenvolvimento local Ana Cristina Gonçalves Figueiredo	1185
Composições pedagógicas: Introdução ao repertório tradicional de banda sinfônica Rafael Alexandre Silva, Fernando Emboaba Camargo, Silvia Maria Pires Cabrera Berg	1192
Linguagens que (re)tratam o associativismo imigrante no grande Porto: Lugares e percursos educativo Aline de Lemos Ribeiro	1200
Teatro, educação e cultura: Vivências lúdico-formativas experienciadas em contexto não-formal Maria José dos Santos Cunha	1208

Adultos, Idosos e Educação

Lazer e educação não formal em adultos idosos Betânia de França Xavier	1217
“Não é um adeus, é um até logo!”: Centralidades da cultura na qualidade de vida de idosos com demência Sónia Mairos Ferreira, Vera Lopes	1225
O discurso da legislação brasileira sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e suas produções de sentido Andrea Silva Domingues, Marilda de Castro Laraia	1239
Ler com Arte. Mudando o mundo com as palavras Nair Azevedo, Ana Bruno	1247
Programa Novo Tempo e preparação para a aposentadoria (reforma): Uma prática de educação não-formal no Brasil Thelma Rabelo Pereira	1254
A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação Henrique Gil	1263
A intervenção dos futuros animadores socioculturais com o cidadão idoso: Contributos para uma reflexão Ana Teodoro, Ana Simões, Ana Gama	1272
(In)formação ao longo da vida na sociedade atual: Avós e netos Sónia Morgado, Anabela Vitorino	1281

VOLUME III

Culturas de Infância, Contextos e Quotidianos

Uma experiência desenhada na educação não-formal Juliana Aico Moraes Fujishiro, Natasha Caramaschi Del Galo	1302
Os amigos do facebook: Espaços lúdicos e relações sociais da infância contemporânea Alessandra Alcântara, Anónimo José Osório	1312
Desafios e perspectivas do brincar entre adultos e crianças: Relato de uma experiência sobre o brincar no Brasil Lucelina Rosa, Anne Binder, Jaqueline Fernandes, Sandra. Siqueira	1321
Projetos de ocupação de tempos livres na infância em contextos não-formais Carla Lacerda, Henrique Ramalho	1330
Infância e ludicidade: A forma e o formato Alberto Nídio Silva	1338
Cotidiano de meninas e meninos: Modos de ver da infância em desenhos e fotografias Marcia Aparecida Gobbi	1347



A educação não-escolar no quotidiano das crianças: O contributo da atividade lúdica Ilda Freire-Ribeiro, Maria José Rodrigues, Luís Pinto Castanheira	1355
Infância Indígena: As crianças Sateré-Mawé como produtoras de culturas Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	1365
Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar Fábio Hoffmann Pereira	1374
O contexto educativo das crianças em acolhimento familiar: Evidências do quotidiano, reptos para o futuro Vânia S. Pinto, Paulo Delgado	1382
PACC - Produção afro-cultural para a criança: A construção da identidade da criança negra brasileira Leunice Martins Oliveira, Sátira Pereira Machado, Maria Elisabete Machado, Germana Nery Machado	1391
A escolarização no cotidiano de crianças em situação de trabalho, em zona rural Indira Caldas Cunha Oliveira, Rosângela Francischini	1399
Práticas de cuidado e educação desde o ponto de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas Ana Cristina Coll Delgado, Marta Nörnberg, Francine Almeida Porciúncula Barbosa	1405
A fotografia pinhole e a vivência de um processo Maria Cristina Stello Leite	1413
Partilha de boas práticas: Música e poesia- Para uma participação efetiva, responsável e autónoma na vida escolar Joana Nogueira, Regina Pires	1420
Práticas de atendimento à criança pequena em Francisco Beltrão/PR: Um olhar sobre alternativas não institucionais Caroline Machado Cortelini Conceição	1429
Ambiguidades e tensões na relação pedagógica entre crianças e adultos Marta Nörnberg, Ana Cristina Coll Delgado, Patrícia Pereira Cava, Francine de Vargas Silva	1437
Música e crianças em diálogo: Contribuições da sociologia da infância Sandra Mara Cunha	1445
Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos Sara Alexandre Felizardo, Esperança Jales Ribeiro	1453
Educação de infância e família: Desafios para uma ação educativa integrada Maria Angelina Sanches, Idália Sá-Chaves	1459
As impressões e representações criadas por crianças no Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo Nailze Neves Figueiredo	1468
Autoria infantil: Direito, legitimidade e encantamento Flavia Lopes Lobão	1479
Brincadeira, educação e psicologia: Percurso histórico e interrelações Carmem Virgínia Moraes Silva, Rosângela Francischini	1488
Crianças de Abril. Uma abordagem às questões da educação popular em jardim de infância Ana Levy Aires	1496

Tecnologias e Redes de Aprendizagem

Educação compartilhada: Apontamentos de uma formação estética on-line Julio Pancrácio Valim	1505
Currículo e tecnologia: Perspectivas de integração no cotidiano escolar a partir de projetos governamentais Marília Beatriz F. Abdulmassih, Dinamara P. Machado	1513
Na intersecção da educação não-formal e informal, uma experiência piloto de e-learning em organização e animação de bibliotecas, com animadores/as socioculturais Ana Silva	1524
Juventude e cultura digital: A zona leste de Uberlândia em questão João Augusto Neves, Arlindo José Sousa Jr	1536
A centralidade da atenção no ensino e aprendizagem na escola global: Entre quadros normativos e estratégias de informalidade Nuno Ferreira	1547



Midiatização: Modos de ser jovem e ser aluno no contexto da cultura contemporânea Cirlene Cristina de Sousa, Geraldo Magela Pereira Leão	1558
Educação escolar, uso das TIC pelas crianças e mediação familiar Pedro Silva, Ana Diogo, Carlos Gomes, Conceição Coelho, Conceição Fernandes, Joana Viana	1568
Inter-relações entre espaços-tempos não-formais e formais de aprendizagem na educação superior: Limites e possibilidades dos recursos da <i>World Wide Web</i> Marcos de Abreu Nery	1580
O processo de formação de mediadores em EAD no Centro Paula Souza e na Univesp Dilermando Piva Jr, Elizabete Briani M. Gara, Marcio L. Andrade Netto, Waldomiro P. D. de C. Loyolla	1590
Potencialidades do <i>software</i> educativo na promoção da interação social das crianças com autismo: Contributos de um estudo qualitativo Vanessa Benigno, Belmiro Rego, Sara Felizardo	1601
Processo de produção de materiais didáticos: O modelo da Univesp e Centro Paula Souza Dilermando Piva Jr, Marcio L. Andrade Netto, Waldomiro P. D. de C. Loyolla, Elizabete Briani M. Gara	1610
Evasão no ensino à distância – Um estudo de caso no curso de segurança do trabalho no campus São Gonçalo do Amarante – RN André Luiz Ferreira de Oliveira	1620
Aprendizagem informal online Joana Viana	1636
Entraves na integração curricular das tecnologias e redes de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental Andréa Patricia Lins Silva	1644
@prender Web comunicação, simulação, MDV3Ds e comunidades de aprendizagem como novas práticas educomunicacionais Malizia Pierfranco	1652

Outros Espaços e Tempos de Aprendizagens

Experiências brasileiras de Educação Integral: Os diferentes usos dos espaços e dos tempos de aprendizagem e suas implicações Lúcia Helena Alvarez Leite, Bárbara Ramalho	1663
Tempo escolar fora da escola: O caso das explicações em Seoul, Brasília e Lisboa António Neto Mendes, Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa, Andreia Gouveia	1671
Classe hospitalar: Educação formal fora dos muros da escola Maria Alice de Moura Ramos	1682
Experiências e aprendizagens de egressas do sistema penitenciário paraibano Helen Halinne Rodrigues Lucena, Timothy Denis Ireland	1692
Racionalidades e informalidades no <i>ensino doméstico</i> em Portugal Álvaro Ribeiro	1700
Situações de hospitalização, aprendizagem e escolarização: Diálogos entre o não-formal e o formal no processo de ensino e aprendizagem da criança deficiente Marco Antonio Melo Franco, Leonor Bezerra Guerra, Alysson Massote Carvalho	1709
Duplicação curricular ou emergência de outra escola? Uma análise com base em centros de explicações de Lisboa Catarina Rodrigues, Jorge Adelino Costa	1719
Pedagogia expressiva criativa: Uma formação transversal para professores, construída a partir da criatividade, do movimento, e do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) Max Günther, Haetinger, Rui Trindade, Ariana Cosme	1728
Os conhecimentos da Educação Física no exame nacional do ensino médio – ENEM José Arlen Beltrão, Leopoldo Katsuki Hiram, Paulo César Montagner	1736
A sala de aula como um lugar de diálogo de saberes Ana Lúcia Souza Freitas	1743
Ter em conta a primeira língua para a aprendizagem do francês pelos alunos emigrantes: O caso dos alunos portugueses no sistema escolar francês ou a posição do professor não detentor do saber Elisabeth Faupin	1751
Cidade, educação e políticas públicas: Qual o espaço da educação não formal e informal nas políticas educacionais? Reinaldo Pacheco	1760



O trabalho em rede e sucesso escolar: Uma estratégia para a “melhoria” das escolas Marisa Silva, Helena Costa Araújo, Sofia Marques Silva	1766
Conselho de escola: Espaço de educação não-formal na escola Cileda dos Santos Sant’Anna Perrella	1771
A capoeira na escola: Caminhos possíveis de seu ensino Paula Cristina da Costa Silva	1779
Da relação com a formação à formação como relação. Vivências, experiências e (re)significações em processos de “formação para a inclusão” Patrícia de Oliveira Ribeiro	1787
Do que falamos quando falamos de abandono escolar Maria Álvares, Pedro Estêvão	1794
A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de escola a tempo inteiro Carlos Pires	1802
A relação pedagógica: O que existe para lá da palavra? Joana Manarte, Amélia Lopes, Fátima Pereira	1809
As relações de poder na escola pública: Entre o formal, o não-formal e o informal Amália Cândida Gonçalves Fernandes, M. Custódia J. Rocha	1815
Diálogos em roda: Uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não-formal Maria Elisabete Machado, Leunice de Oliveira Martins	1826
Os espaços e tempos de aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS): Uma análise do desenvolvimento de crianças surdas Simone D’Avila Almeida, Márcia Denise Pletsch	1834
A evasão em projetos socioeducativos esportivos: Inadequação de propostas ou liberdade de escolha? Leopoldo Katsuki Hiramã, José Arlen Beltrão Matos, Cássia dos Santos Joaquim, Jilvania dos Santos Santana, Natally Oliveira Santos, Paulo Cesar Montagner	1844
Experiências escolares significativas: Encontros e desencontros entre perspectivas de alunos e de professores Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral	1850
Olhar a diferença na igualdade da presença Zélia Maria Gonçalves, Maria Rosário Ferreira	1859
Jovens, experiências e aprendizagens na educação do campo: Desafios e perspectivas de estudantes do ensino médio integrado no IFRN/Brasil Márcio Adriano Azevedo, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Sônia Cristina Ferreira Maia	1868
O não-formal e o formal no ensino superior: Valorização das aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho e de vida Ana Luisa de Oliveira Pires	1876
O diálogo entre educação formal e não-formal como alternativa para uma educação de qualidade Joelma Marçal	1886
A experimentação no caminho da Educação não-formal e informal. A Educação Física/Desporto como um bom exemplo António Camilo Cunha	1892
O marketing escolar numa era de modernidade líquida Isabel Farinha	1898
Educação, moral e pós-modernidade. As perspectivas da teoria sociológica de Durkheim frente aos desafios da educação contemporânea Marcelo Augusto Totti	1908
Alguns aspectos sociológicos do entrecruzamento de educação formal e não-formal Stefan Klein	1915
Cotas raciais e mercado de trabalho: O caso dos egressos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Marluce de Souza Oliveira Lima, Joanna de Ângelis Lima Roberto	1921
Cesteiro que faz um cesto, faz um cento: Da importância do não formal na construção da Escola como espaço público do conhecimento Joaquim Almeida Santos	1929
Articulações entre a educação formal e a não-formal: Possibilidades à escola pública brasileira em tempos de avaliação em larga escala Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Schneider	1940
Além da forma escolar: Problemas e soluções no processo de interação escolar de crianças brasileiras imigrantes em Londres Denise Hosana de Sousa Moreira	1948
Sedução, autonomia e poder: Experimentações socioeducativas nas escolas Alexandra Leandro	1956



A contribuição da teorização foucaultiana para a análise dos processos de educação não-formal Julio Groppa Aquino	1962
A educação como um <i>dever</i> e uma <i>filosofia de vida</i>: Trajetórias educativas atípicas no contexto de emigração Paula Guimarães, Clarisse Faria-Fortecöef	1970
Assembleia de delegados: Ecos de uma direção autônoma e democrática? Elisabete Ferreira, Paulo França	1978
Projeto jornal escola e comunidade. A Tribuna: Uma experiência de educação Arminda Tereza dos Santos Costa	1985
Conselheiros de escola e aprendizagens necessárias à prática democrática Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella	1993
A educação não formal e informal na escola através de programas de assistência estudantil: O caso do Instituto Federal do RN Brasil Monica Araújo da Costa Nunes Dantas, Eduardo Janser de Azevedo Dantas	2001
A educação formal e não-formal no mesmo espaço Jorge Alberto Lago Fonseca	2011
Relação com o saber em espaços não formais de educação e suas potencialidades na melhoria da qualidade em escolas da periferia do Rio de Janeiro Wania Gonzalez, Laélia Portela Moreira	2018
Transição de ciclos, agrupamentos de escolas e inovação educacional: Contributos da investigação multimétodo Maria Margarida da Rocha Barbosa, Rosa Maria Silva Sá, João Paulo da Silva Miguel	2026
A relevância das atividades de enriquecimento curricular para a aprendizagem da música: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico Márcia Ribeiro, Ana Paula Cardoso	2033
As atividades de enriquecimento curricular na área de música: Desmistificando o caráter “lúdico e informal” proposto nos documentos orientadores a partir de um estudo de caso Sónia Rio Ferreira, M. Helena Vieira	2039
Afetos ambientais na educação escolar Guarani Rosemary modernel-Madeira, Malvina do Amaral Dorneles	2048
A educação social nas interfaces do sistema educativo: Um estudo de caso de integração escolar a partir do empowerment comunitário Joana Faria	2061
Propósito de um programa de lazer no IFRN Câmpus Pau dos Ferros: Analisando a participação dos servidores/atores Amilde Martins da Fonseca, Rosalva Alves Nunes, Maria Custódia Jorge da Rocha	2069
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do desporto em contexto escolar: Uma realidade, um exemplo,... Alexandra Jesus, Maria João Rodrigues, Anabela Vitorino, Carla Chicau Borrego	2079
A gestão dos tempos educativos não-formais e as atividades de enriquecimento curricular Paula Maria Sequeira Farinho	2092
Novos espaços e formas de aprendizagem: Contributos da mediação Márcia Aguiar, Ana Maria Silva	2102





O Não-Formal e o Informal em Educação



Introdução

José Augusto Palhares
Instituto de Educação, Universidade do Minho
jpalhares@ie.uminho.pt

Almerindo Janela Afonso
Instituto de Educação, Universidade do Minho
ajafonso@ie.uminho.pt

A realização do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, em articulação com o III Encontro de Sociologia da Educação, coincidiu com um dos períodos mais dilemáticos e contraditórios dos últimos anos no campo educativo português. Se, por um lado, o país assistiu a um ataque sem precedentes ao projeto democrático da escola pública, pondo em causa progressos significativos registados nas últimas décadas no acesso à escola e na diversificação de públicos e oferta formativa, tudo a pretexto da necessidade de racionalização da rede escolar, em grande medida forçada pela crise económico-financeira e pelo imperativo das medidas de austeridade; por outro lado, os dinamismos educativos e formativos que tinham eclodido nos vários espaços e tempos da *cidade* foram, por sua vez, conquistando outros atores e fomentando novas abordagens cognitivas do quotidiano. As ideologias da aprendizagem ao longo da vida entranharam-se no senso-comum e foram alimentando as expectativas legítimas de indivíduos e de instituições, dando a impressão que estaria em curso a “desformalização” da educação profeticamente anunciada no relatório Faure (1973) nos alvares da *educação permanente*. Fora do marco institucional da escola refulgiam-se experiências de educação e de aprendizagem na transversalidade das idades e fases de vida (muito embora mais intensamente entre crianças e jovens), dando expressão a toda uma miríade de possibilidades postas à disposição dos sujeitos para a construção diferenciada dos seus percursos de vida. Mas as escolas também se *desensimesmaram* e procuraram no exterior parcerias educativas, ao mesmo tempo que ofereciam atividades aos alunos sob a forma de clubes temáticos, projetos, desporto, expressões artísticas, entre outras atividades não diretamente articuladas ao *core curriculum*. No fundo, estes dinamismos educativos, na escola e para além dela, nas interseções e ensaios de intra e inter-contextualização do sujeito na *cidade*, suscitaram igualmente múltiplos *olhares* e interesses sobre os fenómenos

em atualização no universo abrangente da Educação. Por conseguinte, a sincronia entre a *crise* da escola e a maior visibilidade de contextos e processos de educação não-escolar apontadas por Afonso (2001) tinham agora outros contornos de natureza e alcance diversos, provavelmente “mais amplos e heterogêneos” e a carecer de abordagens mais sustentadas teórica e empiricamente. E foi justamente para explorar os sentidos que se tecem e entrecruzam entre os *centros* e as *periferias* educativas, dando particular atenção às relações de força, às narrativas e significações sociais existentes e que se foram construindo entre ambos, que o I Colóquio/Encontro e as presentes atas se propuseram realizar, procurando-se, à partida, reposicionar o debate sobre as dimensões não-formais e informais em educação.

Este evento surgiu, assim, num momento em que o capital de conhecimentos e de saberes sobre o não-escolar começava a ganhar maior visibilidade, fazendo, por isso, todo o sentido apreender o pulsar teórico, empírico e reflexivo que se denotava de forma avulsa ou dispersa em outras reuniões e eventos científicos. O desafio também se colocava num plano de aferição da sustentabilidade das linhas de investigação trilhadas em torno daquelas dimensões educativas, sobretudo quando já então estava em curso o fim de programas (e.g. Novas Oportunidades, centros RVCC) que tinham propiciado novas experiências profissionais e inspirado muitas pesquisas ancoradas nos fundamentos da *perspetiva integrada da educação*, em particular nos modos educativos não-formal e informal.

Não obstante o interesse emergente dos investigadores portugueses em torno de objetos inscritos e/ou confluente com a problemática do evento, cuidou-se desde o início em alargar além-fronteiras as possibilidades de participação, na tentativa de promover o cruzamento e o intercâmbio de *saberes*, contextos e situações, não considerando indistintos os *olhares* e os respetivos pontos de vista mas privilegiando a reflexão e o debate tendo por denominador comum as educações e as aprendizagens. Por isso mesmo, a comissão organizadora local fundada no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho e articulada com a Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, congregou o apoio, no plano organizativo, da Asociación de Sociología de la Educación (ASE, Espanha), conferindo ao evento um carácter internacional, repercutido não só na presença de conferencistas de renome mas também no número de participantes não portugueses. Fruto desta abertura e, eventualmente, da atratividade temática, registaram-se nos três dias do Colóquio/Encontro mais de cinco centenas de participantes, foram submetidas à apreciação da Comissão Científica mais de 400 propostas de comunicação e em relação a estas foram aceites 341 resumos de autores de várias proveniências, sobretudo do Brasil (56%), Portugal (39%) e outros países (Espanha, França, Itália, Reino Unido, Angola..., 5%). Foram efetivamente apresentadas 272 comunicações nos três dias, justificando-se a discrepância em relação ao número de resumos aprovados pela instabilidade gerada pelo pré-aviso de greve da transportadora aérea nacional (TAP) nas vésperas do evento e que afetou sobretudo algumas viagens transcontinentais planeadas por colegas do Brasil, de outros países da América Latina e de países africanos de expressão portuguesa. A estas desistências de última hora juntaram-se outras resultantes da não obtenção de financiamento para deslocação ao exterior de muitos investigadores pertencentes a estes contextos geográficos.

As presentes atas/anais reportam-se apenas aos trabalhos que foram previamente submetidos para apreciação no âmbito das subtemáticas estabelecidas para apresentação das comunicações. Na base dos resumos aprovados, foram constituídas 69 mesas com a seguinte distribuição:



	Nº Mesas	Nº Total de comunicações	Nº comunic. Portugueses
Jovens, experiências e aprendizagens	5	25	11
Movimentos sociais, ambiente e educação	6	30	4
Metodologias de investigação em educação não-formal e informal	5	25	10
Formação e aprendizagens em contexto de trabalho	11	54	23
Territórios, cidade e serviços educativos	5	23	10
Culturas, turismo e lazer	3	16	2
Associativismo e dinâmicas educativas locais	4	19	8
Culturas de infância, contextos e quotidianos	6	30	12
Adultos idosos e educação	2	9	5
Tecnologias e redes de aprendizagem	5	25	11
Outros espaços e tempos de aprendizagem	16	82	33
Painel extra: Educação formal, não-formal e informal: Notas para a reflexão a partir de projetos de intervenção social	1	3	3
	69	341	132

O retrato que emerge desta distribuição dos interesses investigativos mostra-nos um subcampo (do não-formal e do informal) diverso e instável, ora situando os temas e problemas na torrente de medidas e programas políticos, na avaliação dos respetivos resultados e/ou experiências e na prospeção dos sentidos que tais orientações repercutem na ação quotidiana das pessoas, ora convergindo na exploração de novas possibilidades abertas pela propalada sociedade do conhecimento e da aprendizagem, ora esboçando novas leituras educativas nos espaços e tempos da cultura escolar, ora, ainda, sedimentando abordagens em torno de contextos, processos e projetos situados à margem e além da escola. O confronto entre “olhares” portugueses e brasileiros fez multiplicar o leque de situações, de atores e de contextos passíveis de pesquisa, muito embora não tenha feito diferir substancialmente entre ambos a distribuição das propostas de comunicação pelas subtemáticas apontadas. Do lado brasileiro, realça-se a ênfase colocada nas pesquisas em torno dos “movimentos sociais, ambiente e educação” e nas “culturas, turismo e lazer”, constituindo a primeira subtemática uma das que mais consistentemente tem marcado naquele país a investigação no subcampo do não-escolar. Por sua vez, do lado português, os interesses parecem pender mais para as questões relativas à “formação e aprendizagens em contexto de trabalho”, dando expressão a tópicos como a construção das identidades profissionais, o advento da ideologia das competências, os Centros de Novas Oportunidades, a formação em contexto de trabalho, entre outros. Os interesses de pesquisa em ambos os lados do Atlântico não se esgotaram nos subtemas propostos, a tal ponto que a indistinta subtemática “outros espaços e tempos de aprendizagem” abarcou o maior número de resumos. Porém, longe de se entender este volume de contributos como uma menos-valia, a miscelânea que a caracteriza é sintomática, a nosso ver, do entendimento amplo e abrangente dos sentidos do não-formal e do informal em educação, levando, inclusive, muitos autores a perscrutar a realidade sem a *démarche* apriorística de problematização de rótulos e tipologias instalados. E por conseguinte, também neste sentido se orientou o Colóquio/Encontro ao erigir como primordial a necessidade de se aprofundar a reflexão sobre as potencialidades heurísticas do universo tripartido da educação (formal, não-formal e informal), sem ignorar a genealogia conceptual e a historicidade que o marcou no último meio século mas procurando, simultaneamente, identificar e libertar novas epistemologias entrosadas nas dinâmicas educativas das sociedades atuais.



Os textos que integram esta publicação, em três volumes, foram aqueles que nos chegaram no tempo e nas condições estipuladas pela Comissão Organizadora. A quantidade da informação envolvida no processo de edição e algum cuidado posto na uniformização dos elementos gráficos e textuais, sobretudo no que concerne às regras de citação e referenciação bibliográficas, implicou uma demora não prevista na disseminação dos vários contributos teóricos e empíricos. Mesmo assim, estamos em crer que este produto brevemente se tornará um recurso bibliográfico de consulta e de leitura exploratória para quem já está ou decidir entrar no subcampo educativo da educação não-escolar. Se o Colóquio/Encontro já foi fértil no cruzamento de saberes e experiências investigativas, assim como no equacionamento e sinalização de percursos possíveis na sedimentação de abordagens críticas nas vertentes não-formais e informais da educação, também este extenso documento nos poderá ajudar a descodificar o papel das múltiplas *periferias* educativas na construção das subjetividades e das cidadanias, ao mesmo tempo instigando a usar ferramentas analíticas que permitam repensar o *centro* e apreender os seus dinamismos, muitos dos quais periféricos, em transição para novas ou renovadas centralidades...

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In: Olga R. von Simson, Margareth B. Park, Renata S. Fernandes (orgs.), *Educação não-formal. Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp.

Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovski, Arthur, Rahnema, Majid, Ward, Frederick (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial / UNESCO (edição original francesa em 1972).

Braga, Inverno de 2013

José Augusto Palhares
Almerindo Janela Afonso





O Não-Formal e o Informal em Educação



O Não-Formal e o Informal em Educação

JOVENS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS



Centralidades e periferias nos discursos de jovens sobre seus percursos e experiências escolares

Carolina Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
carol.uerj@hotmail.com

Thiago Freires

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
freiresle@gmail.com

Soraia Sousa

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
soraiafilipa.sousa@gmail.com

Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
fpereira@fpce.up.pt

Esta investigação desenvolve-se no âmbito do projeto “A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens” inserido no programa pluridisciplinar Investigação Jovem da Universidade do Porto, em parceria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e do departamento de Sociologia da Faculdade de Letras. O objetivo do estudo passa por analisar centralidades e periferias que marcam pela forte presença, ou cuja ausência se mostra significativa, nas experiências escolares de jovens. Os sujeitos da investigação são estudantes do 9º ano em oito escolas públicas de agrupamentos do Norte de Portugal. Reconhecendo o aluno como relevante ator do sistema educativo, valorizamos a sua voz (Flutter e Rudduck, 2004) numa metodologia que recorre às narrativas biográficas como possibilidade de compreensão da realidade e construção de conhecimento (Clandinin e Connelly, 2011; Pereira, 2010). A partir das narrativas dos estudantes, torna-se possível perceber como estes sujeitos significam suas experiências escolares, de modo que as organizamos neste artigo sob uma perspectiva das influências e articulações entre o formal e o informal, para assim mapear os efeitos que essa conjunção reflete na história de vida destes alunos. Através de seus discursos, percebemos como estes significam os diálogos que têm com outros atores da educação, quotidianamente. Desta forma, práticas escolares são ressignificadas e podem ser pensadas por um ângulo que enfatiza a relação entre jovens, experiências e aprendizagens pela voz do sujeito que a vive em primeira pessoa. A partir dos resultados iniciais desta investigação, podemos afirmar que dentre as questões centrais das narrativas estão a forma como se estabelece o vínculo afetivo entre os alunos e professores e funcionários, apontado como fator decisivo para o sucesso escolar (Freire, 2005), a construção da figura do bom professor a partir das experiências particulares dos alunos (Day, 2001) e a fortemente evidenciada relação intrínseca entre percursos escolares e histórias de vida, numa lógica que denuncia os laços entre a educação formal e a informal, indissociáveis na vida escolar e pessoal do aluno. Assim, vemo-nos autorizados, a partir da voz destes estudantes, a construir um quadro teórico que permite ler a identidade multifacetada da escola por meio de elementos que sustentam a tensão entre o desdobramento de novas relações dos atores educativos, numa perspectiva de transformação, e o reforço de tradições pedagógicas, metodológicas e disciplinares que engessam e interferem negativamente na forma como se sente os efeitos da escolaridade (Abrantes, 2003).

Palavras-chave: experiência escolar; voz dos alunos; narrativas

Contextualização teórica e metodológica: Centralidades e periferias do projeto

Este artigo resulta de uma investigação sobre os efeitos da escolaridade no percurso de vida de alunos, realizada junto a oito agrupamentos escolares de Portugal, no âmbito do Observatório da Vida nas Escolas e do Projeto Pluridisciplinar de Iniciação à Investigação da Universidade do Porto¹. A discussão passa por perceber os papéis e significações do formal e do informal, bem como suas articulações no contexto de formação dos estudantes, a partir da voz dos alunos. Para isto, recorre-se à análise de 34 entrevistas com estudantes do 9º ano de escolaridade, que revelam a importância e o interesse de determinados aspetos educacionais tanto pela menção direta a estes, por meio de respostas a perguntas pontuais, quanto a partir das entrelinhas que os ditos e os não ditos permitem compreender. Assim, abordamos as questões da formação em sala de aula e fora dela, o lugar do formador e suas representações, bem como as confluências entre a vida familiar e a vida escolar dos estudantes, vinculando os efeitos que elas detêm no percurso dos estudantes.

O pensar a educação exige o reconhecimento de marcas que são temporais, locais e sociais, intrínsecas aos processos educativos e suas disposições (Amado e Boavida, 2006). Diante de transformações implicadas em novas configurações identitárias e em novas condições socioculturais e económicas, geradas pelo contexto social atual, cabe perceber como o quotidiano da escola, das crianças e dos jovens, dos professores e das famílias é afetado de modo a instabilizar as práticas escolares, emergindo então uma necessidade de legitimar novos mandatos institucionais, em que as dimensões das relações educativas, dos saberes escolares, da organização institucional e do lugar social da educação escolar sejam consideradas. Do mesmo modo, vale verificar como se desenha o papel da informalidade na construção educativa e que espaço ela vai ocupando na vida dos estudantes.

Historicamente, a tarefa de se desenvolver e dinamizar novos mandatos institucionais no campo da educação deixou de lado uma das vozes que compõem a polifonia educacional, a dos alunos (cf. Pereira, 2010). Apesar de nos anos de 1970, na Inglaterra, surgir um movimento de investigação sobre aquilo que o corpo discente tinha a dizer, foi somente nos idos dos anos de 1990 que a epistemologia da escuta discente ganhou propulsão (Teixeira e Flores, 2010) sob a forma do que agora conhecemos como a “voz do aluno”.

Além de se configurar como uma opção simultaneamente epistemológica e ética, essa corrente de estudos consagra também uma dimensão democrática da escola, uma vez que se observam considerações e opiniões dos alunos nas decisões tomadas no ambiente escolar, atribuindo a estes, nessa instância, um protagonismo na gestão educativa (Flutter e Rudduck, 2004). O trabalho de se fazer perceber na dinâmica escolar, aliás, importa especialmente porque significa ter consciência da capacidade de contribuir para a melhoria do sistema educativo (Rudduck e Flutter, 2004).

Permeada pelo referencial teórico apresentado, recorreremos às ideias de Pendlebury e Eslin (2002) de que “é importante distinguir a investigação conduzida sobre seres humanos da que é realizada com seres humanos: o ‘sobre’ faz desses seres objetos de investigação, enquanto o ‘com’ implica uma relação participativa e, pelo menos, algum grau de reciprocidade” (citado por Lima, 2006, p.134). Assim, partimos de uma ideia de alteridade que enxerga os sujeitos da investigação como um outro participante da pesquisa.

¹ O projeto intitula-se “A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB” e é coordenado pela Prof.^a Doutora Fátima Pereira.



Foram realizadas 34 entrevistas de tipo biográfico com alunos do 9º ano das escolas participantes. O guião da entrevista semiestruturada foi elaborado pensando na caracterização não só dos/as alunos/as, mas na relação desses/as mesmos/as alunos/as com a escola. As entrevistas, feitas por profissionais da escola que não tivessem relação de avaliação com os alunos, foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Reforça-se que todos os dados relativos à identificação dos alunos foram suprimidos e os nomes usados neste artigo são fictícios.

Percursos educativos: O não formal e o informal na formação

Na sociedade da informação, o ensino transcende as fronteiras tradicionais da escola enquanto instituição, invadindo outros espaços e contextos educativos diferentes. A modernidade é caracterizada pela mudança e pela implementação de novas formas de saber mais instantâneas, uma vez que as reformas educativas acompanham as novas exigências da educação/formação dos indivíduos auxiliando-se das inovações conduzidas pela globalização. Este novo formato de educação prolonga-se ao longo da existência do indivíduo, afetando a vida de cada pessoa, uma vez que ela capacita uma aprendizagem e acumulação de saberes ao longo da vida. A educação formal e a não formal asseguram-se em momentos bem definidos.

A escola deixou de ser um espaço hegemónico da educação/formação dos seus alunos. O conhecimento é hoje, cada vez mais adquirido em espaços partilhados e em modalidades diversificadas. Neste sentido, a educação não formal reúne práticas atrativas e motivadoras para os alunos, que devem ser articuladas ao nível do projeto educativo e/ou curricular.

A escola toma um lugar significativo na educação e formação, principalmente, no âmbito da educação formal. Paralelamente surge a educação não formal que se focaliza na aprendizagem associada à satisfação de determinados objetivos e necessidades dos próprios estudantes. A emergência desta nova forma de produção de saber é referente às instituições, atividades, a meios e âmbitos educativos que não são intrinsecamente escolares. O próprio desenvolvimento da escola possibilitou a inclusão lenta de prática e atividades educativas, onde se misturam três tipos de educação: a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

No que tange à prática de atividades desenvolvidas e oferecidas pela instituição escolar, percebe-se que, nas entrevistas, a maioria dos estudantes frequenta ou já frequentou atividades extracurriculares. As experiências mais citadas referem-se ao desporto: ténis, caminhadas, patinagem, karaté e futebol. No entanto, os alunos mencionam ainda a participação em outras atividades como o livro da escola, o clube de croquet, xadrez ou a horta pedagógica. Por sua vez, o que observamos é que predomina uma forte dificuldade em conciliar estas atividades e as aulas. Os discentes descrevem que, muitas vezes, abandonam estas práticas por falta de tempo, a educação formal deixa pouca margem para a realização de aspetos complementares: “Nós depois saímos, porque nós depois não tínhamos muito tempo para almoçar, depois acabamos por sair (...)”; “Este ano fui outra vez, mas depois tive de sair por causa do meu horário (...)”. É verdade que a escola tem realizado mudanças notórias ao nível da educação, associando-se a novas formas de saber, contudo ainda pré-existem falhas. É importante ter em atenção a voz dos alunos e encontrar as suas expectativas e necessidades. São os principais informantes que permitem a funcionalidade da escola. Apesar das mudanças a que a sociedade tem



assistido, ainda é notável como a educação formal é aquela que prevalece à educação não formal e informal; os alunos apenas se esforçam por manter as atividades que lhes dão uma garantia de formação que assista no currículo. Temos como exemplo estudantes que afirmam procurar novas formas de aprendizagem fora do âmbito escolar, como forma de complemento ao conhecimento proporcionado pela escola: “Eu tenho aqui na escola aulas em inglês e acho que para base isso é ótimo, mas eu também tenho a oportunidade de estudar noutra escola estrangeira e eles lá... os professores são mais... (...) E os professores lá são mesmo ingleses”. Esta aposta de uma aprendizagem complementar foca-se no objetivo de concretizar os objetivos futuros a nível profissional.

Torna-se evidente a abertura da escola a novos projetos e campos de intervenção: sociais, cívicos e culturais. “[As escolas] afinal são um sítio para nos educarmos e se não tivéssemos essa noção seríamos todos delinquentes, mesmo que já sejamos um pouco...” (João). A educação passou a ser uma instância plural, permanente ou contínua do estudante. “A complexidade social, a globalização e o desenvolvimento da inovação tecnológica, acarretam a necessidade de novos conhecimentos adquiridos em formas mais flexíveis e constante de educação/formação (...)” (Martins, 2006, p. 81). Quando o entrevistador questiona o discente acerca da sua vivência escolar nos últimos cinco anos, muitos consideram que a escola tem sido um grande apoio para o futuro que os espera - “(...) a escola fornece-nos as bases nós é que temos de fazer o resto” (João). Em geral todos os entrevistados sentem-se satisfeitos e apoiados pelas escolas onde realizam a sua formação. Face ao modo como o saber é exposto, os alunos defendem que a forma de aprendizagem podia ser muitas vezes, mais dinâmica e prática. Relativamente ao acompanhamento que a escola faz com as transformações que são sentidas em sociedade, os estudantes consideram que a instituição comporta novos métodos de aprendizagem, como é de exemplo os quadros eletrónicos, porém estes não são muito utilizados pelos docentes, estes apenas se auxiliam de computadores ou projetores. Uma aluna comenta “Houve a mudança de instalações, tanto a nível tecnológico, a introdução de computadores, de projetores (...) O quadro interativo não”. A verdade é que as instituições escolares acompanham teoricamente as necessidades dos alunos e as novas inovações, suportando-se desse material e de novas formas de aprendizagem; o problema situa-se ao nível da aplicação prática. Durante as entrevistas, os estudantes referem que gostavam de ter a possibilidade de poder aprender fazendo. Ainda é difícil passar de uma lógica tradicional de expor o saber para um método moderno mais rápido.

É interessante observar que a escola ainda apresenta algumas deficiências no programa educativo, porém denota-se que a realidade é cada vez mais perpetuada por um conjunto de três educações que se combinam na produção de conhecimento. A escola tem incorporado atividades extracurriculares à formação dos estudantes, que se transformam em aprendizagens abertas em contextos diferentes. Uma aluna defende que “aquelas atividades de entretenimento (...) também servem para nós ficarmos... interagirmos mais uns com os outros” (Luísa) enquanto outra fica a desejar novas linhas de acompanhamento – “Há muitas atividades extracurriculares, mas mais para o final do ano no âmbito da disciplina de educação física, mas não há mais (...) é mais comum nas outras escolas normalmente é a participação e assistência a palestras e comunicações” (Matilde). A escola foi-se desenvolvendo em prol dos requisitos da globalização e da sociedade da informação e comunicação, facilitando a emergência de novos métodos e funções formais e não formais, que se atribuem como complemento à escolarização convencional.

As intersecções entre o formal e não formal também se aliam com a própria dimensão dos ambientes de aprendizagem que os estudantes desejam ter e o tipo de



profissional que lhes é caro. Ao designar o professor e suas práticas, por meio de discurso direto ou indireto, os estudantes dão margem a uma categorização que passa por três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem.

No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. O discurso dos alunos revela, por exemplo, uma repulsa a professores/as que claramente privilegiam alguns estudantes nas práticas escolares “[Não gosto dos professores] Quando ensinam mal. E quando gostam mais de um aluno e deixam o resto à porta.” (Maurício) e evidencia interesse por um profissional que não somente seja capaz de cumprir seu papel didático, mas também supra uma necessidade que é mesmo do campo afetivo

Penso que [os maus professores] são aqueles com quem não há uma ligação, não estabelecem uma ligação com os alunos, estão sempre com uma maneira muito fria. Se calhar, ao falar, vou encontrar imensos professores, assim, que vão ser bons professores, mas neste momento, penso que não estabelecer uma ligação com os alunos de uma forma afetiva, não ter disponibilidade para estar lá sempre, para nos ajudar quando for preciso [caracteriza o mau professor] (Augusto).

Não se pode negar o efeito de uma educação que é também não formal, no desejo de um professor que esteja disposto ao diálogo. É pois geralmente no âmbito das atividades extracurriculares que vamos encontrar profissionais ditos mais abertos, que talvez por contarem com uma participação voluntária dos jovens, não se vê diante de questão disciplinares que o exijam pensar com cuidado o equilíbrio das relações no ambiente de aprendizagem.

Essa questão das relações, de certa forma, transcende para outros domínios e se faz notar também quando o corpo discente discute a forma como os/as professores/as transparecem seu apreço por sua formação profissional em sala de aula “(...) há professores que são professores, mas não têm carisma. Acho que é preciso gostar, mesmo gostar do que se faz porque envolve imenso trabalho e ...” (Mateus). Numa outra recolha, um estudante destaca que “Tem que ser, acho que motivado porque alguns professores parecem mesmo fazer uma obrigação” (Vinícius) trazendo à discussão a importância do compromisso com o trabalho e os efeitos da manutenção deste.

Outra área que se configura rica no apontamento de dados é a da gestão dos processos de aprendizagem. Provavelmente porque é a experiência dessa dimensão, aquela que tem efeito mais imediato no corpo discente. O interesse por uma escola que seja inovadora, motivadora e diferente vem alimentada na representação dos/as professores. São eles/as, os/as responsáveis por tornar a sala de aula um espaço monótono “[Não gosto] Quando eles dão, não (...) quando é para transcrever grandes textos nos quadros e nós temos que estar a passar isso.” (Bianca) ou dinâmico, comprometido com os atores envolvidos no processo “[Gosto] Quando o professor tem as aulas animadas e também percebe-nos a nós quando a gente quer falar, percebe o nosso lado” (Tainara). O dinamismo que se exige para este espaço formal, de alguma forma, se alinha com o jogo de métodos proposto pelas novas tecnologias que, conforme apontado no início do texto, promove uma rede de novas oportunidades de aprendizagem, alheias ao espaço escolar, mas que agora se determinam inclusive como modelo a este ambiente tradicional.

No que tange as relações entre a vida familiar e escolar, percebe-se que nas entrevistas há momentos em que os assuntos são pontos, aspectos ou alguns episódios positivos e negativos que tenham acontecido na vida familiar do/a aluno/a e também no



âmbito escolar. Lendo suas respostas, constatamos que podemos aproximar os níveis pessoal e escolar pela coincidência das respostas. O que é tido como positivo na família também o é na escola, o que ocorre na mesma intensidade para os episódios negativos, havendo uma correspondência entre algumas expectativas que os/as alunos/as sempre têm, tanto em casa quanto no ambiente escolar.

De uma maneira geral, pode-se inferir que há contiguidades de aprendizagem e valores nos campos da educação formal e informal. No ambiente familiar, a convivência das férias, dos jantares e dos encontros com a família estendida também elucida um aprendizado, que às vezes se dá mesmo no campo da negatividade. Ao comentar a morte do avô, Michele afirma que o episódio a marcou tanto pelo positivo quanto pelo negativo: “[Marcou-me] porque foi a primeira morte que tive. Assim, o meu avô já estava numa fase terminal, mas eu ainda não tinha consciência, não é? Mas depois eu superei, fui superando ...”. É a ajuda e a união da família que determinam sua recuperação. Uma união que se vê necessária e urge ser transversal nos ambientes escolar e familiar, portanto, transigente entre a educação formal e não formal.

Entrelinhas: Considerações e reflexões

Apoiados na noção de que se vive nos tempos da sociedade da informação e no fato de que as escolas são marcadas também no eixo temporal, é preciso estabelecer um diálogo que privilegie a intersecção do formal e do não formal. Reconhecer que o ensino transcende as fronteiras tradicionais da escola enquanto instituição, invadindo outros espaços e contextos educativos diferentes significa especialmente reconhecer potenciais novas formas de trabalho em contextos educacionais. A modernidade é caracterizada pela mudança e faz-se necessário que a escola também mude.

Quando descreve a experiência da visita a uma escola dos dias de hoje, Lopes afirma que “deparamos com muitas reminiscências das escolas de ontem: a cultura reificada; a organização burocrática, a dependência das instâncias centrais, os espaços uniformizados e desagradáveis, a distância entre professores e alunos, a prevalência da aula como espaço-tempo aglutinador, o desencanto e desmotivação dominantes” (citado por, Abrantes, 2003, p.107). As ideias do texto escrito nos idos anos noventa do século XX parecem-nos ainda muito atuais no que se refere ao clima escolar do novo século, o XXI, passada já uma década inteira.

Numa perspectiva de observar a escola enquanto instituição multifacetada, Abrantes (2003) salienta que é importante reconhecer, também, que há em alguns nichos, o desenvolvimento de uma nova face da identidade escolar. Uma face que permite construir novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, especialmente, na cultura de características como a informalidade, a criatividade, a iniciativa e o entusiasmo. Esta informalidade, enquanto característica educativa, encontra-se disponível no campo da educação não formal. São os clubes de desporto, de línguas, de teatro que a representam, superando as barreiras da instituição escolar e ocupando seu espaço, mas de forma lenta e enfraquecida. As barreiras do tempo e da rigidez curricular permanecem posicionando-se como interfaces a um diálogo que se deseja estabelecer. E nesse intervêm, os estudantes aparecem como atores ativos, exigindo modalidades dinâmicas de ensino que vão além daquelas ofertadas. Gritam por compreensão, por atitude e respeito. Querem cruzar fronteiras, buscam o que pode haver de comum entre formalidades e informalidades.



Até certo ponto, podemos enquadrar os relatos dos jovens consultados pelo OBVIE no espectro da tensão entre a tradição velha e engessada e o espaço da iniciativa, que alheia a modelos rígidos, ajuda a desconstruir conceitos educativos sob o entusiasmo de lhes oferecer novos significados. Não se trata, todavia, de perceber todo o desejo de mudança e transformação sob a ótica de uma ruptura exaustiva. É, na verdade, um exercício de redimensão das relações no preceito do acordo entre as vozes que compõe o ambiente escolar. Espera-se não a mera supressão dos conflitos, mas a transformação destes em aprendizagens significativas.

Torna-se importante salientar algumas considerações que são possíveis através desta análise dos resultados: permeando todas as narrativas desse estudo, presente nas trinta e quatro entrevistas, de forma direta ou pelas entrelinhas, é fundamental perceber como (em termos de intensidade, falamos) está marcada a necessidade do trabalho humanizado. Como reflexão deste breve contato com as entrevistas, podemos observar que o conteúdo deste material, lido de forma atenta aos assuntos que são tocados e aqueles que emergem do discurso dos/as alunos/as, nos prende antes de tudo à ideia de que as escolas são construídas primeiramente por pessoas e para elas. Guiados, assim, pelas entrelinhas que o discurso dos/as estudantes revelam, percorremos agora uma trilha melhor definida, a fim de aprofundar não somente que sentidos dão os estudantes à escola, mas que efeitos esta instituição, de fato, condensa em suas vidas. Seja por intermédio da formalidade ou da informalidade, o diálogo está aberto.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Flutter, Julia & Rudduck, Jean (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Lima, Jorge Ávila (2006). Ética na investigação. In Jorge Ávila Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributo para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Martins, Ernesto Candeias (2006). A educação aberta à não formalidade (aprendizagens auto-reguladas). *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 19, pp. 69-95).
- Mouraz, Ana & Pereira, Fátima (2011). Cognitive work developed by students: From the importance to the promotion. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 849-864.
- Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, Fátima (2011). *Referencial teórico para o projecto "Sentidos e significados da vida na escola. Um estudo exploratório em vozes do/a aluno/a"*. Porto: CIEE.



Teixeira, Cidália & Flores, Maria Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: Resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedades*, 31(110), 113-133.





Cidadania, participação e empoderamento em jovens institucionalizados

Carlota B. Teixeira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação & Faculdade de Economia Universidade do Porto
carlota.f.teixeira@gmail.com

Cidália Queiroz

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação & Faculdade de Economia Universidade do Porto

Isabel Menezes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação & Faculdade de Economia Universidade do Porto
imenezes@fpce.up.pt

Vários estudos refletem sobre o desencanto das novas gerações com a política e a participação social (Fieldhouse, 2007; Magalhães & Moral, 2008; Magalhães, 2009). No caso de outros grupos, que se situam “à margem” da cultura dominante, os estudos são ainda escassos, como é o caso das crianças e jovens institucionalizados (Delgado, 2006; Martins, 2004). Importa, pois, compreender até que ponto a intervenção do Estado na proteção destas crianças, materializada em instituições de acolhimento, se constitui como um efetivo ambiente de (re)socialização, de empoderamento e de cidadania para estas crianças. Assim, a par dos direitos de proteção e de provisão, os direitos de participação têm de ser consistentemente investidos (Freeman, 1992). Nesta perspetiva, e assumindo o paradigma da criança participativa (Heron, 1996), o trabalho que aqui se apresenta, e que representa uma etapa de um estudo mais alargado subordinado ao tema central da participação e do empoderamento em crianças institucionalizadas, pretendeu constituir as crianças e jovens como investigadores. Recorremos, para tal, ao perfil comunitário, ferramenta que permite operacionalizar estes pressupostos (Hawtin, Hughes & Percy-Smith, 1998). Assim, apresentado o tema central ao grupo dos utentes de um Lar de Infância e Juventude – A participação e a tomada de decisão nas atividades do quotidiano da casa - foi-lhes dada a oportunidade de selecionarem os temas que, do seu ponto de vista, seria pertinente serem explorados. O que nos propomos apresentar neste congresso são, precisamente, os resultados de cada um destes (cinco) grupos de trabalho, com a apresentação de seis posters, um englobante deste processo e um construído por cada um destes grupos de pesquisa. Pretendemos, assim, reforçar a investigação como um processo, em si mesmo, de participação e de empoderamento, como defende Menezes (2010), e na linha de vários estudos (Fetterman & Wandersman, 2005; France, 2000; Guba e Lincoln, 1989; Unger, Park, Antal, Tressel, Rigney *et al.*, 2000).

Palavras-chave: instituições de acolhimento, participação, empoderamento.

Introdução

As instituições de acolhimento assumiram ao longo dos tempos diferentes formatos conforme a sua utilidade social percebida, largamente devedora às ideologias dominantes em cada período e contexto sociocultural, e às representações sociais sobre a infância (Martins, 2004). Estes ambientes têm de se constituir como verdadeiros ambientes de (re)socialização primária, onde a criança possa (re)elaborar disposições internas que lhe permitam aceder à autonomia, à participação, ao pleno exercício da cidadania.

Protagonistas de trajetórias biográficas marcadas pela rutura e pela origem social e, muito em particular, por certas sub culturas e disposições que podem configurar-se como reais obstáculos a uma adaptação às instituições da socialização secundária, têm de ser consistentemente investidas para (re)integrarem normas e valores da cultura dominante. Assim, a par dos direitos de proteção e de provisão, os direitos de participação têm de ser consistentemente investidos (Freeman, 1992). Ou seja, a criança tem de ter voz, de ser coconstrutora do seu quotidiano e do seu destino. Vários estudos têm-se recentemente debruçado sobre a compreensão das crianças acerca do funcionamento de diferentes domínios da sociedade demonstrando que, desde muito novas, elas desenvolvem competências e capacidades para refletir e agir criticamente nos contextos em que se inserem. Mas o empoderamento pessoal não é uma característica fixa, que ou se tem ou não se tem, como refere Zimmerman (1995). Por isso, têm de se criar oportunidades para que as crianças e jovens institucionalizados desenvolvam competências de participação, ou seja, será necessário, antes de mais, desafiar “*Os efeitos conjugados da uniformização, paternalismo, desapoossamento e colonização (que) resultam(ram) da ação de múltiplas instâncias reguladoras*” (Sarmiento, Tomás e Soares, 2004, p. 1), para afrontar o estatuto minoritário que tradicionalmente lhes é atribuído.

(Re)inventar a cidadania

Os jovens constituem, atualmente, e segundo vários estudos (Dayrell e Carrano, 2002; Lauritzen, Forbrig e Hoskins, 2004; Pais, 2005), um dos grupos que parecem mais desencantados com as instituições e com os modos tradicionais da participação política

A participação juvenil assume, contudo, contornos diferentes, por vezes constituindo-se, mesmo, como manifestações de rebeldia perante formas institucionais de repressão da individualidade (Muggleton, citado por, Pais, 2005).

As culturas juvenis não são, contudo, apenas culturas de resistência (Haenfler, 2004; Pais, 2005), são formas de reivindicação de uma existência nem sempre objeto de reconhecimento social. Perante a indiferença de uma sociedade que parece desprezar as suas opiniões, necessidades e anseios, que não lhes dá palco para a expressão da sua individualidade, os jovens (re)criam esses palcos, unem-se em movimentos de defesa do meio ambiente, de defesa dos direitos dos animais, de contestação à supremacia das potências económicas, etc. Usam espaços tradicionalmente ausentes da participação cívica instituída, como a blogosfera, o corpo, a cidade. Num mundo caracterizado por uma generalidade crise de desafetação política, os jovens (re)encontram formas de participar, de construir identidades, que ultrapassam o instituído sem, contudo, negarem ou desistirem do seu direito de se fazer ouvir, de lutar pelos seus interesses e direitos, “obrigando”, mesmo, a sociedade a enfrentar novos desafios e encontrar novas estratégias para os solucionar (Menezes, 2003; Morales, 2005).

Os jovens institucionalizados

Se, como vimos, as formas de exercício do poder e da cidadania colocam tantos desafios / obstáculos nas sociedades contemporâneas, em particular aos jovens que, procurando novos palcos de afiliação, recriam os conceitos de participação, de empoderamento e de cidadania, como lidarão os jovens “na margem”, aqueles que, por



razões de ordem diversa, se encontram, à partida, “excluídos”, simbolicamente “desvalorizados”, rotulados de “diferentes” e “incapazes”, com esta realidade?

Como refere Goffman (1975), a forma como avaliamos determinados grupos e indivíduos resulta dum longo processo de aprendizagem e a organização social, que assenta em processos de catalogação, coloca os indivíduos, de acordo com as normas e valores vigentes, em determinadas categorias, criando sobre eles imagens e expectativas de acordo com essa classificação. Por seu lado, Berger e Luckman (1999) defendem que, no processo de identificação ao outro são acionados processos e categorias classificatórias que servem para delimitar posições na hierarquia social, categorias essas que se transmitem intergeracionalmente, embora sejam suscetíveis de reelaboração no curso da socialização secundária. A posição na estrutura social define sempre um determinado estatuto social, equivalente a um modo de vida específico, a práticas culturais e a um habitus particulares que caracteriza as afiliações predominantes do indivíduo.

Uma criança socializada numa dada família ou contexto é, assim, “naturalmente” portadora de uma projeção simbólica particular, em que o tempo está marcado por uma série de deslocações no seu tratamento e conduta esperada.

Desta forma, produz-se uma distribuição desigual de imagens, do conhecimento, das oportunidades e dos recursos, que afeta os direitos de participação, de inclusão e de reforço individual em função da origem social (Boavida, 1998).

Os jovens institucionalizados, para além das classificações e estereótipos que a sua origem social e as suas vivências e aprendizagens precoces determinam congregam ainda, outras dificuldades no que à participação, ao empoderamento e à cidadania diz respeito. Desde logo, porque a socialização primária e as práticas parentais influenciam decisivamente estas trajetórias mais ou menos (in)/(ex)clusivas. Não será de estranhar, portanto, que posam apresentar maiores dificuldades nos contextos de socialização secundária, reforçando o preconceito que se tem destes jovens como conflituosos e problemáticos (Shannon 2006), e aumentando ainda mais as dificuldades de acederem a contextos de participação mais alargados e inclusivos. Importa referir, contudo, que muitos destes jovens, se tiverem a oportunidade de encontrar contextos gratificantes e ricos de experiências (cognitivas, emocionais, relacionais), conseguem tornar-se adultos autónomos, ativamente envolvidos no exercício do poder e de uma cidadania responsável (Connolly e Tommasello, 1992; Ungar, 2001). De facto, a resiliência constrói-se a partir de circunstâncias adversas, e muitos indivíduos conseguem fortalecer-se a partir delas (Beardslee, 1989).

Nesta perspetiva, valerá a pena reforçar que as (des)oportunidades que a instituição lhe proporcionar dependerá, em larga medida, a sua organização enquanto pessoa e cidadão. E questionar como promove práticas quotidianas de participação, de tomada de decisão, de empoderamento, como instrumentos de inclusão.

A investigação

Criar oportunidades de socialização diversificadas, promover experiências e vivências multifacetadas é, sem dúvida, tarefa importante para o desenvolvimento de qualquer criança ou jovem e mais ainda quando falamos de crianças e jovens institucionalizados, com trajetos biográficos marcados por ruturas e perdas difíceis de reparar.



A instituição onde o nosso estudo foi desenvolvido parece ter esta consciência muito presente. De facto, mobiliza todas as oportunidades, todas as respostas e possibilidades, para proporcionar a estas crianças o maior leque possível de experiências, de vivências que possam (ainda) compensar eventuais falhas na sua estruturação enquanto indivíduos e enquanto cidadãos.

Contudo, a investigação demonstra também que, para a construção de cidadãos reflexivos, não basta o conhecimento e o envolvimento em oportunidades de exercício dos direitos e dos deveres (Benedicto e Morán, 2002; Teixeira e Menezes, 2005). É necessário, também, analisar a compreensão que os jovens cidadãos, enquanto atores deste processo, têm acerca do seu papel na sociedade e o impacto que as suas opiniões têm na transformação social e política (Emler e Frazer, 1999; Biesta e Lawy, 2006). Por esta razão, entendemos como imperativo que um estudo que pretende analisar as políticas e práticas de proteção à infância envolvesse diretamente os menores na mesma.

De facto, é hoje amplamente reconhecido que as crianças são parte da subcultura da infância, o que lhes confere uma perspetiva crítica única de “insider” para compreender o seu mundo. As crianças questionam e questionam-se de forma diferente dos adultos porque observam com olhos diferentes, fazem perguntas diferentes e comunicam de diferentes formas. É também amplamente reconhecido que, desde muito cedo, as crianças desenvolvem competências políticas, refletindo sobre o mundo, sobre os seus direitos, sobre política, etc. e mostrando que, quando ouvidas, as suas vozes podem fornecer importantes contributos para o desenvolvimento e ajustamento de políticas sociais.

Metodologia

Considerando que “A infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (James, 1993, p. 29), interessava-nos compreender como se organizam e desenvolvem mais ou menos autonomamente estratégias de resolução de problemas (neste caso, como levariam a cabo as metas de investigação a que cada grupo se propôs). Ou seja, compreender como se espelham as (des)aprendizagens que os seus percursos biográficos origina(ram) relativamente à participação e à tomada de decisão, utilizando uma situação onde podem emergir traduções concretas das competências adquiridas neste domínio: o perfil comunitário.

Nesta perspetiva, e assumindo o paradigma da criança participativa (Heron, 1996), o trabalho que aqui se apresenta, e que representa uma etapa de um estudo mais alargado subordinado ao tema central da participação e do empoderamento em crianças institucionalizadas, pretendeu constituir as crianças e jovens como investigadores. Recorremos, para tal, ao perfil comunitário, ferramenta que permite operacionalizar estes pressupostos, envolvendo ativamente as pessoas ou grupos-alvo na identificação de oportunidades e barreiras à participação cívica e política na comunidade. Citando Hawtin, Hughes e Percy-Smith (1998), “permite obter uma descrição das necessidades e recursos de uma comunidade através de um processo que implica o envolvimento ativo da própria comunidade” (p. 5).

Assim, apresentado o tema central ao grupo dos utentes de um Lar de Infância e Juventude – A participação e a tomada de decisão nas atividades do quotidiano da casa - foi-lhes dada a oportunidade de identificarem e selecionarem os temas que, do seu ponto de vista, seria pertinente serem explorados, auto-organizarem-se, livremente, em grupos e



desenvolverem a respetiva pesquisa, cada grupo escolhendo a metodologia, desenvolvendo os instrumentos de técnicas de recolha e análise de informação, bem como de discussão e apresentação dos resultados. Apresentamos aqui os resultados de cada um destes (cinco) grupos de trabalho, com a apresentação de seis posters, um englobante deste processo e um construído por cada um destes grupos de pesquisa. Pretendemos, assim, reforçar a investigação como um processo, em si mesmo, de participação e de empoderamento, como defende Menezes (2010), e na linha de vários estudos (Fetterman e Wandersman, 2005; France, 2000; Guba e Lincoln, 1989; Unger, Park, Antal, Tressel, Rigney et al., 2000).

Perfil comunitário

Como defende Menezes (2012), e na linha de vários estudos (Fetterman e Wandersman, 2005; France, 2000; Guba e Lincoln, 1989; Unger, Park, Antal, Tressel, Rigney et al., 2000), a evolução atual das perspetivas de elaboração, implementação e avaliação do impacto das intervenções tende a considerar o envolvimento dos grupos alvo como um processo, em si mesmo, de participação e de empoderamento.

O perfil comunitário é uma ferramenta que permite operacionalizar estes pressupostos, envolvendo ativamente as pessoas ou grupos-alvo na identificação de oportunidades e barreiras à participação cívica e política na comunidade. Trata-se, pois, de identificar não apenas constrangimentos e fragilidades, mas também potencialidades, o que poderá constituir-se como um fator de valorização dos recursos existentes e, até, contrariar estereótipos que, muitas vezes, têm efeitos negativos para os indivíduos, para as instituições e para a comunidade.

Apresentado o tema central da investigação – a participação e a tomada de decisão num Lar de Infância e Juventude – o grande grupo, num total de 30 crianças e jovens com idades entre os 6 e os 19 anos, sugeriu temas que consideravam relevantes aprofundar, acabando por optar por cinco temas consensualizados pelo grupo.

Na etapa seguinte, procedeu-se à constituição dos grupos, tentando-se, tanto quanto possível, que fossem eles próprios a organizarem-se. É curioso que, se no início tínhamos algum receio que os grupos ficassem muito díspares, no dia seguinte percebemos rearranjos feitos pelos próprios, equilibrando, por exemplo, a integração dos mais pequenos e os dois jovens surdos, de forma a que não “caíssem” no mesmo grupo. Todo este processo, bem como o da eleição dos temas, foi negociado e pacífico, as crianças e jovens empenharam-se ativamente no processo e deram, desde logo, mostras de que as situações de negociação fazem parte da sua vida diária, nos diferentes contextos e também, por força da própria dinâmica organizacional, da instituição onde residem.

Ficaram, assim, identificados cinco temas de trabalho, cada um deles para um dos grupos constituídos:

- As Diferença de Género vividas nos Lares de Infância e Juventude
- Caracterização dos Lares de Infância e Juventude: O passado, o presente e o futuro
- A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (LPCJ): Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro
- A Participação e Tomada de Decisão nas Atividades da Vida Diária em Crianças e Jovens Institucionalizados: O caso de um Lar de Infância e Juventude
- Discriminação das Crianças e Jovens Residentes em Lar de Infância e Juventude (LIJ)



Cada grupo optou, então, pela metodologia a utilizar, desenvolveu os instrumentos de pesquisa, procedeu à recolha, análise e discussão dos dados e, finalmente, sintetizou este trabalho nos posters agora apresentados e que poderão dar uma perspetiva do que foi realizado.

Conclusão

As perspetivas do público-alvo complementam, de facto, e de forma muito visível, as do investigador.

Quando as crianças e os jovens têm voz, trazem à agenda política questões que o olhar do adulto esquece, porque ignora.

Os processos de intervenção podem, e devem, ser processos de empoderamento.

E no caso aqui apresentado, e cuja avaliação do impacto constitui a etapa seguinte deste estudo, isto é já visível. As reflexões que cada grupo foi fazendo vão muito para além do tema que trabalharam, atravessam as suas vidas, as suas histórias e, nalguns casos, permitem voltar atrás e reelaborar os seus trajetos biográficos.

E abrem janelas de compreensão da realidade (neste caso, da vivência institucional) e de intervenção que merecem a nossa tenção, de todos, enquanto cidadãos, e dos decisores políticos em particular, já que as políticas e as práticas revelam, apesar da inegável evolução positiva, desfasamentos significativos.

Referências bibliográficas

Beardslee, William R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(2), 266-278.

Benedicto, Jorge & Moran, María Luz. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Instituto de la Juventud.

Berger, Peter & Luckman, Thomas (1999). *A Construção social da realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.

Biesta, Gert & Lawy, Robert, (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.

Boavida, João (1998). *Educação: Objectivo e subjectivo - para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.

Delgado, Paulo (2006). *Os Direitos da Criança – da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.

Emler, Nicholas & Frazer, Elizabeth (1999). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-273.

Fieldhouse, Edward, Tranmer, Mark, & Russell, Andrew (2007). Something about young people or something about elections? Electoral participation of young people in Europe: Evidence from a multilevel analysis of the European Social Survey. *European Journal of Political Research*, 46(6), 797-822.



- Freeman, Michael (2000). The future of children's rights. *Children & Society*, 14(4), 277-293.
- Goffman, Erving (1975). *Stigmatized*. Paris: Minuit.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Haenfler, Ross (2004). Rethinking subcultural resistance: Core values of the straight edge movement. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(1), 406-436.
- Hawtin, Murray, Hughes, Geraint & Percy-Smith, Janie (1998). *Community profiling. Auditing social needs*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Heron, John (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London: Sage.
- James, Allison (1993). *Childhood Identities: Self and Social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lauritzen, Peter, Forbrig, Joerg & Hoskins, Bryony (2004). *What About Youth Political Participation?* Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Magalhães, Pedro & Sanz Moral, Jesus (2008). *Os jovens e a política. Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de opinião da universidade católica Portuguesa*. Disponível em http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf.
- Martins, Paula (2004). *Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco: Representações sociais, modos e espaços*. Tese de Doutoramento não Publicada. Instituto de estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Menezes, Isabel (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (Orgs.). (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIE – FPCEUP.
- Morales, Laura (2005). Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 13, 51-87.
- Pais, José Machado (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Sarmiento, Manuel Jacinto & Soares, Natália Fernandes (2004). Os múltiplos trabalhos da infância. In João Formosinho (Org.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 63-96). Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, Pedro & Menezes, Isabel (2005). Learning climate in higher education: implications for citizenship education. In Isabel Menezes, Joaquim L. Coimbra & Bárto P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives*. 175-184. Porto: Centro de Psicologia.
- Ungar, M. (2001). The social construction of resilience among problem youth in out-of-home placement: A study of health-enhancing deviance. *Child and Youth Care Forum*, 30(3), 137-154.



Ungar, M. (2001). Constructing narratives of resilience with high-risk youth. *Journal of Systemic Therapies*, 20(2), 58-73.

Unger, Donald G., Park, Elizabeth A., Antal, Peter, Tressell, Patricia A., Rigney, Kellie, DeRasmo, Karen, Kassess, Joanne (2000). Serving children with special social and emotional needs: A practical approach to evaluation prevention programs in schools and communities settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 273-296.

Zimmerman, Marc A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599.





A experiência juvenil dos alunos na interface entre a educação escolar e não-escolar

Maria Cecília Pereira Santos

Membro do Centro de Investigação CIPAF-ESE Paula Frassinetti
cecilia_santos@netcabo.pt

A comunicação que apresentaremos fundamenta-se nos pressupostos teóricos e conceituais da *sociologia da experiência* de F. Dubet, entre outros autores, e numa pesquisa empírica, baseada na metodologia dos grupos de discussão, por nós levada a efeito numa escola pública de ensino secundário, na qual as vozes dos jovens alunos foram privilegiadas. No contexto das vivências escolares e não escolares, sobressaem, por exemplo, a realização de eleições para a Associação de Estudantes, as lutas dos jovens pelos seus direitos enquanto alunos, assim como a participação em diversas manifestações de contestação estudantil, nomeadamente face às políticas educativas. Estas e outras vivências e experiências têm vindo a revelar alguns dos aspetos *invisíveis* de uma educação não-formal e informal que a organização escola, frequentemente, esquece.

Palavras-chave: experiências, vozes, políticas educativas

1. Experiência escolar juvenil

A análise da experiência juvenil dos alunos, na interface entre a educação escolar e não-escolar, não poderá deixar de olhar e refletir sobre as ações e interações plurais que os diferentes atores levam a efeito na organização escolar. E isto porque, no contexto das vivências escolares e não-escolares se desenvolvem resistências, ações que, por vezes, traduzem algumas desilusões, exclusões, ausências, (in)certezas.

Neste sentido, e de acordo com Dubet, sendo o sistema educativo uma organização social, deverá privilegiar a função de integração concretizada, por seu lado, através da “capacidade da organização escolar acolher e reconhecer a comunidade e a vida juvenil” (Dubet, 1991, p. 25). Sabendo nós que as escolas de Ensino Secundário assemelham-se a espaços onde (in)visivelmente coexistem, quer dimensões de natureza pessoal e subjetiva, quer dimensões de carácter impessoal e objetivo, o (des)encontro triangular entre a cultura escolar, a seleção e a vida juvenil pode sempre acontecer. No entanto, nesses quotidianos escolares quer o formal, quer o não formal acabam por coincidir originando experiências singulares passíveis de se articularem, de dialogarem entre si e de se expandirem.

Assim, sendo a *experiência escolar* dos jovens alunos “[...] a vertente subjetiva do sistema escolar, mais exatamente, a maneira pela qual os atores representam e constroem para si mesmos este sistema, definindo cada um dos elementos e gerando articulações” (Dubet, 1991, p. 28), acaba por ser construída na interface de dois grandes vetores. Em primeiro lugar, aqueles que se alocam na conjuntura das políticas educativas para o Ensino Secundário, definidas ao nível *macro* e, em segundo lugar, os vetores relativos ao mundo das subjetividades juvenis, da intercomunicação e das (in)certezas dos estudantes. Porém,

as dificuldades encontradas na gestão destes dois vetores conflituais podem propiciar novas aprendizagens (que geradas nos contextos escolares extravasam para os contextos não escolares), relativas à intervenção política, facilmente traduzíveis na participação em manifestações e em lutas estudantis, como veremos ao longo desta comunicação.

2. Autonomia e participação

Tal como afirmámos, a organização escolar transforma-se num espaço de socialização, de participação, de lazer, de cumplicidade(s), de comunicação. Deste modo, podemos desenhar uma das faces da escola, *a escola da vida juvenil*, dos intervalos, das amizades, das relações interpessoais, do à-vontade, da sala de alunos, da alegria, dos espaços exteriores à escola, ou seja, a escola do(s) sujeito(s) (cf. Lopes, 1996, p. 118).

Neste enquadramento social e jovial da escola, situam-se algumas análises que, recorrentemente, abordam a questão da organização escolar do ponto de vista sociológico e que, ora alertam para a urgência em considerar os alunos como pessoas, nomeadamente, com direito à participação e a terem voz (cf. Meirieu e Guiraud, 1997, p. 148), ora acentuam a vertente da democracia participativa imprescindível para o desenvolvimento do processo educativo, já que

[...] ao participarem ativamente no desvelamento da sua realidade e no processo de criação do seu próprio conhecimento, os indivíduos constroem-se enquanto *sujeitos* [...] rompem com a anterior capacidade de *objetos*, adotam uma ‘postura conscientizadora’ e adquirem novas capacidades de luta e de interferência nos processos de decisão, isto é, tornam-se mais livres e autónomos (Lima, 2000, p. 82).

38

Mas, à parte da dimensão participativa dos jovens, entre outros estudos, (Lima, 1988, 2000, 2005; Dubet, 1991; Rochex, 1996; Lopes, 1996; Abrantes, 2003; Matos, 2006) dão conta das perceções e do sentir dos estudantes face à organização escolar, onde estão presentes, mas de onde parecem estar ausentes.

Ausência essa que, tendencialmente se vai corporizando no exercício da participação e que, na esteira de Paulo Freire, alguns estudos sublinham recolocando a tónica na “dimensão política da educação em sociedades crescentemente fragmentadas [...] onde a ‘cidadania’ não apareça como o fim último de um processo educacional porque, sendo uma prática dialógica, implica que os sujeitos saem ao encontro uns dos outros para intercambiar bens, significados, afetos e compromissos” (Russo, Sgró e Díaz, 1991, p. 114). Aliás, chamando a atenção para a não participação dos jovens, uma pesquisa sublinha que “os dados recolhidos apontam para o desconhecimento, quer das estruturas formais, quer das estruturas informais da participação e do seu potencial, por parte dos alunos” (Lima, 1988, p. 150), enquanto que outro autor afirma que se deu “[...] teoricamente a palavra aos alunos, mas na realidade, os alunos são exteriores à escola, não estão ao corrente” (Dubet, 1991, p. 277).

Sendo assim, alguns destes constrangimentos têm vindo a proporcionar à investigação novas linhas de análise que se vão cruzando e aprofundando. Algumas hipóteses de pesquisa parecem sustentar-se em dimensões que demonstram o pouco interesse dos jovens em relação à participação na organização escolar, embora “a constituição da escola democrática não é, sequer, pensável sem a participação ativa de professores e alunos [...]” (Lima, 2005, p. 28-29). Outra perspetiva leva em conta o facto da organização escolar não atrair minimamente os jovens alunos, atendendo à



impessoalidade e ao carácter “burocrático e impositivo” da organização escolar, aspetos que podem levar os estudantes a “não se sentirem integrados numa nova organização e, pelo contrário, sentirem-se por vezes perdidos e inseguros” (Dubet, 1991, p. 209).

Em síntese, como afirmamos, desde os anos oitenta a participação dos jovens na organização escolar tem sido recorrentemente objeto de pesquisa, facto que acabou por clarificar e aprofundar o debate acerca das razões que ora aproximam, ora afastam os jovens do direito de cidadania que lhes assiste. Efetivamente, relembando Paulo Freire e a sua *Pedagogia da Autonomia*, será cada vez mais premente dar-lhes espaço e tempo para se exprimir, constatamos sobretudo quando “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala, para escutar a quem *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (Freire, 1997, p.132).

3. A escola da animação e da vida

A participação dos estudantes do Ensino Secundário nas campanhas eleitorais para a Associação de Estudantes suscita o interesse de uma pesquisa que acaba por mostrar a existência de alguma *participação ativa* (em *fase de disforia*) dos jovens alunos na organização escolar, “[...] embora ela se desloque para a participação ao nível das associações de estudantes e sobretudo em matéria eleitoral” (Lima, 1988, p. 110). Não obstante, hoje em dia, os estudantes terem consciência de que a Associação de Estudantes (A.E.) apenas tem uma função instrumental, em sintonia com um estudo que realça que a “associação nem emerge como polo da experiência escolar nem se configura como contexto de autonomia estudantil” (Estevão e Afonso, 1998, p. 106), um jovem do 11º ano do Curso Geral acaba por nos confidenciar que “a escola só começa a ter interesse quando se começam a formar as listas para a Associação...”.

De facto, os estudantes eleitos para serem representantes dos seus pares junto de alguns órgãos da escola até se mostram disponíveis e colaboradores, mas não deixam de sentir alguma dificuldade em fazer passar o seu discurso e conseguir mostrar aos seus eleitores resultados do seu trabalho. Por isso, entendemos que as atividades desenvolvidas pela A.E. se confinam, na maioria dos casos, à organização de festas, torneios desportivos, atividades de tipo cultural e recreativo.

Mas, apesar dos constrangimentos normativos a que parecem estar sujeitos os jovens alunos, presentes/ausentes, na organização escolar, constatamos que a denominada passividade discente transforma-se, em determinados períodos do ano letivo, em práticas quotidianas dinâmicas impulsionadas pela vida juvenil latente na escola, mostrando a existência de *subculturas associativas* que reagem como “estruturas intermitentes”, acentuando certos princípios democráticos que subjazem, por um lado, à procura da inovação, da justiça e, por outro, reforçam a participação ativa e cidadã na organização escolar. Embora, saibamos que as formas de resistência e de luta travadas pelos estudantes ao nível *meso* da organização escolar e no quadro associativo, nem sempre atinjam os efeitos esperados evidenciando a existência de certas discrepâncias e *desarticulações internas* à própria organização formal (cf. Estevão e Afonso, 1998, p. 98).

Ora esta conclusão, do nosso ponto de vista, pode reforçar a perspetiva da presença/ausência dos jovens junto dos órgãos de governo das escolas. Deste modo, a conclusão empírica a que chegou Licínio Lima, em 1988, parece atualizada, pois a crise de participação na escola secundária portuguesa continua a verificar-se, embora possa



dissipar-se em alguns momentos de efervescência política e de “descompressão”, nomeadamente aquando da preparação de atos eleitorais.

Pelo nosso lado, acabamos por verificar a existência de uma organização escolar tripartida. Uma mais interveniente e subjetiva que se cruza na *escola da animação e da vida*, ou seja, os tempos dedicados, à campanha eleitoral para a A.E., às manifestações das (in)certezas de uma luta estudantil que pretende chamar a atenção da sociedade para os problemas decorrentes da implementação de medidas políticas, outra, a *escola dos intervalos e dos furos*, minutos, horas, manifestamente tempos aproveitados para diluir algumas das pressões asfixiantes que dizem sentir, sobretudo, dentro das salas de aula e cujo stress acumulado se vê com alguma preocupação em virtude da avaliação, outra ainda, a *escola das aulas*, a *escola dos (des)encontros* com a prescrição do saber académico, mas também dos (in)sucessos e dos abandonos (Santos, 2010, p.118).

a. A voz dos jovens alunos

De facto, no nosso trabalho de campo, a *escola da animação e da vida* propicia a oportunidade de ouvir alguns jovens alunos do 10º e 11º ano, através de grupos de discussão (GD), e assim recolher opiniões relativas às suas vivências durante a campanha eleitoral para a A. E. Este tempo de festa e de euforia culmina com a votação dos alunos e com a eleição de uma nova lista e de um novo programa de ação que parece, à partida, beneficiar mais os jovens, dando-lhes mais poder. Assim, por exemplo, alguns jovens do 10º ano reservam um espaço considerável nas suas discussões às vivências diretamente relacionadas com a festa que envolve a campanha eleitoral, com as diferentes listas e com os candidatos, manifestando a esperança de que a lista eleita pudesse favorecê-los. Porém, dizem votar numa determinada lista não só em função do programa proposto, mas, sobretudo por causa de alguns colegas de quem são amigos ou que conhecem do espaço escolar.

E, assim, algumas jovens expressam a vontade de votar em determinada lista não só por causa do programa, mas sobretudo em virtude dos elementos que a constituem, em função dos afetos. É neste contexto que o processo de decisão pode levar ao voto numa determinada lista: “É assim, por exemplo, se conhecemos que as pessoas são responsáveis e assim, e que são duma determinada lista, acho que vamos votar nelas. Vamos votar nessa porque sabemos que são responsáveis e em princípio vão tentar atingir os seus objetivos” [GD4,10ºCG].

Embora, nem sempre se sintam completamente satisfeitos com o trabalho levado a cabo pela lista vencedora, porque não compreendem muito bem o porquê dos seus membros não terem dado cumprimento aos objetivos propostos e pelos quais tinham sido eleitos. Assim, através das suas opiniões, notamos algum desalento e dificuldade em compreender o porquê das eleições para a A.E., o que parece reforçar o esvaziamento de poder e de ação concreta levada a cabo pela lista que, recorrentemente, circunscreve os seus objetivos ao que já era habitual e conhecido dos colegas eleitores (organização de torneios de futebol, animação da sala de alunos com música, televisão e matrecos, festa de fim de ano, viagem de finalistas). Razões pelas quais acrescentam: “É assim, eu acho que quando é para as eleições, é tudo muito bonito, elege-se a lista e isso, mas eu não percebo, já o ano passado elegemos uma lista e não fizeram nada, não percebo para quê que são as listas” [GD4,10ºCG]. “Põem música, mas é quando estão a fazer as listas, só para terem votos põem música, mas isso...” [GD5,10ºCG].



Não obstante, o aparente descrédito, a esperança renasce em cada ano porque continuam a acreditar na hipótese dos novos colegas fazerem algo de diferente, sobretudo, porque entre os elementos, por exemplo, da lista K estão alguns que já tinham dado provas de conseguir movimentar a escola para manifestações e greves no ano letivo anterior.

Por outro lado, apercebem-se e reagem criticamente a um outro poder, o poder de sedução da máquina eleitoral com todos os brindes que ia oferecendo (canetas, balões, chupas, flores), que servem para angariar votos, tal como nas campanhas eleitorais partidárias: “São todos políticos, falam, falam, mas não fazem nada”. “Era importante se eles fizessem alguma coisa, agora eles só prometem e não cumprem, por isso é que este ano vou votar noutra lista diferente para ver se muda um bocado” [GD5,11ºCG].

Mas, apesar de tudo, por muitas críticas que a A.E. suscite, o seu trabalho acaba por ser valorizado, pois tem capacidades e potencialidades para revitalizar e animar a vida na escola, extravasando os aspetos restritos do escolar. Se bem que, habitualmente não consiga levar por diante a prossecução dos seus objetivos, na sua maioria traçadas pelas sucessivas Associações e nunca concretizados.

Assim, tendo em atenção problemas antigos e recentes nunca satisfeitos, um jovem considera que a A.E. apenas possuía o poder de dar ideias e opiniões:

Acho que os alunos não têm poder. Por exemplo, ali a A.E. não tem poder autónomo, não pode fazer nada sozinha. Se quiser fazer um coberto na escola tem de pedir à escola o dinheiro e até mesmo autorização, o que, às vezes, pode andar cinco anos e durante esses cinco anos a A.E. muda (...) e que são ideias que vão rolando todas as gerações, (...) uma ideia que nunca foi realizada e vai ser sempre assim. Portanto a A.E. não tem poder, não há, não pode fazer nada e há sempre o presidente da escola. (...) Os cobertos, por exemplo (...) isso já é do tempo da minha irmã [GD7,11ºCG].

41

Sendo assim, e depois de refletirmos sobre a opinião destes jovens acerca da participação na campanha eleitoral para a A.E., consideramos serem as suas experiências passíveis de transferência para outros contextos de luta.

4. As manifestações estudantis e a revisão curricular

A contestação estudantil contra as políticas educativas para o Ensino Secundário do XIII e do XIV Governos Constitucionais, liderados, como sabemos, por António Guterres, assume particular interesse quando a Revisão Curricular toma forma e se anuncia a sua entrada “em vigor no ano letivo de 2001/2002 para os alunos que se matriculam no 10º ano”.

Embora, saibamos que o poder que os jovens alunos do Ensino Secundário possuem para inflitirem decisões tomadas a nível da Administração Central possa ser considerado bastante débil, na nossa perspetiva a luta desenvolvida pelos estudantes merece-nos um especial olhar, visto permitir eventualmente mostrar que estes atores conseguem através de várias organizações, tais como, Associações de Estudantes, Confederação Nacional de Estudantes dos Ensino Básico e Secundário (CONFENAES), das Plataformas de Estudantes e de Movimentos de Associações de Estudantes mostrar alguma maturidade política, assim como capacidade de *resistência* e de oposição face às alterações previstas pela Revisão Curricular.

De facto, a contestação dos jovens do Ensino Secundário assume particular expressão em 11 de Maio de 2000. Curioso será notar que o associativismo estudantil “ao



nível do ensino secundário está a crescer a olhos vistos, o que demonstra o descontentamento que os estudantes têm para com a políticas que têm vindo a ser seguidas”, como explica ao Jornal Público o Presidente de uma A. E. do Porto.

Aliás, alguns dos jovens dirigentes estudantis apontam as razões do seu descontentamento. José Paulo Sousa de Lisboa sublinha, nomeadamente que para se

[...] aguentarem aulas de 90 minutos é fundamental a preparação dos professores e essa apresenta muitas deficiências – não por culpa deles, mas porque não foram preparados para isso. [Acerca da clivagem entre os Cursos Gerais e os Cursos Tecnológicos afirmava que gera] alunos de primeira e alunos de segunda, o bom aluno vai para o curso geral e ingressa no ensino superior e o mau aluno vai para o tecnológico sem depois ter grandes possibilidades de prosseguir estudos (Sousa, 2000, p. 24).

Assim, todo o processo que antecede a Manifestação de 11 de Maio desenvolve-se em reuniões gerais de alunos, onde também se fazem panfletos mobilizadores. Disso é prova, por exemplo, um dos folhetos distribuídos aos alunos do Porto onde se apela a um “Dia Nacional de Luta” e se expõem os motivos da greve às aulas, com especial ênfase no facto dos estudantes não terem sido ouvidos pelo Ministério da Educação:

Falsa redução da carga horária; 13º ano, mais uma voltinha no carrossel; aulas de 90 minutos; Área-Projeto, em substituição da Área-Escola. Se não existem as condições para que esta Área-Projeto, que conta para a média, funcione, não podemos aceitá-la; Redução do tempo de férias.

E, na manifestação gritam: “Queremos a suspensão imediata da revisão curricular! Que seja aberta a discussão e que, agora os estudantes sejam ouvidos! Queremos a educação sexual nas escolas! A lei aprovada tem de ser aplicada!”

Entretanto, a CONFENAES e o seu líder, Miguel Mendes, tinham sido recebidos dois dias antes pelo Ministro da Educação, Oliveira Martins, obtendo a garantia da criação de “um grupo de acompanhamento permanente que iria facultar aos alunos uma informação rigorosa sobre a revisão curricular do ensino básico e secundário“, dando a entender que o diálogo estava aberto entre o Ministério da Educação (M.E.) e os estudantes.

No entanto, se é verdade que os estudantes não se conformam com a decisão da criação de um grupo de acompanhamento que faria a ponte entre a tutela e os estudantes, também é verdade que continuam a sua luta contestando e dando a entender que o M.E. reage desse modo, porque os estudantes levam a efeito uma grande luta prejudicando a imagem de tranquilidade que o M.E. quer dar das escolas e do sistema educativo. De facto, os estudantes sem paciência prosseguem a sua luta, decretando uma “Semana Nacional de Luto no Ensino Secundário” (29/5 a 2/6), reafirmando convicções: “Não podemos colaborar com a implementação de uma revisão com a qual não estamos de acordo nem podemos discuti-la se esta já está a ser implementada” e “Que seja aberto um processo de discussão e que as Associações sejam ouvidas.”

Posteriormente, nota-se uma acalmia na luta dos jovens alunos do Ensino Secundário, talvez porque o final do ano letivo de 2000/2001 se aproxima e com ele a avaliação final interna e externa. Mas, logo a Plataforma de Associações de Estudantes do Ensino Secundário do Distrito do Porto marca uma Manifestação de Estudantes, nessa mesma cidade, para o dia 28/11. Só que, desta vez, os órgãos de comunicação social também noticiam a carga policial sobre os estudantes que frente à Direção Geral de



Educação do Norte se manifestam com ânimos exaltados. Belmiro Magalhães comenta: “Não podemos concordar com a reforma que o Ministério quer fazer. Queremos dizer o que pensamos sobre uma revisão curricular que só é má para os alunos” (Magalhães, 2000). E assim, continuam a gritar palavras de ordem contra a Revisão Curricular.

Entretanto esta manifestação, a maior e mais incisiva depois da tomada de posse do novo Ministro, Santos Silva, acontece depois de ter sido tomada a decisão do seu adiamento para o início de 2002/2003. Porém, os estudantes continuam a pôr o dedo nas mesmas feridas de sempre, reivindicando, particularmente, a educação sexual nas escolas e o fim dos exames nacionais, mas o Ministro demonstra estar confiante assegurando que “esta revisão foi a mais preparada da democracia portuguesa, começou em 1997 e só estará concluída com os exames nacionais de 2005” (Santos Silva, 2000, p.152).

Em síntese, independentemente de outras razões e posições assumidas que, certamente, estão na origem do referido adiamento, parece-nos possível questionar se a luta levada a cabo durante o ano de 2000 pelos estudantes do Ensino Secundário não teria contribuído para que tal acontecesse? O certo é que os estudantes logo em Fevereiro de 2001 voltam às ruas, empunhando as mesmas bandeiras de sempre.

Acresce que no seguimento de todas estas ações de protesto contra a implementação da reorganização curricular, no Parlamento, os partidos da oposição não conseguem fazer aprovar a Revisão Curricular. E fora do Parlamento, os estudantes continuam a manifestar a sua reprovação e a admitir continuar a sua contestação. Certo é que a Revisão Curricular, apesar da contestação social existente, poderia ter mesmo avançado no terreno, no ano letivo de 2002/2003, conforme tinha decidido o Ministro, se não tivesse acontecido algo de inesperado, isto é, o afastamento voluntário de António Guterres, Primeiro-Ministro do XIV Governo Constitucional e a dissolução do Parlamento com a consequente realização de eleições em 17 de Março de 2002, de que sairia um novo Governo Constitucional, desta vez, um Governo de coligação entre dois partidos: PSD e CDS-PP.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.

Dubet, François (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.

Estevão, Carlos V. & Afonso, Almerindo J. (1998). Associações de estudantes em contexto escolar: A construção sociológica de uma singularidade organizacional. In Licínio C. Lima (Org.), *Por favor, elejam a B. O associativismo na escola secundária* (pp.75-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Lima, Licínio C. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.



- Lima, Licínio C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro & Carlos A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia* (pp.19-31). Porto: Afrontamento.
- Lopes, João T. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento
- Magalhães, Belmiro (2000, Novembro 5). De que se queixam os alunos. *Jornal Público*, 11, p.24.
- Matos, Manuel (2006). O ensino secundário: Alguns dados dum ‘novo mundo’. *A Página da Educação*, (154), 8.
- Meirieu, Philippe & Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Rochex, Jean-Yves (1996). Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir. *16 heures* 30, (10), 2.
- Rochex, Jean-Yves (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF
- Russo, Hugo; Sgró, Margarida & Díaz Andrea (1999). Aprender a dizer sua palavra: Do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para razão comunicacional. In Danilo R. Streck (Org.), *Paulo Freire. Ética, utopia e educação* (pp. 113-121). Petrópolis: Vozes.
- Santos Silva, Augusto (2000, Dezembro 14). Revisão da matéria. *Revista Visão*, 152.
- Santos, Maria Cecília (2010). *A escola não tem nada a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Sousa, José (2000, Novembro 5). De que se queixam os alunos. *Jornal Público*, p. 24.





Os contextos educativos cursos de educação e formação de jovens (CEF) e o projeto “aprender a aprender”: Formal ou não formal?

Carla Soares

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
carlascsoares@gmail.com

Durante a última década tem-se verificado uma maior preocupação em torno da relação entre educação formal e educação não-formal. Tendo em vista este debate, procuraremos discutir neste trabalho os pressupostos inerentes a esta relação tendo como objeto de análise duas experiências de investigação e intervenção: a primeira diz respeito a um estudo de caso no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF); a segunda versa sobre um projeto de intervenção que dinamizamos num Agrupamento de Escolas da área metropolitana de Lisboa, intitulado “Aprender a Aprender”. Será nosso objetivo enquadrar dialeticamente os pressupostos teóricos sobre a educação formal e não-formal enfocados nas duas experiências no terreno, no sentido de perceber tensões e congruências no que se refere à educação de jovens. Teoricamente sublinham-se duas perspetivas que se destacam na literatura: a primeira diz respeito ao fato de a educação não-formal estar associada a “crise da escola”, pois, ao que tudo indica, a (re)descoberta e visibilidade da educação não-formal é contemporânea dessa mesma crise, diagnosticada a partir de finais dos anos 1960 (Coombs, 1968; Canário, 2006); uma segunda perspetiva, a “holística”, ou de complementaridade entre o formal e não formal (La Belle, 1998; Rogers, 2004; Cañelas, 2006), em que se defende que os programas de educação formais e não-formais tendem a complementar-se e que entre estes não existem diferenças significativas ao nível de algumas dimensões estruturantes (Cañelas, 2006). A metodologia adotada na experiência CEF foi o estudo de caso, privilegiando como principais técnicas de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas e a observação direta. No caso do projeto “Aprender a Aprender” adotou-se uma metodologia aproximada à investigação-ação, tendo-se percorrido as mais diversas etapas, desde o levantamento participado de necessidades de formação até à sua implementação e discussão dos resultados obtidos. Considera-se, a partir destas experiências de terreno, que a resposta da escola à diversidade de públicos que a procura, distintos daquele perfil-tipo com tradicionalmente trabalhou, foi o seu encaminhamento para percursos/modalidades de cariz profissional, uma espécie de “triagem” ou “seletividade social” – alunos que seguirão as vias superiores de ensino e alunos que estarão supostamente preparados para uma profissão e para o mercado de trabalho. É visível, no que se refere à experiência CEF, um evidente problema de identificação do “formal” associado apenas e só ao ensino dito “regular”, notando-se dificuldade em conceber/pensar o formal “fora da escola” apesar de este ser possível, atendendo à maior diversidade de contextos educativos de âmbitos público-privados, privados, associações de desenvolvimento local, etc. Relativamente à educação não-formal, confirmando-se a premissa de que é complementar à educação formal, que é um processo estruturado e sistemático, porém contesta-se o fato de apenas poder ocorrer “fora da escola”, uma vez que o projeto “Aprender a Aprender” consistiu num processo de educação não-formal, que decorreu em paralelo com o processo formal e “dentro” da escola.

Palavras-chave: educação não formal, educação formal (e informal); crise da escola; complementaridade formal, não-formal e informal.

1. Da “crise” da escola ao (re) surgimento da educação não formal

A partir da literatura sobressaem duas perspectivas que parecem fulcrais para a tentativa de compreensão da educação não formal, não descurando, claro está, a educação formal e informal. Uma das perspectivas diz respeito à “crise da escola” (Coobms e Ahmed, 1968; Almerindo, 2001; Rogers, 2004; Canário, 2006; Palhares, 2009, etc). A outra passa pela visão integrada ou de complementaridade dos sistemas formais, não formais e informais, na medida em que estes podem ocorrer em espaços-tempos diversos, em que as características do formal intersejam o não formal e vice-versa, podendo convergir para o mesmo fim, a educação. (La Belle, 1981; Trilla, 1993; Rogers 2004; Cañelas, 2006).

O debate em torno da concetualização da educação formal e não formal remete-nos para o final dos anos 60 (Coobms e Ahmed, 1968) visivelmente associado à tal “crise mundial da educação” despoleta pelo fato de a escola, de *per si*, não cumprir o seu papel, nomeadamente no que diz respeito a uma maior democratização, mais desenvolvimento socioeconómico e possivelmente maior liberdade (Palhares, 2012).

Assim, de modo a contextualizar, a educação formal é nos apresentada por Coombs e Ahmed, 1974 como um sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente gradual e estruturado hierarquicamente desde o nível primário até os níveis mais altos da universidade (como citado em Rogers, 2004). Embora se reclame que o conceito de educação formal nunca tenha sido analisado com detalhe, reconhecendo-se de antemão que todos o conhecem e sabem o que o mesmo significa. (Rogers, 2004).

No que concerne à educação não formal, ao que tudo indica, surgiu para responder a necessidades educativas, sendo que a escola não foi capaz de cumprir os mandatos que há muito lhe foram atribuídos (Afonso, 2001, p. 31), ou seja, foi proveniente do sentimento de que a escola estava a falhar (Rogers, 2004). Representou para muitos, de certa forma, a forma “ideal” de educação até mais do que a educação formal, para outros não passou de uma educação secundária e complementar da educação formal vista como um subsistema de educação, considerada, por alguns, inferior à escolaridade formal e sendo mesmo descrita temporariamente e em situações de crise como “um mal necessário” até que a escolaridade formal possa responder. (Rogers, 2004). Então a educação não formal parece referir-se “a todas aquelas instituições, atividades, meios, âmbitos de educação, que não sendo escolares, terão sido criadas para satisfazer determinados objetivos educativos” (Trilla, 1993, p. 21).

Contudo, e apesar de se verificar falta de consenso, relativamente à concetualização da educação não formal, dado que cada país parece tê-la interpretado de acordo com a sua conveniência, ela implica sobretudo “toda a atividade educacional exterior ou fora do sistema formal”. É uma atividade algo organizada, sistemática levada a cabo fora do sistema formal, de modo a proporcionar tipos de ensino diferenciados e selecionados para subgrupos de uma população particular, que podem ser adultos ou crianças (Rogers, 2004).

Portanto, a terminologia do campo da educação passou a contar com as designações de educação não-formal e educação informal”, estas, por sua vez, passaram a ser utilizadas indistintamente para designar “o amplíssimo e heterogêneo leque de processos educativos não-escolares ou situados à margem do sistema de ensino oficial” (Palhares, 2009, p. 59). Por essa razão é necessário alguma cautela quanto ao uso e significado da terminologia afeta à educação não formal, dado que não existe ainda consenso. Depreende-se que o desejável seria o esforço de repensar o escolar a partir do não-escolar e não o contrário. (Palhares, 2009).



É possível também constatar, através da literatura, que a educação não formal tem vindo a ganhar terreno na atualidade, principalmente a partir de 2000 tem-se assistido à “(re) descoberta da educação não-formal (e da educação informal), em grande medida pela sua colagem retórica inerente ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida” (Palhares, 2009). Podendo essa valorização do campo da educação não formal significar ou implicar a desvalorização da educação escolar, na medida em que se assiste, em alguns países, a um crescente sentimento antiescola (home-scholling) (Almerindo, 2001, p. 33). Percebemos, na atualidade, uma grande procura/investimento em atividades consideradas educação/aprendizagens não formais, quer como forma de complemento aos sistemas formais (de atividades direcionadas para a escola, o caso das explicações, dos centros educativos), quer atividades ligadas com o desenvolvimento cultural, desportivo etc. Um dos principais argumentos justificativos para essa procura/investimento prende-se com a condicionante familiar em relação às exigências sociais e laborais que, ao que tudo indica, têm contribuído para o aumento do recurso à institucionalização quotidiana de jovens e crianças, quer seja no âmbito da organização escolar, quer de natureza não escolar. (Palhares, 2009, p. 62).

No entanto e, apesar da tentativa de “desformalização das instituições” proposta pelo relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação com o título *Apprendre à être* (Faure et al, 1973), onde se sublinhava que “todas as vias - formais e não-formais, intrainstitucionais e extrainstitucionais – poderiam ser igualmente admitidas em princípio como igualmente válidas” (p. 270) não se ter concretizado, constatou-se o surgimento de uma maior “diversificação” de contextos e de processos de cariz educativo. Todavia, não podemos descurar o papel central que a escola ocupa, ainda hoje, na promoção da excelência, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da produtividade, entre outros aspetos da racionalidade económica. (Afonso, 1998)

Atualmente percebe-se que as políticas de educação e formação ocupam, na Europa e particularmente em Portugal, através dos programas implementados pelo Governo, um lugar central no discurso e preocupações sociais e políticas. Essas preocupações resultam, principalmente, da relação que é estabelecida entre a educação e a atividade económica e que “conduz a que políticas de educação e formação sejam uma “tradução” das preocupações de gestão da mão de obra, ou seja, das políticas de emprego.” (Canário, 2003, p. 191). Ao mesmo tempo que tentam resolver o problema do cumprimento da escolaridade obrigatória (o aumento da qualificação dos portugueses), incluindo, para o efeito, contextos de educação formal e não formal.

1.1 As propostas da complementaridade entre a educação formal e não formal

Paralelamente ao que muitos percebem como uma dicotomia (formal e não formal e informal), existem autores que pretendem fazer compreender, através de uma perspetiva holística, que a educação formal e não formal se interseitam durante a aprendizagem ao longo da vida. É o caso de La Belle (1982, p. 162) que nos apresenta a seguinte matriz:



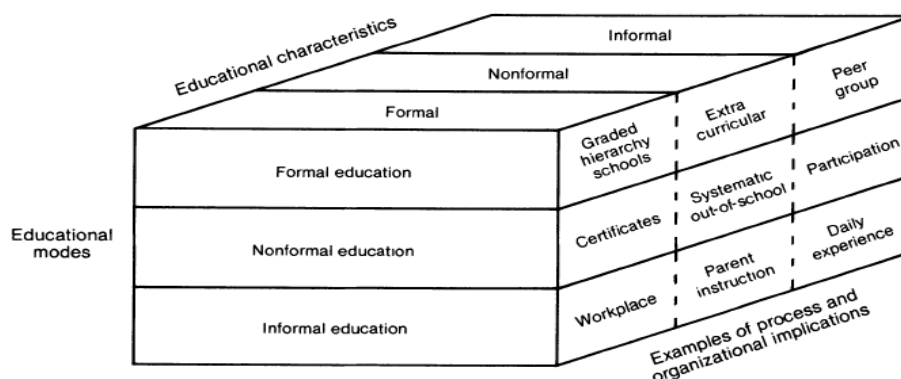


Figure 1. *The Modes and Characteristics of Education*

Fonte: Adaptado de Thomas La Belle (1982, p. 162) – Os modos e as características da educação

A proposta é, adicionando a educação informal (que significa aprendizagem incidental), sugerir que a educação formal usa regularmente abordagens não formais e informais tal como formais, como por exemplo as atividades extracurriculares e grupos de pares (informal). Assim como, os programas de educação não formal possuem regularmente características formais (certificados) tal como processos informais (metodologias participativas) e que a educação informal usa regularmente a formal (formação no local de trabalho) e não formal (processos comunitários de aprendizagem tais como educação parental e formação) assim como a aprendizagem informal através da experiência diária. Refere, ainda, que a educação formal possui atividades não formais (fora do campo da definição formal como viagens e visitas a museus, onde a intenção é frequentemente aprender) tal como aprendizagens informais (aquela que surge de situações espontâneas).

Para este autor os programas de educação escolares e não formais tendem a complementar-se, apesar da educação não formal poder ser uma substituta para a escolaridade formal quando as escolas não existem. Ela não é um sistema de fornecimento alternativo para o ensino. Os programas de educação não formal não são escolares porque eles não recebem ou entregam o mesmo meio de troca/permuta – créditos, notas e diplomas – que são reconhecidos e sancionados pelas sociedades mais legitimadas e pelo sistema de ensino aprendizagem formal (La Belle, 1981, p. 315)

Rogers (2004), por sua vez, chama atenção que as barreiras que esbatem os limites entre o formal e o não formal são muito ténues e que a pedra-chave para essa distinção está nas aprendizagens que realizamos ao longo da vida (no continuum da nossa vida).

Assim quando é o indivíduo a determinar a sua aprendizagem, por exemplo, aprender o que quer, quando quer e parar quando quer, está envolvido em educação informal. Quando inseridos num programa de aprendizagem pré-existente, mas o moldamos às nossas circunstâncias, estamos envolvidos em educação não formal. Por último, quando aceitamos um programa de aprendizagem imposto externamente, sujeitando a nossa autonomia, estamos envolvidos em educação formal. (Rogers, 2004)

Uma outra visão interessante é a de Cañelas (2006) acerca da complementaridade entre o formal e não formal, argumentando que:



Nem sequer existem, entre a educação formal e não formal, diferenças significativas de objetivos. Ambas estão para facilitar a vida pessoal, social e cultural do homem em todas as suas dimensões e ao longo da vida. Portanto ambas formam um todo diferenciado mas, ao mesmo tempo, unitário que se conformaria com o sistema educativo idóneo para o homem do nosso tempo. Além disso a educação formal e não formal, apesar da sua distância jurídica, pedagogicamente tendem, cada dia mais, a entrelaçar-se de tal maneira que nem sequer a idade dos educandos será um argumento distintivo entre ambas. (p. 13)

Podemos perceber através da visão destes autores que a educação formal, não formal e informal se parecem complementar e apesar de possuírem características específicas são determinadas e determinantes nos processos de educação e aprendizagem.

2. Breve nota metodológica das duas experiências

O estudo de caso sobre os CEF teve lugar numa Associação Empresarial, ou seja, “fora” do contexto escolar e apesar de estes cursos representarem uma oferta do ensino formal distinguem-se do ensino regular, dirigindo-se a um público específico (jovens com idade igual ou superior a 14 anos, alvo de várias retenções e conferem dupla certificação, escolar e profissional). Representam uma alternativa ao sistema regular, apesar de poderem ocorrer em instituições escolares.

O principal intuito do estudo em destaque era aferir se os CEF representam uma segunda oportunidade (tal como apregoavam) ou uma oportunidade de segunda, quer a nível educativo, quer de inserção no mercado de trabalho. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a formandos, formadores, ex-formandos e potenciais empregadores (também designados acolhedores de estágio), sobre as quais nos debruçaremos, tendo em conta a sua análise de conteúdo.

O projeto “Aprender a aprender” resultado de estágio profissional ocorreu num Agrupamento de escolas, numa instituição de ensino formal com um propósito complementar e de apoio curricular. Dado o seu caráter não formal, os seus objetivos primordiais foram motivar e trabalhar os métodos/hábitos de alunos dos 7 e 8.º anos. Contemplou a conceção de materiais calendarização, organização de sessões (com duração de 90 minutos semanais), um certificado de participação, folha de presenças, etc. Ou seja, foi um projeto estruturado, todas sessões seguiram uma lógica gradual, foram privilegiadas metodologia ativas, embora pudéssemos em algumas circunstâncias alterar o decurso programado (por exemplo, quando era necessário a preparação para um teste de avaliação). Dos 24 alunos sinalizados, apenas 14 permaneceram no projeto até ao final. Os resultados do projeto foram sustentados no relatório de avaliação através do qual serão apresentados alguns dados para a discussão proposta.

3. A experiência CEF: O formal – fora da escola

Foi notório no discurso próprio e percepções dos vários intervenientes do estudo, que a modalidade CEF é encarada como um processo educativo/formativo diferenciado do designado ensino regular. A oratória dos testemunhos insistia numa contraposição entre os CEF e o regular, convocando uma distinção permanentemente da terminologia “ensino normal” ou “escolar” e o “curso profissional” que consideram “não escolar”.



Uma das principais conclusões do estudo permitiu depreender que, ao nível educativo/formativo os CEF representavam para os vários intervenientes (formandos, formadores e ex-formandos) uma alternativa ao ensino dito “regular”. Por um lado, devido à não identificação dos formandos com o contexto escolar (refletido pelo número de retenções), tomando como argumentos basilares a dificuldade de cumprimento da escolaridade obrigatória no ensino regular (e o risco de abandono escolar). Por outro, percebem esta modalidade como a oportunidade de certificar escolarmente (ao nível da escolaridade obrigatória) e profissionalmente estes jovens (para a posterior obtenção de um emprego). Tal como sustentam os seguintes extratos:

Tabela 1 - O CEF e o ensino regular segundo os entrevistados

No discurso dos formandos	“Achava que ia ser diferente da escola onde andava, ia ser mais fácil para além de mais tarde me facilitar a entrada num emprego. Acho que aqui consigo acabar o 9º mais cedo do que na escola pública.” (Formando 1) “É muito diferente da escola [...] não tem nada a ver. Os professores aqui preocupam-se muito mais com os alunos, na escola os professores não queriam saber e se tivéssemos más notas, era indiferente para eles. Aqui os professores preocupam-se e acompanham-nos, dão-nos apoio e preocupam-se com o nosso bem-estar.” (Formando 12)
No discurso dos formadores	“Acho que sim, aliás acho que muitos deles se não tivessem esta oportunidade nunca teriam terminado a escolaridade obrigatória e muito provavelmente, sem querer ser muito radical, teríamos jovens perdidos na sociedade, sem rumo nenhum. Os CEF’s no fundo vieram-lhes dar uma orientação de vida e uma nova oportunidade, porque se não conseguiram na escola, podem consegui-lo agora.” (F- área científica) “O que se nota neste tipo de cursos é que os formandos veem à procura de um ensino diferente, não querem mais escola [...]” (F- área científica).
No discurso dos Acolhedores de estágio	“Penso que são uma oportunidade, claro que no meio do trigo temos o joio, como se costuma dizer. Na minha opinião, estes cursos, são um bom investimento nos jovens por parte do governo, pois se não tivessem esta oportunidade seria pior para estes jovens. Eles têm oportunidade de aprenderem alguma coisa sobre a profissão e isso também é bom para o empresário”. (Acolhedor de estágio n.º 1)

O que parece confirmar que, a declarada “crise da escola”, no sentido de a mesma não responder aos desafios (e a alguns públicos) a que se propõe possa, ainda, ser uma realidade. O discurso que contrapõe o ensino regular à modalidade CEF (apesar da última se inserir na educação formal) tem em conta a especificidade do público e do currículo, assim como o fato de o tipo de ensino-aprendizagem ser distinto do regular, fazendo com que se confunda com o não escolar (apesar de esta modalidade poder ocorrer em contexto escolar), ou seja, com a educação não formal. Outro fator que merece ser considerado e congruente com estes discursos é a diversificação dos contextos ensino-aprendizagem e a tentativa de “desformalização das instituições”, uma vez que, a modalidade a que se refere este estudo ocorreu numa Associação empresarial. Pode-se também constatar que a modalidade CEF é conscientemente considerada, pelos diversos intervenientes, como um subsistema de educação e claramente considerada “inferior” ao ensino regular ou sistema de educação formal (Rogers, 2004).



Outro dos elementos distintivos apontado entre o ensino regular e a modalidade CEF prende-se com uma alegada maior facilidade e menor morosidade por oposição ao ensino rígido e, ainda, no discurso dos formandos, por algum sentimento de “discriminação” no ensino regular reforçado pela visão da formadora componente científica.

Tabela 2 – Comparação entre o CEF e o ensino regular segundo os entrevistados

No discurso dos formandos	“Esperava que fosse e, é um bocado mais fácil e esperava também que fosse a melhor maneira para fazer o 9º ano.” (Formando 2) “Eu achava que iria ser diferente da escola, que tivesse mais prática do que teoria, que as disciplinas fossem muito diferentes, mas é quase a mesma coisa, com a diferença que é mais fácil.” (Formando 6) “Na escola pública não era assim, os professores tinham em conta aqueles que sabiam mais e não ligavam nenhuma aqueles que sabiam menos e, é por isso, que eu acho que aqui eu percebo melhor a matéria. Eu tinha na escola pública uma professora de Português que punha aqueles que sabiam mais nas três carteiras da frente e quando falava virava-se só para eles. Distinguia-nos, os que são bons ficam à frente os que são maus ficam atrás.” (Formando 2)
No discurso dos formadores	“O percurso escolar chamado oficial ou normal tem os conteúdos programáticos em que só mais tarde ou futuramente é que podes tirar proveito deles e pensar na área que se quer seguir [...] Nos CEF funciona de forma diferente, existe uma preparação para o mundo do trabalho, os conteúdos são também diferentes, na medida em que estes têm uma área tecnológica que os prepara para aquilo que profissionalmente e futuramente irão fazer” (F- área tecnológica) “A diferença, na minha opinião, é que no ensino regular se preparam alunos para o ensino universitário/académico. Nos cursos de educação e formação os alunos são preparados para o mundo do trabalho que, se calhar, no contexto atual, é o mais correto no sentido dos percursos escolares não privilegiarem só a teoria.” (F- área sociocultural) “O meu receio, e tenho vindo a referir, é os CEF’s permitirem a continuidade dos estudos [...] não quero dizer que eles não devem aperfeiçoar o conhecimento. Acho que se se especializam em determinada devem continuar a ter formação e aperfeiçoar essa mesma área, agora não concordo com o facto de se permitir através destes cursos o acesso à universidade e a cursos gerais [...]” (F- área científica)

É claramente visível que as características da educação formal são encaradas como sendo “superiores” à modalidade CEF, um sistema educativo, tal como sugerem Coombs e Ahmed (1974), altamente institucionalizado, cronologicamente gradual e estruturado hierarquicamente desde o nível primário até os níveis mais altos da universidade (como citado em Rogers, 2004), por oposição a um ensino-aprendizagem que não propicia níveis mais altos de qualificação, cingindo-se à qualificação profissional e à preparação para o mercado de trabalho.

Os resultados do estudo evidenciaram, ainda, que a modalidade CEF é principalmente válida pela possibilidade de cumprimento da escolaridade obrigatória, remetendo para segundo plano as opções profissionais, sendo que estas, não raras vezes, foram incongruentes com as opções dos formandos.



Tabela 3 – Opções e colocações no CEF segundo os entrevistados

No discurso dos formandos	“Não, inicialmente tinha-me inscrito no curso de cabeleireira, mas fizemos umas provas e não consegui entrar. O segundo curso que escolhi foi operador de informática, também não consegui entrar e então fiquei na terceira opção Operador de Armazenagem”. (Formando 1) “Eu primeiro inscrevi-me no curso de mecânica, mas como não entrei no outro vim para este, mas no fundo é quase a mesma coisa. Operador de armazenagem foi a minha segunda opção.” (Formando 4)
No discurso dos ex-formandos	“A minha principal motivação era terminar o 9.º ano, não vim pelo curso [...] a minha irmã tem o curso de técnico informático e disse-me na altura para tentar frequentar o mesmo curso, mas pensei [...] não são 2 anos e já estou cheio.” (Ex-formando 2) “Tem a ver com o facto de me parecer o caminho mais fácil para concluir o 9.º ano como já disse, quando entrei no curso não estava muito preocupada com a saída ou com a profissão, mas a minha motivação passou principalmente por querer concluir o 9.º ano.” (Ex-formando 3)
No discurso dos formadores	“No fundo, o que se pretende é que estes formandos saiam daqui com uma certificação escolar, mas também que saiam daqui com competências para o mundo do trabalho e para isso têm disciplinas específicas que os preparam e que provavelmente lhes agradam mais do que as disciplinas do ensino regular.” (F-área científica).

Verifica-se, uma vez mais, a tentativa de resolução de problemas que a escola, enquanto instituição de ensino formal, não foi capaz de resolver. Percebe-se, também, a partir destes extratos, as preocupações políticas e sociais no que concerne à educação, evidenciando a relação que é estabelecida entre a educação e a atividade económica e que “conduz a que políticas de educação e formação sejam uma “tradução” das preocupações de gestão da mão de obra, ou seja, das políticas de emprego.” (Canário, 2003, p. 191). Embora, aparentemente, a modalidade CEF se destaque para os vários intervenientes pelo fato de certificar escolarmente, remetendo para segundo plano a vertente profissional.

Ainda que, de acordo com as percepções e discursos dos formandos, formadores, ex-formandos e potenciais empregadores os CEF signifiquem uma “segunda oportunidade” não se deve descartar a hipótese de também representarem uma “oportunidade de segunda”, pois, tal como foi possível apurar estes podem semelhantemente possibilitar o acesso a uma escolaridade desqualificada, na medida que, e de acordo com alguns relatos, é desvalorizada/desprezada, quer pelo mercado de trabalho, quer a nível dos conhecimentos e acesso a níveis superiores de educação por comparação ao sistema regular de ensino. Parecendo delimitar o caminho dos jovens, contemplando, sobretudo, uma educação/formação como forma de acesso a uma profissão.



Tabela 4 – Visões do CEF no mercado de trabalho segundo os entrevistados

No discurso dos ex-formandos	“(…) uma vez fui pedir emprego à Zara e a Sr.^a que me recebeu disse que eu não servia, pois vinha de um curso profissional e que só está ou frequenta o ensino profissional quem é burro”. (Ex-formando 1) “Repetia tudo igual. Ir para a escola normal é que não [...] apesar de eu saber que os cursos profissionais têm uma má imagem, as pessoas acham que este tipo de ensino é muito facilitado, mas não. São maneiras diferentes de organização e de estudo, enquanto na escola tenho um exame e se sei...sei se não sei chumbo [...], aqui tenho um projeto que me leva a mostrar aquilo que valho. Ouve-se muitas vezes a expressão de que estes cursos são para burros, é que isto é mesmo assim, mas eu acho que é uma forma diferente de ensino e de estudo”. (Ex-formando 5)
No discurso dos Acolhedores de estágio	“Acho que existem pessoas a frequentar estes cursos só para ganharem dinheiro, além do mais, acho injusto para as pessoas que fazem a escola normal, que estas pessoas possam ficar com o 9.º ano em tão pouco tempo. Quanto aos empresários acho que estes cursos são uma forma de ganharem, de explorarem estes jovens, porque um bom empresário não se importa de pagar a um bom funcionário e nestes casos os jovens acabam por ser explorados” (Acolhedor de estágio n.º 2)
No discurso dos formadores	“Na minha opinião são uma opção válida, porque existem muitos alunos no ensino regular que não sabem o que lá estão a fazer, enquanto que estes aqui como não pretendem o ensino universitário, ficam com certificação do 9.º ano e certificação profissional [...]” (F- área sociocultural)

Percebeu-se, também, uma posição algo contraditória, por um lado o mercado de trabalho, quando se trata de contratar jovens oriundos de percursos CEF, atribui-lhes uma conotação negativa, desvalorizando-a comparativamente aos jovens que frequentam o ensino regular. Por outro lado, o discurso altera radicalmente quando sublinham que a modalidade CEF representa uma mais-valia principalmente para os jovens e para o mercado de trabalho. Ora esta contradição parece supor que o mercado de trabalho é apologista de mão de obra qualificada, porém utiliza-a de forma efémera, uma vez que, só está disposto a acolher estagiários, mas não em contratá-los. Destacando-se, desta feita, o papel central da escola, verificando-se uma clara preferência do mercado de trabalho por jovens que tenham frequentado a escolaridade “normal” (ensino regular), como se essa premissa fosse preditora da excelência, da eficácia, da eficiência e da competitividade em detrimento das supostas qualificações profissionais providenciadas pela modalidade CEF.



Tabela 5 – A empregabilidade do CEF segundo os entrevistados

No discurso dos Acolhedores de estágio	“Não teve oportunidade de ficar cá a trabalhar, porque já tenho uma colaboradora a part time e não necessito de mais ninguém, porém no verão passado pedi à estagiária que acolhi para vir fazer as férias e ela aceitou e ganhou um dinheirito”. (Acolhedor de Estágio 2) “Não. Era bom que precisasse, mas como estou cá eu, não tenho precisado de mais ninguém.” (Acolhedor de Estágio 3) “São importantes, embora eu ache que não preparam os jovens para o mercado de trabalho, eles ficam com uma noção de como funciona o comércio, mas até mesmo nós comerciantes aprendemos todos os dias, porque é com a prática que se aprende. Para os empresários é bom poderem ter alguém, uma vez que, ao mesmo tempo que os ensinam têm companhia e ajuda, tentando orientá-los nesta fase da sua formação” (Acolhedor de estágio n.º 3) “Pode abrir uma porta para o mercado de trabalho, embora isto esteja difícil, mas considero que estejam mais aptos para trabalhar, uma vez que já têm noções acerca da área comercial, mas isso não quer dizer que os jovens que não têm essa formação não tenham tanta ou mais capacidade dos que os que a têm, tenho como exemplo o meu caso, pois não tenho formação na área e quando comecei não sabia nada, foi a prática e experiência do dia a dia que me permitiram o desenvolver da minha profissão”. (Acolhedor 3)

4. A experiência projeto Aprender a aprender: O não formal – dentro da escola

A ideia do projeto “Aprender a Aprender” (AA) surgiu, em primeiro lugar, no âmbito de um Estágio Profissional (promovido pelo PEPAC¹) desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (instituição de ensino formal) e, em segundo, da análise do Projeto Educativo do mesmo Agrupamento, onde se enfatizava a necessidade de apoiar crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Este Projeto teve como finalidade incutir nos alunos a motivação para os estudos e a apropriação de métodos/hábitos de estudo, de modo a colmatar dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta dos mesmos. Para tal, foi concebido, estruturado e implementado um programa e as respetivas sessões de acompanhamento (em horário pós-escolar). O objetivo geral do projeto AA consistiu em: apoiar crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ao nível da motivação e dos métodos de trabalho/estudo. Os objetivos específicos passaram por: i) fomentar a motivação dos alunos face às aprendizagens escolares; ii) desenvolver nos alunos competências ao nível dos hábitos de trabalho/estudo. A duração do projeto decorreu no ano letivo 2010/2011 e os principais recursos foram os Diretores de Turma e a Comunidade Educativa em geral.

É possível, desta feita, depreender que o caráter do projeto é congruente com certas características da educação não formal, ou seja, uma atividade algo organizada, sistemática de modo a proporcionar tipos de ensino diferenciados e selecionados para sub-grupos de uma população particular (Rogers, 2004). Contudo, incongruente com a questão de a educação não formal apenas se circunscrever ao “fora da escola”, à exterioridade do sistema escolar que lhe é característica, dado que, no caso do projeto AA ocorreu “dentro” da escola, em paralelo e com forte articulação com as atividades e disciplinas escolares

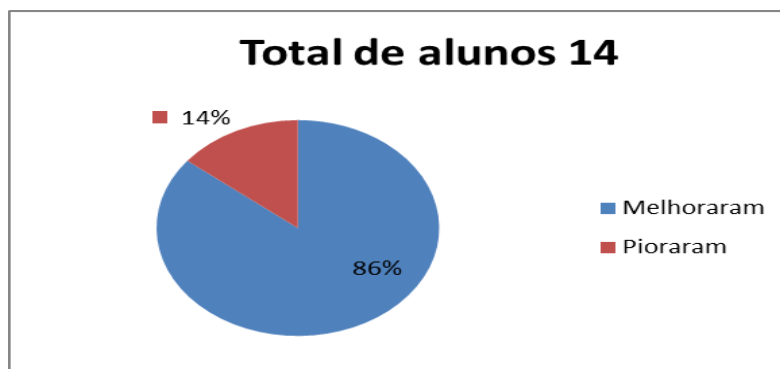
¹ Programa de Estágios Públicos da Administração Central



(por exemplo, algumas sessões foram reservadas para a preparação para os testes de determinadas disciplinas). De ressaltar ainda, que grande parte das desistências dos alunos referenciados para o projeto, teve também que ver com outros tipos de educação não formal, principalmente o domínio das explicações incompatíveis com a gestão horária do projeto, mas igualmente com um propósito complementar ao sistema formal.

Os resultados da avaliação do projeto permitiram perceber uma evolução gradual nestes alunos. Assim a nível de percentagem 86% dos alunos que participaram no projeto AA melhoraram, enquanto 14% mantiveram/pioraram.

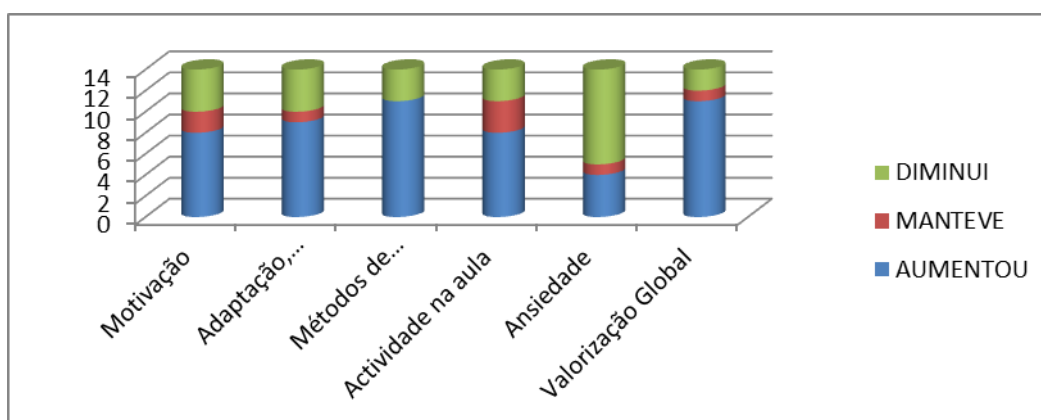
Gráfico 1 – Impacto do projeto AA nos resultados escolares (%)



O que parece confirmar a ideia de complementaridade entre o formal e não formal, sendo que o projeto AA, enquanto processo de educação não formal, produziu resultados positivos no processo de educação formal, evidenciando, de certa forma, que a conceção formal ou não formal não depende de nenhuma variável pedagógica sendo em todo o caso o argumento jurídico aquele que mais serve para mais claramente discriminar ambos os tipos de educação” (Cañelas, 2006)

A maioria dos alunos participantes aumentou a motivação; a adaptação, planificação e concentração; os métodos de trabalho pessoal; a atividade na sala de aula e a valorização global das suas atitudes e métodos de trabalho face à escola. Um reduzido número manteve o mesmo nível a alguns dos indicadores, como é possível verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Mudanças introduzidas pelo projeto AA face à educação escolar



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do projeto



Outro indicador relevante foi a avaliação: as notas obtidas pelos alunos que participaram no projeto no final dos três períodos escolares, que, salvo raros casos, tiveram uma efetiva melhoria (cf. tabela 6).

Podemos, desta feita, inferir que a educação não formal, apesar de poder ser considerada como um subsistema da educação formal ou até como uma medida temporária para dar resposta aos problemas que a escola não resolve acontece inclusive dentro das próprias instituições escolares. Deste modo, devemos por em causa a premissa de que a educação não formal apenas ocorre “fora” dos sistemas formais.

Tabela 6 – Resultados escolares dos alunos

Fichas registo avaliação (resumo)				
Turmas	Nome	N.º negativos		
		1.º P	2.º P	3.º P
7.º A	Joana Castro	4	3	1
	Pedro Figueiredo	1	0	Melhoria notas
7.º D	João Mesquita	6	7	3
	Inês Carvalho	5	6	4
7.º E	António Duarte	7	6	3
7.º 4	Ana Castro	7	7	6
	João Neto	9	8	10
	Monis Carsanne	5	2	1
	Rute Vasconcelos	6	6	7
8.º B	André Duarte	0	Melhoria notas	Melhoria notas
	Filipa Branco	3	2	2
	Mariana Simões	3	4	2
8.º D	Mariana Vieira	6	4	2
	Sara Teixeira	5	3	1

5. Notas Finais

A proposta deste trabalho consistiu em tentar perceber e discutir alguns pressupostos subjacentes à educação formal e não formal tendo como referência duas experiências. A experiência CEF inserida na educação formal mas ocorrida “fora” do sistema formal de ensino (numa associação local) e o projeto AA ocorrido “dentro” da



escola (num agrupamento de escolas) e em paralelo com as atividades escolares mas como um processo de educação não formal.

Considera-se relativamente à análise de dados acerca da experiência CEF que a “crise na escola” parece perpetuar-se, sendo que a escola parece ainda não responder a públicos específicos encaminhando-os para percursos alternativos de cariz profissional, originando uma espécie de “seletividade social”. Sugere-se, igualmente, um evidente problema de identificação do formal associado apenas e só ao ensino “regular”, notando-se dificuldade em conceber/pensar o formal “fora” da escola. Verifica-se, ainda o papel central da escola como veículo de acesso, quer a níveis mais elevados de educação, quer à valorização por parte do mercado de trabalho que, por sua vez, parece estigmatizar a formação profissional, apesar de a mesma contemplar, supostamente, as competências profissionais necessárias para determinado desempenho profissional.

No que concerne à análise de dados da experiência do projeto AA é possível entender a complementaridade entre o formal, não formal e informal (defendida por La Belle, 1982; Rogers, 2004; Cañelas, 2006), dado que através do projeto de intervenção não formal foi perceptível uma melhoria significativa dos resultados destes alunos no sistema formal. Porém contesta-se que o não formal tenha como característica a exterioridade ao sistema formal, na medida que, o próprio sistema formal recorreu a um projeto de cariz não formal de modo a tentar colmatar as suas lacunas (os problemas que a escola não consegue resolver), demonstrando que “a educação é uma realidade complexa, dispersa, heterogénea, versátil” capaz de recorrer “a uma multiplicidade de processos, sucessões, fenómenos, agentes ou instituições que se tem vindo a considerar como «educativos»” (Trilla, 1993).

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho/IEP/CEEP

Afonso, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. von Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal. Cenários da criação* (pp. 29-38) Campinas: Editora da Unicamp.

Canário, Rui (2003). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio, C. Lima, José A. Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. (pp. 55-200) Lisboa: Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação. Disponível em http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Cañelas, Antonio J. C. (2006). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación: Educación no formal*, 338, 9-22

Coombs, Philip H & Ahmed, Manzoor (1974). *Attacking rural poverty: How NFE can help*. Baltimore: JohnHopkins University Press.

Faure, Edgar et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/ UNESCO



La Belle, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *Internacional Review of Education*, 28(2), 158-175

La Belle, Thomas J. (1981). An introduction to the nonformal education of children and youth. *Comparative Education Review*, 25(3), 313-329.

Palhares, José A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.

Palhares, José A. (2012). Centralidades em sociologia da educação. In *Plataforma Barómetro Social*. Publicado 5 de outubro de 2012. Disponível em <http://barometro.com.pt/archives/759>.

Rogers, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

Rogers, Alan (2004). *Looking again at non-formal and informal education. Towards a new paradigm*. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Trilla, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editora: Ariel. Barcelona.





O rádio como ferramenta de educação não-formal na escola

Rachel Severo Alves Neuberger
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB
rachel@ufrb.edu.br

A presente comunicação visa apresentar o rádio como ferramenta da educação não-formal dentro de um território tradicional de educação formal, no caso a escola, permeado por influências da educação informal ou da “aprendizagem informal” (Rogers, 2004), levando-se em conta a perspectiva da aprendizagem holística e continuada por toda a vida, ou vitalícia (*longlife learning*). Quer-se, entre outras coisas, expor os traços tecnodiscursivos e os conceitos educacionais que permitem ao veículo, ainda que em modalidade de linha modulada (rádio-poste, rádio *indoor*), mediar as relações sócio-culturais e educativas, na perspectiva de Martín-Barbero (2006), na respectiva “comunidade educativa” (Gohn, 2004), que envolve não só a escola, mas todo o seu entorno. O contexto escolar surge assim mais permeável e receptivo às distintas dinâmicas educativas e de aprendizagem, surgindo, com frequência, o não-formal como uma possibilidade mais flexível, mais atenta às necessidades de cada indivíduo ou grupo e, preferencialmente, envolta em um processo de maior participação. A presente comunicação procurará, então, refletir sobre o papel do rádio como ferramenta educativa, seja como recurso institucional e pedagogicamente enquadrado, seja como projeto dinamizado autonomamente pelos alunos no âmbito das atividades das associações de estudantes. Será tida em conta a realidade brasileira, mas que irá futuramente ser confrontada a experiências das escolas portuguesas. Procuraremos compreender qual o potencial do rádio ao nível das aprendizagens significativas, no plano dos processos e nos espaços de socialização, nos domínios das sociabilidades e dos estilos de vida, na educação familiar, nas trajetórias escolares e nos percursos relacionados com o mundo do trabalho, ao mesmo tempo que tentaremos problematizar o seu lugar e sua atualidade no quadro de uma sociedade marcada pela proliferação e apelo de meios e tecnologias da informação, também eles revestidos de um elevado potencial educativo.

Palavras-chave: educação não-formal; rádio; educomunicação

Introdução

O rádio é um veículo quase centenário que não só vem sobrevivendo ao advento de modernas tecnologias de comunicação como também tem encontrado novas formas de desenvolvimento por meio das convergências tecnológicas, estando, portanto, presente de forma ainda mais abrangente, participativa e, pela primeira vez, hipermidiática, em recentes plataformas digitais de alcance planetário.

Surpreendentemente para alguns, o veículo também tem crescido na sua forma tradicional. Segundo dados divulgados pela Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), o Brasil tem, hoje, 9,4 mil emissoras (comerciais, educativas e comunitárias), sem contar com as “livres”, ou seja, não legalizadas, e em modalidade de linha modulada, mais conhecidas como rádios-poste, sendo que este número é mais que o dobro do registrado há dez anos, segundo informações do Ministério das Comunicações.

Dados da mesma pesquisa indicam que o Brasil conta com 88,1% dos lares do país equipados com aparelhos de rádio, ficando atrás da televisão, que tem penetração de 97%. No entanto, é importante salientar que a pesquisa não leva em consideração o acesso

ao rádio por meio do computador e nem mesmo por celular, que vem conquistando cada vez mais adeptos, principalmente entre os jovens.

Quer-se, com esta pequena introdução sobre a realidade do rádio atualmente no Brasil, mostrar que o veículo continua sendo um dos principais meios de comunicação no país, já que, por suas próprias características de trabalhar somente a oralidade (no caso do rádio tradicional), pela simplicidade de produção, veiculação e recepção de informações, pela utilização de linguagem coloquial, pelo caráter regional, que cria uma perspectiva de proximidade, entre outras coisas, cumpre um papel de mediar o popular, ou seja, de ser um agente de informação e de formação, que propicia o “entrelaçamento privilegiado da modernizadora racionalidade informativo-instrumental com a mentalidade expressivo-simbólica do mundo popular” (Martín-Barbero, 2006, p.254).

Tendo-se em vista seus “traços tecnodiscursivos” (Martín-Barbero, 2006), ou seja, suas próprias características, e o caráter educativo que tem acompanhado as experiências radiofônicas desde seus primórdios, quer-se trabalhar nesta comunicação os conceitos de educomunicação na perspectiva da educação não-formal, com ênfase nas experiências realizadas no âmbito da educação formal (escola), seja como parte do plano pedagógico das instituições, seja como práticas advindas da comunidade educativa (Gohn, 2004) como um todo, ou seja, de outras instâncias sociais, ou mesmo de iniciativas dos próprios estudantes, a fim de mostrar como as práticas educacionais podem propiciar empoderamento, a partir de práticas sócio-culturais libertadoras.

A educomunicação e a perspectiva da educação formal, não-formal e informal

Os campos da educação e da comunicação, apesar de serem muito bem delimitados, sempre se inter-relacionaram, uma vez que não há forma de educar sem comunicação. No entanto, um campo específico surge do entrelaçamento destas duas vertentes: trata-se da educomunicação. O conceito é descrito pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), que é referência nestes estudos no Brasil, desenvolvendo estudos em parceria com outros países da América Latina desde 1996, como sendo:

(...) a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar. Em resumo, a educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação. (NCE, 2012)

Para a professora francesa Jacquinet (1998), escola é uma instituição ao mesmo tempo educativa, social e política e, portanto, é preciso que haja, neste contexto, a prática comprometida da educomunicação, pois

(...) no plano educativo, um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimentos e a 'cultura mediática' dos alunos, para que a educação sirva para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando. (Jacquinet, 1998, p.1).



Apesar de estar adequada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, a prática educacional não deveria ficar restrita à educação formal. Para Soares (2012), “o novo espaço de intervenção social, associando a comunicação e a educação num campo interdiscursivo e interdisciplinar não respeita, na verdade, as fronteiras da 'formalidade' ou da 'informalidade' das situações e dos projetos educativos.” (p. 3) Neste sentido, a educação deve agir no âmbito escolar, mas não restringir-se a este espaço.

Não se quer, com este entendimento, retirar a prática educacional do ambiente escolar, mas vê-la como uma oportunidade de, a partir deste local, ampliar os horizontes para a sociedade. Assim, partindo dos conceitos, práticas e avaliações críticas sobre o uso e as potencialidades dos meios de comunicação na escola, expande-se o horizonte para além-muro, buscando uma integração muito maior entre o que se aprende e se vive na escola com o que acontece na sociedade e, por meio desta rica atividade acadêmico-social, proporciona-se um sentido de pertencimento ao todo, que é base para uma maior participação e, portanto, possibilidades de mudanças.

Em seus estudos, Peruzzo (2010) dá ênfase à utilização do rádio como ferramenta e veículo de comunicação, com destaque para o rádio popular, ou seja, as rádios comunitárias e até mesmo as rádios-poste, oficialmente consideradas sistema de linha modulada, pois não utilizam ondas sonoras, mas fios e alto-falantes.

Porém, antes de adentrarmos no uso do rádio como ferramenta estratégica de educação, é importante trabalhar os conceitos de educação formal, não-formal e informal, a fim de se situar, de forma mais clara, em que sentido o rádio pode ser empregado e para que fins.

De acordo com Alan Rogers (2004), baseado em Philip H. Coombs e Manzoor Ahmed (1974), a educação formal é altamente institucionalizada, segue uma ordem cronológica, é planejada, intencional, hierarquicamente estruturada, compondo um quadro da escola primária à universidade. Nesta perspectiva, o cenário não muda conforme os participantes e suas necessidades, já que há uma padronização do conteúdo e um nível de conhecimento final estabelecido, esperado e medido por meio de instrumentos de avaliação.

No outro extremo, está a educação informal, que se constitui em todo aquele aprendizado que está fora da situação de aprendizado planejado. É, assim, um processo vitalício pelo qual toda pessoa adquire e acumula conhecimento, habilidade, atitudes e ideias das experiências diárias e exposição ao meio ambiente social, tanto no trabalho, quanto no lazer, com os familiares e amigos, em viagens, lendo jornais e livros, ouvindo o rádio, vendo filmes, etc. Segundo Rogers (2004), é uma educação não organizada e sistematizada, mas que permeia a vida dos indivíduos por toda a vida. Na verdade, ele prefere chamar de aprendizagem informal do que educação informal, já que toda educação é aprendizado, mas nem todo aprendizado é educação, ou seja, aprendizado planejado.

A outra perspectiva que se propõe diz respeito à educação não-formal, que, desde a década de 1960, quando ganhou mais destaque entre os estudiosos, tem suscitado diversas discussões e conceituações sobre o caráter desse tipo de educação, os entrelaçamentos com os outros tipos de educação (formal e informal) e suas perspectivas de empoderamento. De início, a educação não-formal, que alguns autores citam como sinônimo de não-escolar, surgiu em função do sentimento de que a educação formal, ou melhor, a escola estava em crise e, nesta perspectiva, foi tida como uma panacéia (Rogers, 2004). Palhares (2008) apresenta, brevemente, o cenário que abriu espaço para esta vertente.



A multiplicação de contextos de socialização e de educação veio não só abalar o «imperialismo da instituição escolar» (Dandurand & Ollivier, 1991) como permitiu, consequentemente, interrogar as funções da escola a partir do confronto com outras instâncias de difusão dos conhecimentos e saberes. (p. 111)

Nesta ótica, a educação não-formal pode ser considerada toda atividade educacional fora do sistema formal, o que não significa que não possa ser desenvolvido no espaço escolar, que vise promover certos tipos de aprendizado a grupos específicos da população, adultos, jovens e/ou crianças.

O conceito, no entanto, pode ser entendido de maneiras diversas, de acordo com cada cultura/país: alguns veem a educação não-formal como qualquer programa educacional promovido pelo Ministério da Educação fora do ambiente escolar e das universidades; outros acreditam que a educação não-formal está atrelada a programas educacionais promovidos por organizações não-governamentais (ONGs); pode ser vista também como toda atividade educacional e de capacitação ligada a outros Ministérios, como da Saúde, Esportes, etc.; outra forma de ver a educação não-formal é tratá-la como programas de aprendizado individualizado para diferentes grupos, como mulheres, promovidos pelo Estado, ONGs, agências comerciais e outros grupos sociais; e, ainda, é tida como toda atividade educacional fora das escolas e universidades, incluindo os meios de comunicação como rádio, TV e mídia impressa (Rogers, 2004).

De uma forma geral, o que se pode dizer é que o não-formal está ligado a um processo mais flexível, mais atento às necessidades de cada indivíduo ou grupo e, preferencialmente, deve estar envolto em um processo de maior participação. Baseados no Relatório Faure (1972), intitulado *Learning to be*, surge a perspectiva exposta por Martín-Barbero (citado por Gómez, 2010):

Martín-Barbero colocou de maneira lúcida e sincera essa grande mudança quando disse que estamos passando de uma sociedade com um sistema educativo para uma sociedade da Educação, na qual a aprendizagem e o conhecimento não só dependem da escola e das instituições educativas formais, mas também de múltiplas fontes, dentre as quais se destacam as diversas telas a que se tem acesso hoje em dia. (p. 11)

Esta perspectiva de educação que envolve o formal, o informal e o não-formal, é constituinte da visão de aprendizagem holística e continuada por toda a vida, ou vitalícia (*longlife learning*), que vê o sujeito como aprendiz de todo tipo de conhecimento ao longo de sua vida. É o que diz um dos postulados do Relatório Faure:

(...) a educação para formar o homem completo terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser. (Faure, 1972, p.10)

Apesar de não constituir-se como consenso, pode-se verificar esta noção sob a seguinte perspectiva:

Tomando a noção de *educação permanente* como fulcral na construção da *cidade educativa*, a perspectiva da educação que então emerge sustenta uma visão do ser humano como ser inacabado, cuja realização se concretizaria pela aprendizagem constante, ao



longo da vida, independentemente da idade, e no decurso das múltiplas e diversas experiências de vida das pessoas. (Palhares, 2009, p.60)

O rádio como veículo de educação

Tendo-se em vista as características comunitário-populares do rádio, os conceitos de educomunicação e suas imbricações no que diz respeito à educação formal, informal e não-formal, apresentam-se, neste momento, algumas experiências brasileiras no que diz respeito às possibilidades de se trabalhar o rádio e a educação, que, como se poderá notar, não são, necessariamente, assépticas, mas se entrelaçam, deixando apenas alguns traços mais bem delimitados, o que nos possibilita “separá-las” didaticamente em quatro perspectivas.

Rádio educativa: A primeira delas, é claro, trata de emissoras educativas que se destinam exclusivamente à divulgação de programação de carácter educativo-cultural e sem finalidades lucrativas. As primeiras rádios brasileiras já eram tidas como educativas, destaque para a primeira emissora do país, Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgard Roquette-Pinto, em 1923. Por meio delas, foram desenvolvidos muitos projetos de educação à distância, principalmente de alfabetização, tendo-se em vista um país continental que, na época, era eminentemente rural. Atualmente, existem no país, segundo dados mais recentes divulgados no site do Ministério das Comunicações¹, correspondente a maio de 2012, 176 emissoras licenciadas de rádio educativo e mais 166 em carácter provisório, na modalidade FM.

Rádio de massa na escola: Na segunda perspectiva, o rádio de massa é usado como aliado da educação formal, funcionando como uma ferramenta a mais de ensino, mas, principalmente, não-formal: a) Em um dos casos, o veículo de massa, ou seja, as emissoras tradicionais, sejam elas em modalidade FM ou AM, de carácter comercial, educativo ou comunitário, são utilizadas como forma de se trabalhar o conteúdo para uma apropriação crítica dos meios e/ou das suas mensagens. As possibilidades de se trabalhar o rádio neste sentido são quase tão amplas quanto o conteúdo gerado diariamente pelas emissoras; b) Uma outra maneira de se utilizar o rádio na escola é usar programas radiofônicos específicos que podem ser trabalhados em sala de aula e, geralmente, são produzidos por emissoras com carácter educativo. A maior parte dos exemplos não é ligado ao ensino das disciplinas básicas como português, matemática, mas cultura de uma forma geral.

Rádio de massa na comunidade educativa: O rádio massivo também pode ser um aliado da educação na comunidade como um todo. Assim, também pode ser usado como ferramenta de capacitação instrumental e crítica de jovens e adultos para a mídia e seus conteúdos: a) Aqui cabe exemplificar projetos educativos não-governamentais ou governamentais, que usam o rádio como ferramenta, tais como, respectivamente, as extintas escolas radiofônicas do Movimento de Base da Educação (MEB) e o antigo projeto Minerva, que foi realizado durante o regime militar no Brasil. De acordo com Neuberger (2012), o MEB visava a educação formal e não-formal à distância, realizado pela Igreja Católica no Nordeste, por meio de escolas radiofônicas, que visavam a cidadania sob a perspectiva humanizadora de Paulo Freire. Segundo a autora, os programas

1 Ministério das Comunicações. (2012). *Ações e Programas / Radiodifusão / Dados Gerais*. Disponível em <http://www.mc.gov.br/acoes-e-programas/radiodifusao/dados-gerais>.



do projeto Minerva, por sua vez, iam ao ar por grandes e pequenas emissoras, além de fitas magnéticas. “ (...) os alunos iam diariamente aos radiopostos, onde ouviam os programas sob a orientação direta dos monitores. Assim, o projeto desenvolveu os cursos supletivos de 1º e 2º graus, além de Informativos Culturais, programas de conteúdo mais abrangente, sem as características formais dos cursos regulares.” (Neuberger, 2012, p.94). b). Ainda no que se refere às experiências do rádio com a educação não-formal, tem-se, por exemplo, sem vínculo governamental, o projeto desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), instituição que busca desde reduzir a mortalidade infantil à garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Desde 2008, apóia no Brasil o projeto Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc)². Por um dos projetos, milhares de comunicadores em rádios de todo o país recebem o Boletim Rádio pela Infância, que inclui uma cartilha especializada e até oficinas especializadas. Segundo Lima e Pinheiro (2005), ampliando o incentivo ao uso do rádio como meio de mobilização da sociedade, o Unicef incluiu, entre os

critérios para concessão do Selo Unicef-Município Aprovado, a existência de programa de rádio que envolva criança e adolescente na discussão dos direitos e das políticas públicas voltadas para esse segmento social. Segundo os autores, “O incentivo à criação de programas de rádio articulados com a adoção de políticas públicas modificou a rotina das cidades interioranas cearenses nos últimos dois anos, a partir da presença, em emissões semanais e quinzenais, da ‘vocalidade’ infanto-juvenil” (Lima e Pinheiro, 2005, p.3).

Rádio escolar: Na quarta e última perspectiva, tem-se o rádio na/da escola. Aqui, destacam-se, principalmente, as webrádios ou mais comumente falando o serviço de linha modulada (rádio-poste, *indoor*), que existem sob três possibilidades: pode ser cunhado pela instituição com fins de educação formal e não-formal; pode ser uma proposição da comunidade educativa como um todo, através de práticas governamentais ou não; e pode, por último, ser um projeto da própria agremiação de estudantes, que, pode meio do rádio escolar vai exercitar e exercer plenamente sua cidadania: a) No primeiro caso, tem-se muitos exemplos, pois estão circunscritos ao amplo universo das escolas; assim, citaremos somente um exemplo: o projeto Rádio Pátio, desenvolvido por professoras da Escola José Rech, em Santa Maria-RS; b) No segundo caso, tem-se o exemplo da Lei Educom (13.941, de 28 de dezembro de 2004), que instituiu o programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, o maior do país. Entre outras coisas, a Lei incentiva as atividades de rádio e de televisão comunitária em escolas e centros culturais, bem como nas dependências de Secretarias como a da Saúde, Cultura, Esporte, Meio Ambiente e Educação. Ainda no campo das ações governamentais do uso do rádio para a educação, sem comprometimento com diplomação, mas desenvolvido no âmbito da escola, tem-se, atualmente o programa “Mais Educação”³, que, entre outras coisas, visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas no que tange a acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Dados de 2009 apontam que o programa havia atingido 5 mil escolas, 126 municípios e atendido 1,5 milhão de estudantes. De acordo com Patrício (2012), dos dados de 2010, 3.911 das quase 10 mil escolas optaram pelo macrocampo Comunicação e Uso das Mídias. Nesse universo, 2.218 escolas fizeram opção pela rádio

2 Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2013). *Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores*. Disponível em <http://www.unicef.org.br>

3 MEC – Ministério da Educação -. (2013). *Mais Educação*. Disponível em <http://migre.me/dn0Zg>



escolar. Ele informa que, nesta perspectiva, destaca-se o Ceará com 333 escolas integradas ao Mais Educação até 2010 e que trabalham com o macrocampo Comunicação e Uso das Mídias, 246 optaram pela rádio escolar. Segundo o autor, o Ceará só perde para o Rio de Janeiro na opção por rádio escolar, uma vez que, no Rio, 375 escolas fizeram essa opção, mas em um universo que conta com quase o dobro de escolas do que no Ceará. Nesta segunda possibilidade, tem-se, também, ações das universidades nas escolas: como é o caso do projeto Rádio na Escola, desenvolvido pelo curso de comunicação social/jornalismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Sul, nas escolas públicas de Ijuí-RS. Em Fortaleza-CE, ainda sob esta perspectiva, a Ong Catavento desenvolve desde 2003 o projeto “Segura Essa Onda: Rádio-escola na Gestão Sociocultural da Aprendizagem”, tanto em cidades do interior do Ceará, como em Fortaleza. Os recursos desse projeto são provenientes das parcerias entre a ONG Catavento, prefeituras de municípios em que o projeto esteve presente e instituições como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outros; c) No que tange às experiências mais ligadas aos grêmios de estudantes, tem-se, por exemplo, o projeto Rádio-Escola Ger@ção.com, desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira, de Quixeramobim, no Ceará, desde 2011, e que auxilia na construção de uma nova prática educativa, voltada para a comunicação dialógica, capaz de integrar escola, família e comunidade em geral, seja ela escolar ou não.

Empoderamento a partir do rádio na escola

Dentre as perspectivas apresentadas nesta comunicação, ou seja, do rádio educativo, rádio de massa na escola, rádio de massa na comunidade educativa, e rádio escolar, sob a ótica da educomunicação no que tange à educação formal, informal e não-formal, quer-se explicitar mais a fundo o rádio na/da escola, que apresenta-se como uma ferramenta capaz de criar empoderamento, seja por meio das próprias características comunitário-populares do veículo, seja pela sua capacidade de ampliar o processo participativo na educação.

É certo que, na atualidade, as novas tecnologias, em especial aqueles de caráter digital, com características hipermidiáticas e participativas têm atraído cada vez mais a atenção dos jovens, que buscam não necessariamente a tecnologia em si, mas explorar o que ela pode proporcionar em termos de interação com os amigos. O cenário aponta para uma ampliação da utilização de mídias locativas digitais, ou seja, de mecanismos/suportes de acesso à web por meio de celulares, *tablets*, *smartphones*, que permitem uma imbricação cada vez mais intensa do mundo virtual com o físico, tornando a comunicação atual mais pervasiva/ubíqua.

Tais tecnologias proporcionam às pessoas, de uma forma geral, uma mudança de *status* de consumidoras de mídia para uma posição de “co-autoras” de conteúdos, entrando em uma fase chamada de cultura da participação, em que as informações são tão multifacetadas quanto o universo de experiências humanas.

Apesar do apelo à conexão quase onipresente, mediante redes de acesso sem fio à Internet, tais como Wi-Fi, 3G, 4G, WiMAX, e das múltiplas possibilidades que se apresentam com estas imersões criadoras de cenários híbridos, acredita-se que o rádio ainda continua sendo uma grande ferramenta de comunicação no que diz respeito à integração, porque cria uma noção de participação mais coesiva, realizada em conjunto, de acesso coletivo. Seria o caso, então, de retomar “velhas” mídias em detrimento das novas



tecnologias? Acredita-se que não. De fato, o panorama é mais complexo e talvez esteja melhor representado caso integre as diferentes tecnologias a favor das interações sociais.

No campo das práticas educacionais que utilizam-se do rádio como meio de educação formal, mas, principalmente, não-formal, geralmente busca-se, além da complementaridade do ensino, aprendizagens significativas, que levem em conta não só a capacitação técnico-instrumental, mas o fortalecimento, inclusive, de instâncias simbólicas. Seja no campo escolar ou no âmbito da comunidade educativa, cuja perspectiva envolve outros laços sociais, na visão de Gohn (2004), o rádio, seja ele na modalidade *online* ou mesmo por linha modulada (rádio-poste) proporciona práticas interativas, críticas e, por consequência, com grande potencial libertador.

Não se quer, aqui, dizer que todas as experiências existentes neste sentido são, de fato, comprometidas com a liberdade de expressão, com o fortalecimento da cidadania, mas, certamente, o campo de possibilidades é amplo neste sentido. Sem querer, portanto, ver o rádio como uma panacéia capaz de mudar o cenário crítico da educação na contemporaneidade, especialmente aquela desenvolvida no âmbito escolar tradicional, de toda forma, acredita-se no potencial do rádio como ferramenta estratégica para a consolidação do processo de aprendizagem holística e continuada por toda a vida, tanto no âmbito da escola, onde se dá, primeiramente, o estreitamento dos laços sociais fora do ambiente familiar como em outros territórios onde o frutífero campo da educação pode florescer.

Referências bibliográficas

- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser*. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Européia.
- Gohn, Maria da Glória (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *Eccos*, 6(2), 39-65.
- Gómez, Guillermo Orozco (2010). De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radioouvintes”. In Pretto, Nelson & Tosta, Sandra (Orgs.), *Do MEB à WEB: O rádio na educação* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Jacquinet, Geneviève (1998). *O que é um educador?* Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>
- Lima, Nonato & Pinheiro, Andréa (2005). *Criança e adolescente no rádio: Múltiplas vozes tecendo cidadania?* Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0815-1.pdf>
- Martín-Barbero, Jesus (2006). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MEC/Ministério da Educação (2013). *Mais educação*. Disponível em <http://migre.me/dn0Zg>
- MINC/Ministério das Comunicações (2012). *Ações e programa/rádiodifusão/dados gerais*. Disponível em <http://www.mc.gov.br/acoes-e-programas/rádiodifusao/dados-gerais>.
- NCE/Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (2012). *Educomunicação*. Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/>.
- Neuberger, Rachel (2012). *O rádio na era da convergência das mídias*. Cruz das Almas:



EDUFRB.

Palhares, José. A (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 109-130.

Palhares, José. A (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.

Patrício, Edgard (2012). *Movimentos iniciais do rádio 'escolar' no Brasil*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1847-1.pdf>

Peruzzo, Cicilia (2010). *Rádios comunitárias no Brasil: Da desobediência civil e particularidades às propostas aprovadas na CONFECOM*. Disponível em http://compos.com.puc-rio.br/media/g6_cicilia_peruzzo.pdf

Rogers, Alan (2004). 'Looking again at non-formal and informal education. Towards a new paradigm', *the encyclopaedia of informal education*. Disponível em www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

Soares, Ismar (2012). *Uma educomunicação para a cidadania*. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>

Unicef/Fundo das Nações Unidas para a Infância (2013). *Rede nacional de adolescentes e jovens comunicadores*. Disponível em <http://www.unicef.org.br>.





Participação cívica e política dos jovens europeus: Alienação ou tempos de mudança?

Ana Bela Ribeiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ CIIE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
anablribeiro@gmail.com

Isabel Menezes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ CIIE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
imenezes@fpce.up.pt

Partindo de vários estudos feitos ao longo das últimas décadas (Theiss-Morse & Hibbing, 2005; Verba et al., 2002; Putnam, 2000; Russel, 2004; Menezes, 2007; Fahmy, 2006; Braga da Cruz, 1995; Amadeo et al., 2002) que nos dão conta de uma suposta apatia dos jovens acerca das questões de participação, tentamos, numa primeira análise, perceber os hábitos de participação cívica e política dos jovens europeus com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, em quatro países (Portugal, Inglaterra, Suécia e Polónia). Fizemos, assim, uma análise secundária utilizando a base de dados do European Social Survey (ESS) entre 2002 e 2010. Os resultados sugerem diversas variações entre os diferentes países e ao longo dos anos de análise, ao mesmo tempo que revelam que os jovens têm uma postura interventiva e de participação. As oscilações não acontecem da mesma forma nos diferentes países, havendo momentos que possivelmente correspondem a acontecimentos específicos que tenham ocorrido em cada país. As instituições europeias são ainda aquelas em que os jovens mais confiam, em detrimento das instituições nacionais. No geral, a Suécia destaca-se dos restantes países, sendo o país que revela maiores índices de satisfação, confiança nas instituições e de participação.

Palavras-chave: participação cívica e política, jovens, Europa

Introdução

Nas últimas décadas têm surgido vários debates acerca de uma aparente apatia dos jovens relativamente às questões de envolvimento e participação cívica e política, não só em Portugal como um pouco por toda a Europa. Pais (2005) afirma que a juventude europeia está descontente com as formas tradicionais de participação política e com a impessoalidade das formas de cidadania praticadas. No geral, os dados indicam-nos que a população demonstra falta de confiança nas instituições (especialmente as nacionais), o que acaba por se traduzir em absentismo eleitoral. Contudo, um estudo de Magalhães e Moral (2008) revela-nos que embora os jovens portugueses demonstrem fracos índices de participação na sociedade civil, estes são mais ativos relativamente aos adultos. Será então que os jovens europeus estão completamente alheados das questões cívicas e políticas?

A participação cívica e política de jovens europeus

Nas questões relacionadas com a participação cívica e política, vários estudos (Theiss-Morse e Hibbing, 2005; Verba, Scholzman e Brady, 2002; Putnam, 2000; Russel, 2004; Menezes, 2007; Fahmy, 2006; Braga da Cruz, 1995; Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeldt e Nikolova, 2002) demonstram, nas últimas décadas, uma falta de envolvimento, interesse e participação na sociedade por parte dos jovens. Alguns autores (Sullivan and Transue, 1999) defendem que as democracias são sustentadas pela participação cívica e política dos cidadãos e pela aceitação da diversidade. Para Flanagan e Sherrod (1998), a participação política é a base de uma sociedade democrática, tornando-se impossível de sustentar se os seus cidadãos não forem livres de participar no sistema de governação (Verba et al, 2002). Voz e igualdade são para Verba et al (2002) centrais na participação democrática. Contudo, tanto em democracias consolidadas, como em novas democracias, como ainda em países que caminham na direção da democracia, reconhece-se que a democracia é um sistema frágil e que este depende fortemente do envolvimento ativo dos cidadãos (Osler & Starkey, 2006), sendo que o voto em eleições não é suficiente. Um bom cidadão torna-se num cidadão ativo, segundo Kallioniemi, Zaleskiene, Lalor e Misiejuk (2010), quando sente a necessidade de tentar mudar coisas, de fazer a diferença, sozinho ou em conjunto com outros. Para Benhabib (1999), a cidadania acontece através da participação. Ora, há autores que defendem que a participação e o envolvimento em questões cívicas e políticas dos jovens são preditores de conhecimento político, interesse e envolvimento na idade adulta (Azevedo e Menezes, 2008).

Posto isto, e contrariando um pouco as acusações de apatia e falta de interesse e participação que vão sendo feitas aos jovens, não podemos deixar de referir um estudo português cujas conclusões indicam que, muito embora os jovens portugueses demonstrem índices baixos de participação e envolvimento, estes são mais elevados quando comparados com os dos adultos (Magalhães e Sanz Moral, 2008). De acordo com Menezes (2007) estamos efetivamente perante uma crise participatória, no duplo (e contraditório) sentido em que a participação está, ao mesmo tempo, em falência e em expansão. Os jovens não estão satisfeitos com as formas tradicionais de participação e de política, procurando novas formas, que sejam mais dinâmicas e de acordo com os modos de vida atuais, como é o exemplo das formas de participação através da Internet.

Metodologia

De forma a tentar entender se os jovens europeus estão efetivamente interessados no envolvimento e participação na sociedade civil, fizemos uma análise secundária dos dados do European Social Survey (ESS), entre 2002 e 2010, nas idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, em quatro países: Portugal, Inglaterra, Suécia e Polónia. O foco fundamental foi o de tentar perceber as variações que foram acontecendo neste período de tempo.

O ESS é uma base de dados europeia, que parte de um inquérito conduzido por académicos e que pretende mapear diversas valências das populações europeias. Esta base de dados está disponível na Internet e são recolhidos dados de dois em dois anos, desde 2002, estando até ao presente disponíveis cinco fases (2002-2010).

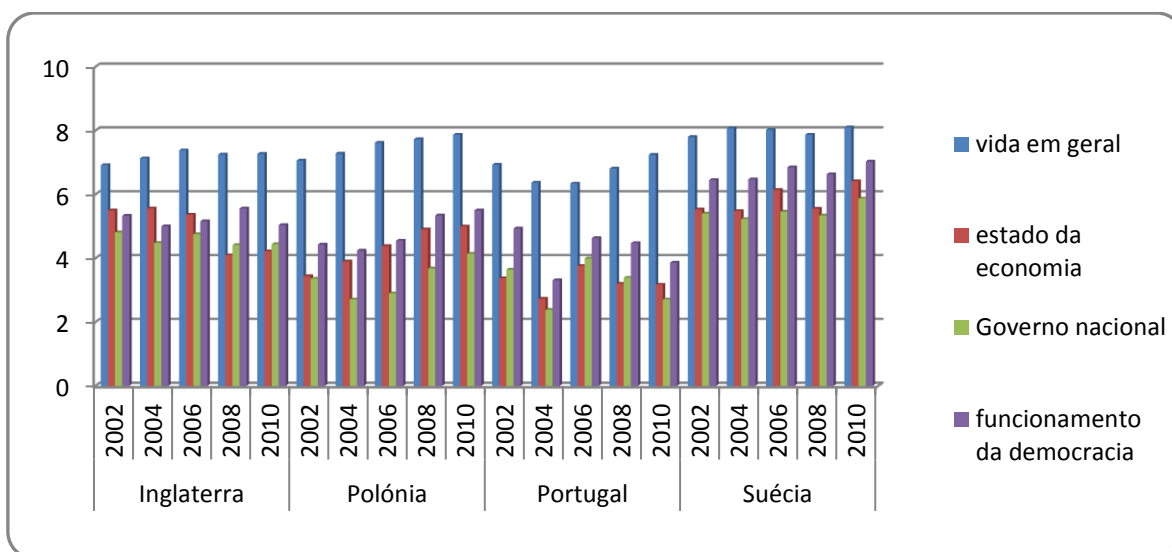


Resultados

Os resultados sugerem diferenças notórias entre os países e diversas oscilações ao longo do tempo. Como podemos ver no gráfico 1, a Suécia regista os níveis médios mais elevados de satisfação. No geral, o governo nacional regista os índices mais baixos e a vida em geral os mais altos. Embora se notem algumas oscilações ao longo do tempo, elas não acontecem da mesma forma nos diferentes países, especialmente nos casos de Portugal e da Polónia. A Suécia revela ser o país mais satisfeito com a democracia, enquanto Portugal é o menos satisfeito.

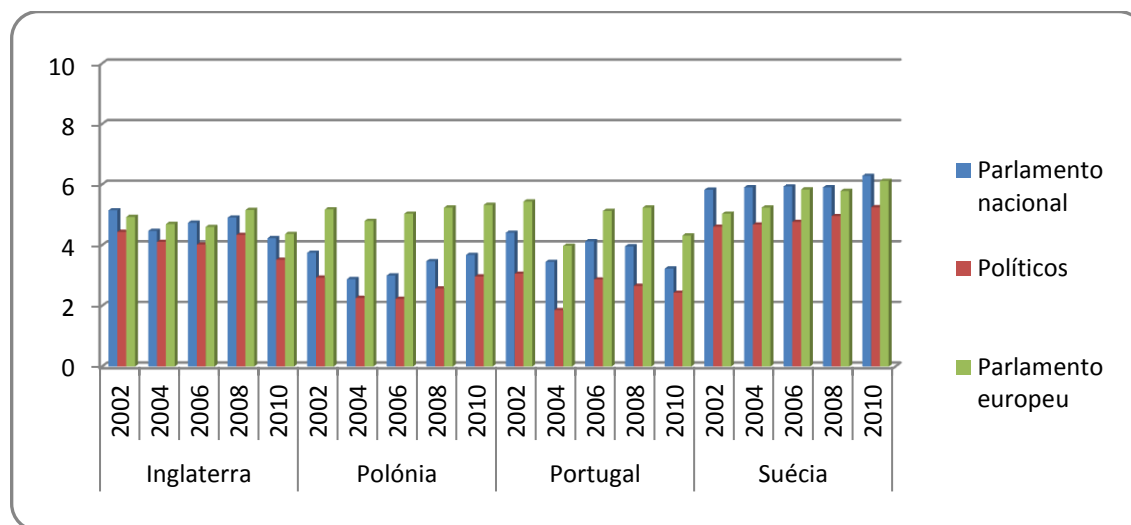
No caso particular de Portugal, os jovens portugueses revelam estar satisfeitos com a vida em geral, relativamente satisfeitos com o funcionamento da democracia e pouco satisfeitos com o estado da economia e com o governo nacional. 2004 é o ano com os índices mais baixos de satisfação, havendo uma quebra significativa (comparativamente aos outros anos) na satisfação com o funcionamento da democracia e o governo nacional. Este foi um ano especialmente frágil a nível político em Portugal: relembramos que Durão Barroso era o então Primeiro-ministro, cargo que abandonou para assumir funções na Comissão Europeia, o que acabou por se traduzir em eleições antecipadas no início do ano seguinte.

Gráfico 1 – Níveis de satisfação dos jovens entre os 15 e os 21 anos de idade



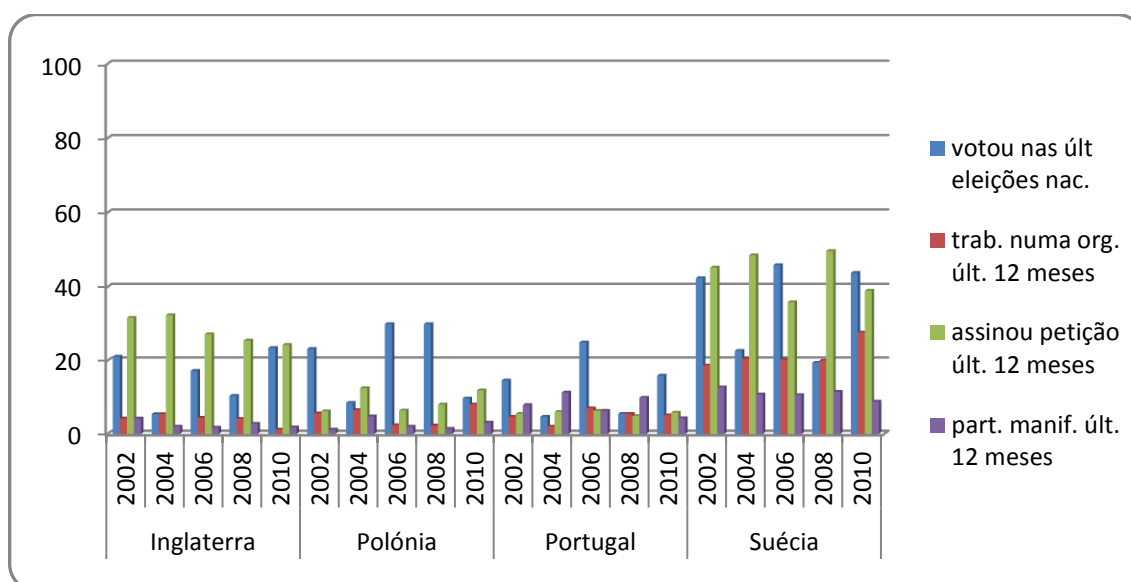
Relativamente à confiança nas instituições (gráfico 2), a Suécia destaca-se novamente, apresentando os níveis médios mais elevados. O parlamento europeu é a instituição em que os jovens dos quatro países mais confiam, embora a Inglaterra demonstre níveis de confiança muito estáveis em todas as instituições analisadas, e os políticos são os que detêm menos confiança. Podemos perceber que 2004 foi um ano de fraca confiança nos políticos, tanto em Portugal como na Polónia. No caso específico de Portugal, as instituições europeias são aquelas em que os jovens portugueses mais confiam, em detrimento das nacionais, e os políticos são aqueles em que menos confiam.



Gráfico 2 – Níveis de confiança nas Instituições, dos jovens entre os 15 e os 21 anos de idade

No que diz respeito às questões de participação (gráfico 3), o voto é, nos quatro países, a sua expressão mais evidente, embora tenhamos que ter em atenção que a idade mínima de voto são os 18 anos. Os jovens demonstram índices estáveis de participação, não havendo grandes diferenças entre países, nem grandes oscilações ao longo do tempo. A exceção é, mais uma vez, a Suécia, que regista os níveis mais elevados de participação, destacando-se largamente dos outros três países. Em Portugal, 2004 assume novamente alguma evidência como o ano com índices mais baixos de participação. A forma de participação mais escolhida pelos jovens portugueses é a participação em manifestações.

71

Gráfico 3 – Níveis de participação dos jovens entre os 15 e os 21 anos de idade

No geral, os jovens europeus, nos quatro países analisados, entre os 15 e os 21 anos de idade, demonstram uma postura interventiva e de participação. Embora revelem ainda índices baixos de participação, conseguimos perceber um maior interesse dos jovens pelas formas de participação emergentes, como é o caso da participação em manifestações. Consideramos ainda, que os resultados que foram recolhidos em 2012 (e que não foram



ainda publicados), poderão demonstrar uma participação e envolvimento ainda maiores, especialmente em Portugal, dados os acontecimentos sociais que têm ocorrido. Cremos que com o surgimento de novas plataformas e meios de participação, a tendência seja no sentido de um aumento do envolvimento dos jovens em questões cívicas e políticas. Desta forma, não acreditamos que os jovens estejam alienados ou desinteressados destas questões, mas que procuram novas formas e meios para participar.

Conclusão

Os jovens europeus revelam uma postura participativa e interventiva, mostrando índices médios de participação bastante estáveis ao longo do tempo, nos quatro países analisados. Os níveis de confiança mais elevados recaem sobre as instituições europeias, em detrimento das nacionais, e os políticos são aqueles em que os jovens têm menos confiança. De uma forma geral, estão satisfeitos com a sua vida, mas sentem-se grandes oscilações ao longo do tempo relativamente aos outros itens, talvez por força de acontecimentos que marcaram os diferentes anos da análise.

A Suécia destaca-se, no sentido que este é o país em que os jovens entre os 15 e os 21 anos mais participam cívica e politicamente na sociedade civil, ao mesmo tempo que revelam maior confiança nas instituições e maior satisfação com a democracia e o Governo nacional.

Paralelamente aos discursos de falta de participação dos jovens, e como reação a estes, foram surgindo por toda a Europa reformas educativas centradas na Educação para a Cidadania. Contudo, e de acordo com o que nos revelam os dados, os jovens não demonstram estar desligados da sociedade civil nem alheados das questões de participação.

Referências bibliográficas

Amadeo, Jo-Ann; Torney-Purta, Judith; Lehman, Rainer; Husfeldt, Vera & Nikolova, Roumiana (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study for upper secondary students in sixteen countries*. Amesterdão: IEA

Azevedo, Cristina N. & Menezes, Isabel (2008). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities of participation. *Journal of Social Sciences Education*, 9(1), 131-148.

Benhabib, Seyla (1999) Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 22, 1-24.

Braga da Cruz, Manuel (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora

European Social Survey [ESS] (2002). *Round 1: European Social Survey Round 1 Data*. Data file edition 6.3. Norwegian Social Science Data Services, Norway. Data Archive and distributor of ESS data.

ESS Round 2: *European Social Survey Round 2 Data* (2004). Data file edition 3.3. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.



ESS Round 3: *European Social Survey Round 3 Data* (2006). Data file edition 3.4. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.

ESS Round 4: *European Social Survey Round 4 Data* (2008). Data file edition 4.1. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.

ESS Round 5: *European Social Survey Round 5 Data* (2010). Data file edition 3.0. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.

Fahmy, Eldin (2006). *Young citizens: Young people's involvement in politics and decision making*. Hampshire: Ashgate

Flanagan, Constance & Sherrod, Lonnie R. (1998). Youth political development: An Introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-465.

Kallioniemi, Arto; Zaleskiene, Irena; Lalor, John & Misiejuk, Dorota (2010). Towards active citizenship: Cooperation between universities and NGO in developing curriculum. *Socialinis Ugdimas*, 12(23), 5-20.

Machado Pais, José (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.

Magalhães, Pedro & Sanz Moral, Jesus (2008). *Os jovens e a política*. Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf.

Menezes, Isabel (2007) *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.

Putnam, Robert D. (2000) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Russel, Andrew (2004). The truth about youth? Media portrayals of young people and politics in Britain. *Journal of Public Affairs*, 4(4), 347-354.

Sullivan, John L. and Transue, John (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.

Theiss-Morse, Elizabeth & Hibbing, John R. (2005). Citizenship and civic engagement. *Annual Review of Political Science*, 8, 227-249

Verba, Sidney; Scholzman, Kay Lehman & Brady, Henry E. (2002) *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard: University Press.





O Não-Formal e o Informal em Educação

Militância juvenil no Brasil contemporâneo

Diógenes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO
diogenesunirio@hotmail.com

Luiz Carlos Gil Esteves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO
luizesteves@yahoo.com.br

Miguel Farah Neto

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO
mfn13@terra.com.br

Em dezembro de 2011, o Brasil realizou sua 2ª Conferência Nacional de Juventude (“Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos”). No processo de mobilização, foram eleitos 1400 jovens delegados, representando diferentes coletivos jovens (partidos políticos, grupos religiosos, GLBTs, de terreiros, movimento negro, assentados e ribeirinhos), que trouxeram demandas, um mapeamento e uma reflexão inicial sobre os principais problemas que enfrentam em seus estados, cidades, bairros e comunidades de origem.

Esta pesquisa acompanhou esse processo de mobilização em dois momentos distintos e usando diferentes metodologias. Inicialmente, sistematizou os relatórios vindos das 27 conferências estaduais (26 estados e Distrito Federal), das 66 conferências livres, da etapa livre virtual e da consulta aos povos tradicionais. Estas contribuições foram reunidas no texto-base que subsidiou os debates durante a Conferência Nacional. O segundo momento foi a aplicação de um questionário a 1209 participantes, em sua maioria (82%) jovens delegados eleitos. A análise de todo este material serviu de base para a construção de um perfil dos participantes e de um mapa de reivindicações da juventude brasileira organizada. As demandas foram classificadas em três categorias: recorrentes (educação, cultura e trabalho), emergentes (diversidade, religião, ancestralidade) e específicas (exclusão extrema, encarceramento).

A maioria destes jovens militantes são homens (58,5%), mais nas faixas de 18 a 24 anos (40,1%) e 25 a 29 anos (32,7%), sendo 34,7% de brancos, 34,7% de pardos, 23,1% de pretos, 4,5% indígenas e 2,5% amarelos. Embora se classifiquem como sendo de classe média baixa (49,7%) ou pobres (17,2%), a maioria conseguiu chegar à universidade (59,8%), sendo que 31,7% já concluíram a graduação e 10,9% cursam alguma modalidade de pós-graduação.

Quais os limites do desenvolvimento brasileiro? Na opinião desses jovens, os três problemas mais graves do Brasil são: qualidade da educação (46%); corrupção (42%) e violência (35,7%). As três principais questões para a juventude são: qualidade da educação (51,4%); desemprego (9,7%) e violência (7,2%). Nenhuma geração precedente experimentou tão intensamente o diálogo a partir da diversidade, porém os jovens ouvidos vivem os mesmos dilemas de outros atores contemporâneos, combinando posições avançadas e generosas com preconceitos enraizados, como a legalização do aborto, ainda um tabu para esta geração de militantes.

Palavras-chave: juventude, movimentos sociais, políticas públicas

1-Introdução

Realizada em dezembro de 2011, a 2ª Conferência Nacional de Juventude fechou, simbolicamente, o primeiro ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil, iniciado em 2005 com a criação da Secretaria Nacional de juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE) e de um conjunto de programas voltados especificamente para a condição juvenil brasileira.¹ A Conferência reuniu, em Brasília, cerca de 2500 jovens de partidos políticos, de grupos religiosos, gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT), jovens de terreiros, juventude negra, jovens assentados e ribeirinhos, dentre tantos outros grupos e filiações. Este diálogo a partir da diversidade é um dado novo no cenário no qual se inserem as políticas públicas atuais, que talvez nenhuma geração precedente tenha experimentando tão intensamente.

A partir da proposta deste congresso, especialmente do subtema “jovens, experiências e aprendizagens”, este artigo busca afirmar a ideia de que a militância tem sido uma forma de experimentação e aprendizagem para a juventude, que vem contribuindo para a formação de um campo complexo e qualificado de jovens gestores de políticas de juventude, com atuação destacada em projetos e programas governamentais e não-governamentais. Pesquisas recentes apontam que novas formas de participação juvenil vêm possibilitando pactos sociais inovadores para enfrentar os processos de desigualdade social, mas ainda há dificuldades para se expandir e institucionalizar espaços de debate público da juventude: conselhos, conferências e fóruns (Abramo e Branco, 2005; Papa e Freitas, 2011). Além disso, muitas políticas de juventude precisam garantir maior transversalidade, continuidade e escala para ter impactos reais sobre a vulnerabilidade juvenil no país (Castro, Aquino e Andrade, 2009).

Deste modo, procura-se aqui, de maneira focal, traçar um breve perfil desses jovens militantes, apresentando alguns indicadores sobre quem são tais sujeitos, como ainda suas percepções a propósito do país, da educação e de processos educacionais a eles afetos, tendo por base as opiniões por eles próprios expressas quando chamados, ou melhor, quando se fizeram chamar para, uma vez mais, assumir a centralidade de seus destinos.

2-Perfil dos jovens militantes

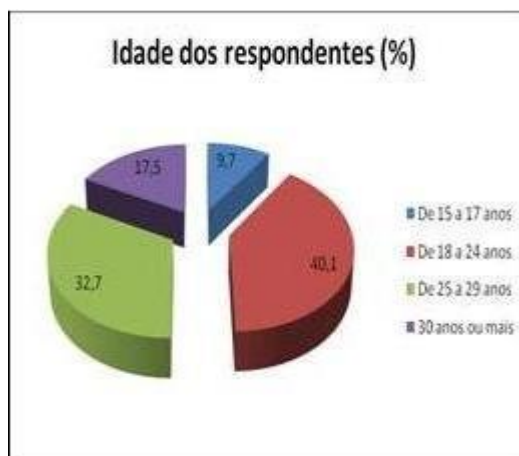
O instrumento de coleta de dados foi um questionário, respondido por 1209 participantes, em sua maioria (82%), jovens delegados representantes de diversos coletivos juvenis presentes à 2ª Conferência, e era composto por 38 itens, dividido em cinco seções: (1) identificação; (2) conexões e participação; (3) sociedade brasileira; (4) sobre direitos e políticas públicas de juventude; (5) sobre a conferência. Este material serviu de base para a construção do perfil dos jovens delegados apresentado a seguir.

¹ A Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, além de criar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem. Inicialmente voltado ao atendimento de jovens na faixa de 18 a 24 anos, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, o Programa foi concebido com a finalidade de promover a reinserção de uma grande parcela de jovens na escola e no mundo do trabalho, mediante a conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Em 2007, rebatizado como ProJovem Urbano, ampliou para até 29 anos a faixa etária de atendimento.



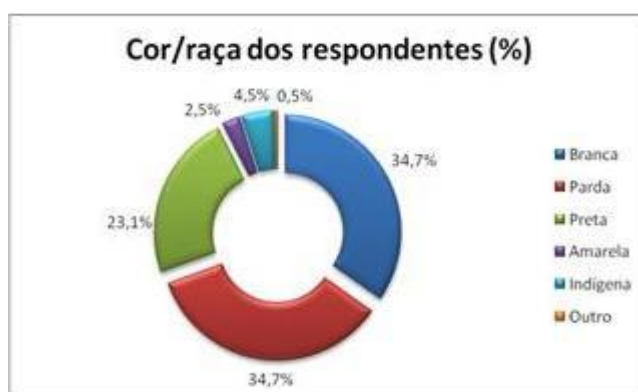
A série de gráficos a seguir apresenta alguns dados que caracterizam o perfil dos jovens militantes entrevistados.

Gráfico 1



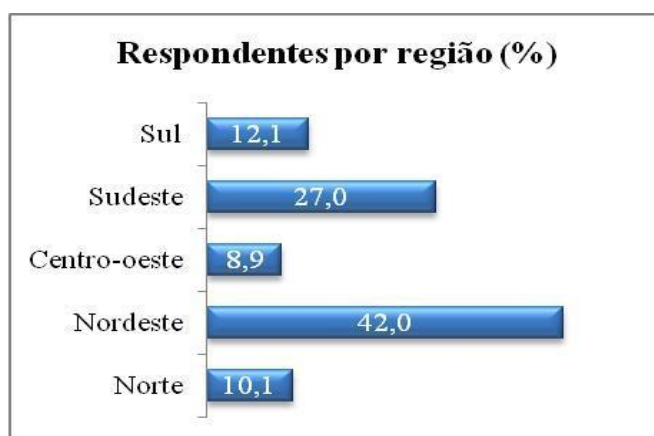
Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

Gráfico 2



Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

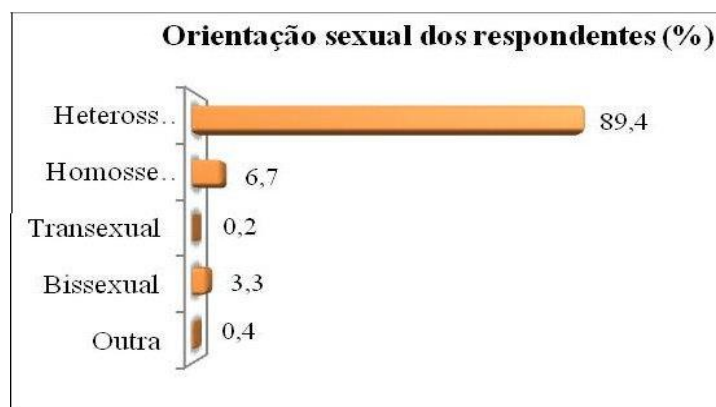
Gráfico 3



Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.



Gráfico 4



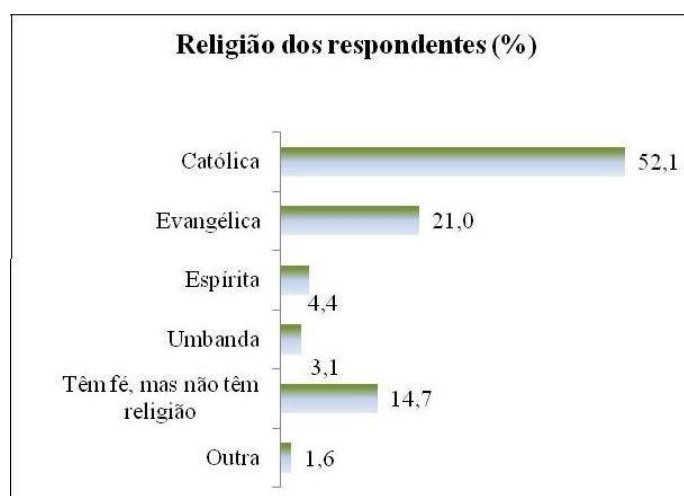
Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

Gráfico 5



Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

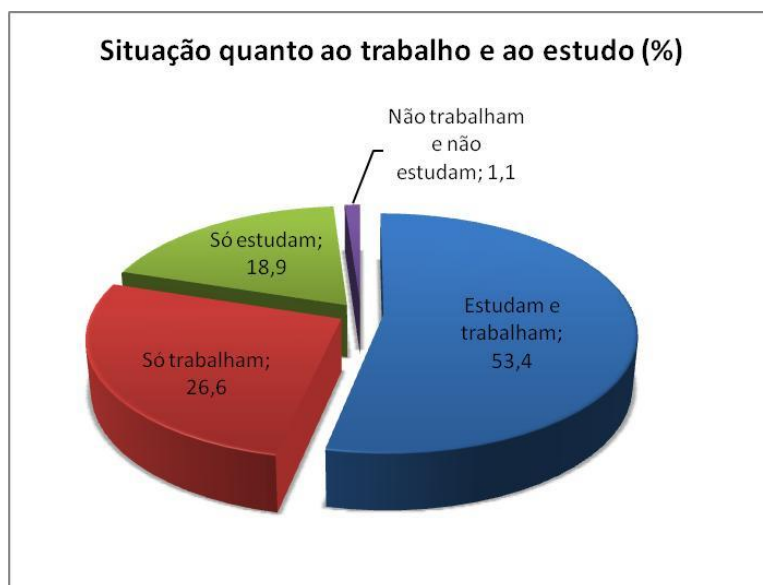
Gráfico 6



Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.



Gráfico 7



Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

Tabela 1- Grau de escolaridade dos respondentes

		N	%	% válido
Válidas	Nunca estudou	2	,2	,2
	Ensino fundamental incompleto ou cursando	8	,9	,9
	Ensino fundamental completo	29	3,3	3,3
	Ensino médio incompleto ou cursando	75	8,5	8,6
	Ensino médio completo	237	26,8	27,2
	Superior incompleto ou cursando	245	27,7	28,1
	Superior completo	181	20,5	20,8
	Pós-graduação lato-senso completa ou cursando	71	8,0	8,1
	Mestrado completo ou cursando	19	2,2	2,2
	Doutorado completo ou cursando	5	,6	,6
	Total	872	98,8	100,0
Inválidas	Não responderam	7	,8	
	Nulas	4	,5	
	Total	11	1,2	
Total		883	100,0	

Fonte: Unirio/Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

Os jovens delegados entrevistados são mais escolarizados que a média da juventude brasileira, já que a maior parte (59,8%) passou pela universidade e um terço (31,7%) tem nível educacional superior concluído. Porém, não se enquadram no que Elias (2000) classificava como *estabelecidos* ou sequer se igualam à tradicional representação de juventude associada a estudantes universitários de classe média. Representam melhor o novo perfil de juventude que conseguiu acessar a universidade, fruto de esforço pessoal ou investimento familiar e apoiado em políticas públicas de inclusão, principalmente as políticas de ação afirmativa para acesso, somadas aos investimentos em bolsas permanência implantadas na última década.



A maioria dos jovens participantes é do sexo masculino (58,5%). No que tange à idade, têm entre 18 e 24 anos (40,1%), seguidos pelos de 25 a 29 anos (32,7%). Os delegados que se declararam brancos e pardos se equiparam, tendo cada uma das denominações de cor/raça alcançado exatamente o mesmo percentual: 34,7%. Outros 23,1% dos delegados se declararam pretos, enquanto 4,5% indígenas e 2,5% amarelos.

Quanto ao perfil econômico, os delegados respondentes se enquadram, em sua maioria, na parcela da população de classe média baixa, totalizando 49,7% dos respondentes. Além deles, 30,0% se declaram de classe média e 17,2% se denominam pobres. Estes percentuais permitem aferir uma maioria de 66,9% de pessoas que se consideram abaixo do nível econômico dito médio. Esta maioria se contrapõe ao total (mesmo se agregadas às categorias “classe média alta” e “ricos”) de 7,6% de respondentes que se consideram acima do nível da classe média.

A maioria absoluta dos delegados trabalha e estuda (53,4%). Os que apenas trabalham representam 26,3%, ao passo que aqueles que somente estudam totalizam 18,9% do total. Note-se que os delegados respondentes que não trabalham nem estudam são apenas 1,1%. Estas tendências se mantêm, sem variações muito expressivas, quando se considera o total de participantes da conferência (delegados e não-delegados).

Numa categorização entre capitais e demais municípios dos estados participantes, percebe-se que a esmagadora maioria dos jovens é de fora das capitais (78,0%), contra apenas 22,0% das capitais. O Nordeste tem a maior representação, com 42,0% dos delegados, seguido do Sudeste, com 27,0%, e do Sul, com 12,1%. Apresentam os menores percentuais as regiões Norte (10,1%) e Centro-Oeste (8,9%).

No que diz respeito à religião, maioria dos delegados (52,1%) declarou ser católica, seguida de 21,0% de evangélicos. Há também uma parcela significativa (14,7%) que declarou ter fé, mas não possuir religião.

A maioria dos delegados (56,9%) nunca ocupou cargo na gestão pública ligado à juventude ou em conselho de juventude, porém 43,1% se inserem nesse campo através de atuações diretas com o poder público, preponderantemente a partir de ações, organizações e movimentos oriundos da sociedade civil. A maioria esmagadora dos delegados é de ativistas, visto que 97,7% afirmaram já ter participado ou participar atualmente de, pelo menos, algum dos grupos apresentados.

Entre eles, 51,0% já integraram ou integram atualmente algum partido político, a maioria tem participação atual (46,8%). Curiosamente, a maior parte dos delegados nunca integrou movimentos estudantis, o que parece sugerir novas formas de ingresso na vida política. As ONGs e projetos sociais têm a terceira maior frequência de participação (33,2%), sendo que a maioria participa ainda hoje de tais movimentos (29,6%). A participação em grupos religiosos de ação social revela uma inserção de exatos 29,6%. Os grupos ligados ao meio ambiente são os que apresentam, entre todos os oferecidos, o menor índice global de participação, somente 16,5% dos delegados deles participam ou já participaram.

Em suas falas, percebe-se a preocupação em se avançar para além da institucionalidade formal, pois está claro que a mera existência de espaços de participação não garante práticas, comportamentos e atitudes democráticas. Persistem dilemas intergeracionais, tais como pensar novas formas de exercício do poder, mas sempre atento aos perigos de se reproduzir comportamentos clientelistas e autoritários.



3 – Sociologia dos intelectuais e juventude

Quando se busca discutir com o campo da Sociologia da cultura, especialmente para a análise dos intelectuais no Brasil, percebe-se a relevância que teve a reflexão sobre os problemas do país na formação do pensamento social brasileiro (Miceli, 1999). Cada geração de intelectuais promove um acerto de contas com o Brasil de seu tempo e, mais do que uma reflexão pronta e coerente, o que conta é o desejo de passar a limpo o país. Tradicionalmente, a juventude não era vista como um ator social que pudesse se enquadrar na categoria de intelectual, porque a validade do “saber militante” foi alvo de questionamentos permanentes ao longo da constituição das ciências sociais, precisamente pela necessidade de isenção que legitima o saber científico.

O título escolhido para esta 2ª Conferência Nacional foi “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos” e teve como lema “conquistar direitos, desenvolver o Brasil”. Ao final, foi aprovado o documento “Para Desenvolver o Brasil!”, síntese dos 5 eixos principais de demandas: (1) Direito ao Desenvolvimento Integral: educação, trabalho, cultura, comunicação; (2) Direito ao Território: cidade, campo, transporte, meio ambiente e comunidades tradicionais; (3) Direito à Experimentação e Qualidade de Vida: saúde, esporte, lazer e tempo livre; (4) Direito à Diversidade e à Vida Segura: segurança, valorização e respeito à diversidade e direitos humanos; (5) Direito à Participação e Fortalecimento Institucional. A referência constante ao termo desenvolvimento é uma chave de leitura importante para discutir a juventude como ator político no cenário brasileiro atual.

De fato, não é trivial que jovens reunidos para pensar políticas específicas para este segmento produzam um documento com tal abrangência, abordando, sob uma ótica geracional, temas mais amplos para o país. Chama atenção, também, a afirmação da ideia de direito como resultado de lutas e de capacidade de mobilizar coletivos políticos. Por isso, as resoluções tiradas ao final do encontro apontaram para a necessidade de garantia, mas, sobretudo, de efetivação dos direitos já conquistados. Nesse sentido, ir ao encontro do campo dos direitos, através da mobilização, constitui estratégia fundamental para fortalecer a autonomia e a emancipação da juventude.

No entanto, chegar ao desenvolvimento pela via da expansão dos direitos requer superar barreiras históricas e atuais que impedem uma experiência de cidadania mais plena para tantos brasileiros, problema vivenciado particularmente pelos jovens. Por isso, os problemas do país ganham outros tons quando vistos a partir das reivindicações da juventude.

4 – Que país é este?

Ouvir o que têm a dizer os jovens militantes do campo da juventude adquire um significado importante nesse intenso debate intelectual, onde cada geração volta a se questionar: Que país é este? A esta questão geral, se somam outras: Como garantir a mobilização e a participação dos que ainda não estão mobilizados? Como expandir e institucionalizar espaços de debate público da juventude – conselhos, conferências e fóruns? Frequentemente, essas questões estão nos horizontes de ação dos jovens militantes, que foram objeto deste estudo. Aparecem principalmente na expectativa que têm de que sua militância contribua para a construção de políticas públicas na lógica democrática, onde estado e sociedade civil compartilhem sua formulação e implementação.



A nova ordem mundial, marcada principalmente pela desterritorialização dos processos produtivos e pela flexibilização das relações de trabalho trouxe consigo modificações profundas, que afetaram diretamente a juventude e, no caso brasileiro, mesclaram-se a problemas estruturais e conjunturais que impactaram diretamente os jovens. Assim, o inchaço das metrópoles, a pobreza das periferias e as mudanças no mercado internacional de drogas e de armas colocaram os jovens brasileiros no cenário político pelo pior caminho possível, levando à associação direta entre juventude e violência. De fato, os índices de mortalidade juvenil do período colocam o Brasil entre os países onde a vulnerabilidade de jovens alcança um dos piores níveis, a ponto de o termo genocídio se tornar usual para caracterizar a vivência de parcelas da juventude pobre das regiões metropolitanas brasileiras, vulnerabilidade que afeta, sobretudo, a juventude negra (abramovay et al., 2002, SNJ, 2012).

No entanto, a conjunção entre o discurso da vulnerabilidade, a existência de políticas públicas e a emergência de grupos político-culturais juvenis na cena pública propiciou a aparição de um novo perfil de jovem que, ao se movimentar da cultura para a política, passa a ser disputado por diferentes agentes do campo em busca de adesão e legitimação (Novaes, 2006). Nesse contexto, os jovens se tornam uma mercadoria privilegiada no campo do desejo e, assim, as ações para a juventude passam a funcionar também como mecanismos políticos de distinção e legitimidade (Margulis, 1996).

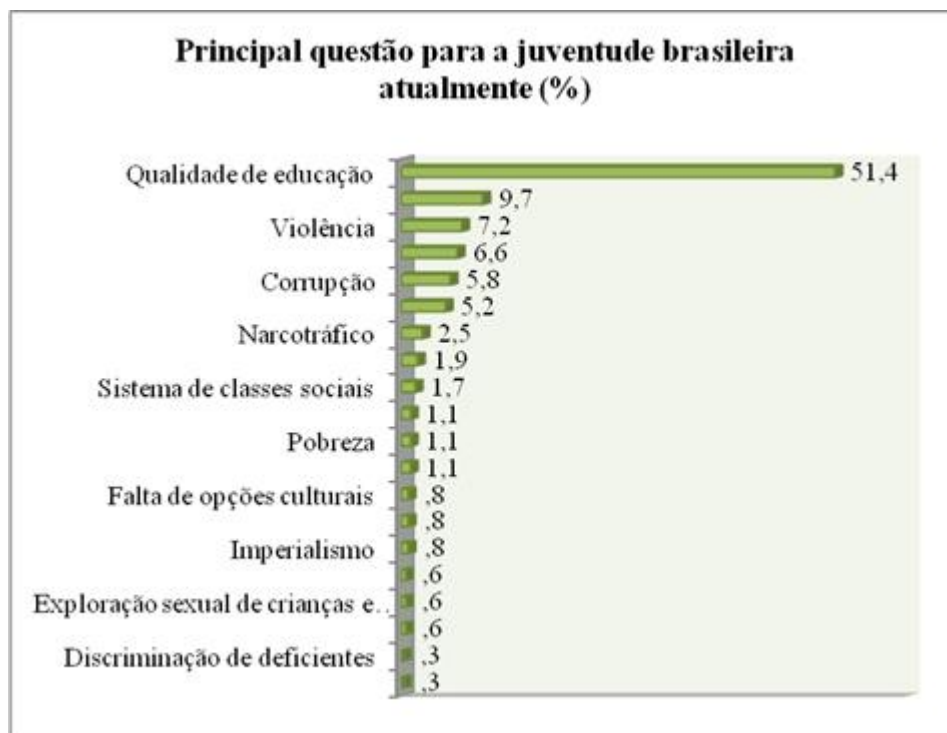
Ao serem convidados a apontar os três principais problemas do Brasil na atualidade, num rol de 21 opções, a qualidade da educação brasileira foi a mais frequente, configurando-se na maior das preocupações para os jovens pesquisados (46%). A pobreza, a qualidade da saúde e o racismo sobrepõem-se a questões como a destruição do meio ambiente, o desemprego e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Vale a pena notar que essas mesmas tendências se mantêm, com pouca variação percentual, ainda que se considere o total de respondentes da pesquisa, somando-se aos delegados os demais participantes da Conferência.

Gráfico 9



Quando inquiridos sobre qual seria, específica e unicamente, a maior questão hoje para a juventude brasileira, os delegados elegeram, mais uma vez, a qualidade da educação (51,4%). O que chama a atenção neste item, primeiramente, é a disparidade manifesta entre a frequência desta opção em relação às demais, já que o desemprego, a segunda opção mais assinalada, computou apenas 9,7%, ao passo que a violência, a terceira colocada, totalizou 7,2%. Tais tendências também se mantêm com uma variação mínima quando se incorpora à análise as respostas fornecidas pelos participantes não delegados. Visível também é a mudança no rol de prioridades eleito nesta questão em relação à anterior, quando se observam algumas alternâncias de posição, quando o ponto de referência é a própria juventude.

Gráfico 10



Seguindo uma tendência já revelada por ocasião da 1ª Conferência, bem como por diversas pesquisas realizadas com os jovens, ao serem convidados a indicar as três instituições/entidades em que mais confiam, a maioria dos delegados (84,0%) elegeu a família, seguida pelos movimentos sociais (63,6%) e pelas organizações/movimentos juvenis (41,6%). Note-se que a escola vem tão-somente na 5ª posição (37,6%), atrás, portanto, da igreja (38,0%), mas à frente da justiça (18,1%) e dos partidos políticos (16,8%), que, como vimos anteriormente, constituem o maior espaço de participação atual ou anterior dos entrevistados. Também seguindo uma tendência já manifesta na 1ª Conferência, a câmara de vereadores, a assembleia legislativa/congresso e o senado receberam poucos votos de confiança (1,8%), somente à frente das polícias (1,5%) e dos meios de comunicação (0,7%). Vale destacar, a propósito, que o menor percentual atribuído à mídia parece ser um diferencial deste grupo de ativistas em relação ao verificado em pesquisas com outros grupamentos juvenis, uma vez que vários estudos indicam a recorrência da televisão como o meio de lazer mais utilizado.



Gráfico 11



Convidados a escolher, em questão aberta, o tema mais interessante de debate na Conferência, a educação aparece como aquele que mais desperta interesse entre os delegados (26,5%), seguido por assuntos do eixo do direito à participação e desenvolvimento integral (22,7%). O direito ao desenvolvimento integral (que também envolve uma dimensão educacional) ocupa o 3º lugar na escala de interesses juvenis (11,3%), seguido das questões do direito ao território (9,4%). Contraditoriamente, direito à diversidade e à vida segura (7,4%), direito à experimentação e qualidade de vida (6,3%) e conquista e efetivação de direitos (6,3%) são pouco citados. Quais os três tipos de direitos mais urgentes, e que deveriam ser considerados prioritários pelas políticas públicas de juventude? Os delegados elegeram, com destaque, a área da educação como o direito mais importante, com 85,7% das indicações, seguido pelo direito ao trabalho (46,5%), à participação (40,5%) e à saúde (23,4%).

Tabela 2 - Direitos a serem priorizados nas Políticas Públicas de Juventude

	% válido
Válidas	
Direito à educação	85,7
Direito ao trabalho	46,5
Direito à participação	40,5
Direito à saúde	23,4
Direito ao transporte público gratuito	17,3
Direito à segurança	17,3
Direito à cultura	15,9
Direito ao esporte e lazer	12,0
Direito à comunicação	6,9
Direitos ambientais	4,9
Direitos sexuais e reprodutivos	4,5
Outro	1,8
Total de respondentes	100,0



Fechando este ciclo de questões, vale mais uma vez ressaltar a inquestionável importância atribuída pelos jovens delegados aos temas/propostas relacionados à área da educação. Percebe-se claramente que, em todos os casos em que tal tema surgiu, tanto entre as opções oferecidas quanto entre as de livre expressão dos respondentes, sua valoração sempre foi maior do que aquelas atribuídas aos demais. Por outro lado, as questões de cunho ambiental parecem ainda não mobilizar significativamente os jovens, sobretudo quando confrontadas com os demais temas tratados ou debatidos.

4. Considerações finais

Espera-se, com estudos como este, voltados aos perfis dos sujeitos, oferecer indicadores capazes de avançar no conhecimento acerca de jovens que, por suas ações e militância, e na condição de lideranças juvenis, contradizem o senso comum, que acusa as juventudes contemporâneas de apáticas e não participativas, demonstrando, ao invés, que estas são plenamente capazes de expressar seus anseios, visões e expectativas acerca de processos - sobretudo os de cunho educacional - em que são, da primeira à última instância, os principais sujeitos de interesse. Processos estes, portanto, dos quais nunca deveriam ter sido alijadas pela persistente adultocracia ainda imperante na sociedade brasileira.

Esta parcela da juventude militante brasileira têm na participação política uma importante dimensão de suas vidas, comprometendo-se com causas e projetos para muito além de seus interesses individuais, e que, através de sua atuação, deram feição e orientaram os rumos das proposições emanadas pela 2ª Conferência Nacional.

Ao transpor essas preocupações do campo da juventude para analisar problemas do Brasil, os jovens ouvidos nesta pesquisa demonstraram que experimentam os mesmos dilemas políticos de outros atores contemporâneos, combinando posições avançadas e generosas com outras que demonstram o enraizamento de preconceitos dominantes em relação a temas a respeito dos quais, supostamente, imaginava-se que não reproduziriam posturas vigentes em outros extratos da sociedade.

Mediando tais políticas e processos, a educação é, como aqui demonstrado, uma das peças-chave para as juventudes na proposição, consecução e consolidação de uma arquitetura social mais incluyente e justa, na qual, para muito além da condição de meros espectadores, tais sujeitos possam assumir, de fato, sua respectiva cota de responsabilidade pela condução de seu destino.

Referências bibliográficas

Abramo, Helena Wendel & Branco, Pedro Paulo Marconi (Orgs.) (2005). *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo.

Abramovay, Miriam et al (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID.

Castro, Jorge Abrahão; Aquino, Luseni Maria C. & Andrade, Carla Coelho (Orgs.) (2009). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.



Castro, Mary Garcia & Abramovay, Miriam (2009). *Quebrando mitos: Juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: RITLA.

Elias, Norbert & Scotson, John. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Margulis, Mario & Urresti, Marcelo (1996). La Juventud es más que una palabra. In Mario Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.

Miceli, Sérgio (1999). Intelectuais Brasileiros. In Sérgio Miceli (org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* (pp.109-147). São Paulo/Brasília, Editora Sumaré/Anpocs/Capes, 1999.

Novaes, Regina (2006). Os jovens de hoje: Contextos, diferenças e trajetórias. In Maria Izabel Mendes Almeida & Fernanda Eugênio (Orgs.), *Culturas jovens: Novos mapas do afeto* (pp. 105-120). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Papa, Fernanda de Carvalho Freitas & Maria Virgínia (Org.) (2011). *Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Editora Petrópolis, Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert.

Secretaria Nacional de juventude (s/d). *Plano juventude viva*. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva>

Unirio/Secretaria Nacional de Juventude 2012 (mimeo). *Relatório analítico-descritivo do perfil dos participantes da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas Para a Juventude (CNPPJ)*. Rio de Janeiro: Luiz Carlos de Souza.





Internet: Novo contexto de participação das juventudes

Ana Paula Silva

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF/UERJ
dasilva.apaula@gmail.com

Este trabalho traz a discussão sobre uma parte da juventude que utiliza as TICs, a internet e as redes sociais para mobilizarem e reivindicarem direitos sociais, culturais e políticos. Consideramos, portanto, que esse uso para a cidadania é construído, não se dá de forma livre e espontânea. Através das formações advindas principalmente da educação não-formal que vem se construindo um cidadão comprometido.

Palavras-chave: juventudes; internet; educação não-formal.

Juventudes na web 2.0

Hoje uma parte significativa das juventudes brasileiras tem algum (ou alguns) equipamento de TIC¹ (Tecnologia da Informação e Comunicação), está conectada à internet e cada vez mais dominando essas tecnologias.

Mais ainda há muita disparidade no acesso da internet entre as juventudes brasileiras, como cita Pretto (2008): “Convivemos com o modelo de pirâmide social, no qual uma grande base de excluídos sustenta alguns poucos privilegiados situados no topo da pirâmide socioeconômica, modelo esse que se repete, ipsis litteris, no caso do acesso ao chamado mundo da cibercultura” (p. 69).

Segundo artigo publicado na organização de Cury (2012), Peixoto² apresenta em seu trabalho dados da pesquisa TIC Domicílios 2009, onde nos revela que o usuário brasileiro de internet era nesta época majoritariamente jovem, vivia em zonas urbanas do país, tinha educação superior e situação economicamente favorecida – pertencentes à classe A. (p 126). (Peixoto, 2012, p 124).

Percebemos que alguns desses dados apresentados por Peixoto (2012) mudaram, “(...) houve um avanço significativo na popularização do computador e da internet no país (...). É nesse período que se percebe o chamado “boom” do uso das redes sociais no Brasil”. (p 124), mas outros dados proporcionalmente permanecem iguais: os usuários estão se tornando cada vez mais jovens e sua maioria continuam vivendo nas zonas urbanas do país. Agora, em relação ao público estar na educação superior existe pelo menos um indicador nos dias atuais, que talvez nos explique e nos revela que isso não tem a ver somente com a classe alta e média: Temos hoje uma política de inserção de jovens

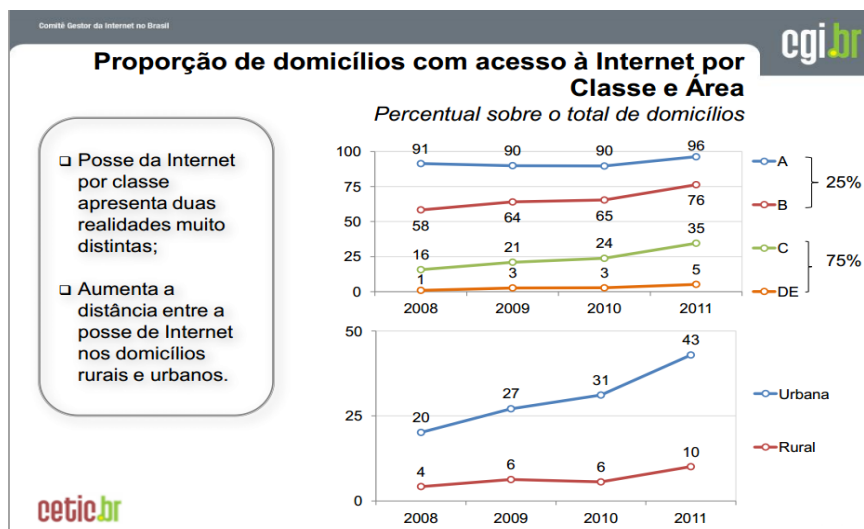
1 Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2011, equipamentos que mais estão presentes nos domicílios brasileiros de 2008 a 2011 são: celular, computador de mesa e portátil. In: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/apresentacao-tic-domicilios-2011.pdf> Acessado em: 17/02/2013.

2 In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P2859116> Acessado em: 14/02/2013.

pobres nas universidades brasileiras através das políticas afirmativas como o Prouni³, logo, a quantidade de jovens universitários que acessam a internet não pode ser mais traduzida somente como jovens das classes mais altas.

Em relação da juventude socialmente favorecida que a pesquisa apontou como sendo a que mais utilizava a rede, é uma verdade que ainda permanece, mas com proporções que vem mudando ao longo dos anos⁴ – a questão do acesso à internet ainda é um complicador para a maioria dos jovens pobres (veja tabela 1 e 1.2).

Figura 1 – Usuários de internet no Brasil por classe social.



Fonte: CETIC.br (2012)

Como podemos verificar nas figuras 1 e 2, ainda há muitas diferenças de acesso à internet (ou como chamam “inclusão digital”) no Brasil entre o público que pode pagar pelo serviço e os que não podem.

Nas áreas urbanas do Brasil, são 35% de computadores e apenas 27% têm acesso à internet (TIC Provedores, 2011). Principais barreiras para esse dado é o alto custo do serviço ou o serviço não chega a determinados lugares, como é o caso das áreas urbanas periféricas.

Poderíamos pensar que uma parte desse problema de acesso à internet e a inclusão digital de jovens das diversas periferias urbanas brasileiras poderia ser resolvida por temos inúmeras escolas públicas equipadas com computadores e conexão à internet, mas essa não é a realidade.

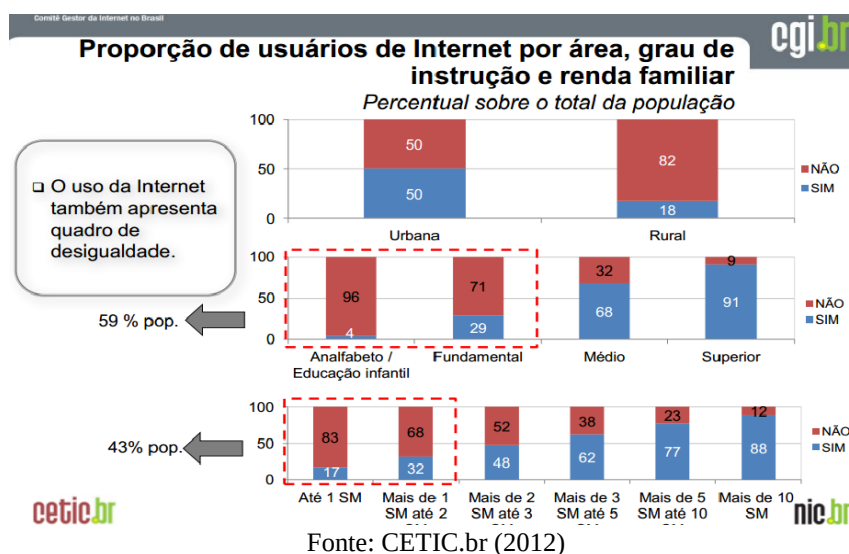
3In: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acessado em: 14/02/2013.

4Temos em algumas favelas e alguns pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro, a banda larga livre através do wi-fi (dispositivo de rede sem fio que pega internet). Muitos moradores questionam o serviço que muitas vezes não funciona.

Existem também algumas iniciativas de pressão popular e da sociedade civil organizada pela democratização da banda larga no Brasil. Uma outra iniciativa que temos, essa vinda do Governo Federal são as chamadas Cidades Digitais que podem ser adquiridas através de edital público – para saber: in: <http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/site/> Acessado em: 17/02/2013.



Figura 2 – Usuários de internet por área, grau de instrução e renda familiar.



Pelos dados da pesquisa TIC Educação (2011), todas as escolas situadas na zona urbana têm em média 23 equipamentos por unidade escolar e cerca de 35 alunos por computador. Mais de 80% delas têm acesso à internet e destas, 87% utilizam banda larga.

Esse foi sem dúvida, um importante avanço na educação brasileira, porém, a presença dos computadores e mesmo da internet no espaço escolar não garante o direito de acesso dessa juventude de baixa renda.

Pesquisa⁵ realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) mostra que 70% dos jovens brasileiros possuem perfil em algum site de rede social, o que revela que as juventudes de alguma forma estão acessando a rede mundial de computadores. Esse acesso pode está sendo feito através das instituições sociais das quais pertencem, dos serviços de telefonia móvel, e até mesmo de suas casas.

88

Figura 3 – Acesso aos sites de redes sociais pelos brasileiros

	Sexo		Idade				Classe Social			Região			
	Masc.	Fem.	16 a 24 anos	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 anos ou mais	A/B	C	D/E	NO/CO	NE	SE	Sul
Base acessa Internet	(367)	(401)	(260)	(272)	(166)	(70)	(354)	(362)	(52)	(108)	(164)	(369)	(127)
TOTAL	87	88	94	84	86	79	88	87	81	82	91	89	79
Pessoais	82	85	92	81	79	74	83	85	77	81	90	85	73
Profissionais	37	28	27	36	36	34	43	26	10	29	31	34	33

Fonte: Ibope Bus (2010)

O fato é que as redes sociais têm sido um dos maiores chamarizes para o ingresso de jovens no mundo da internet, e a preocupação agora é: como educar para que as juventudes façam uso ético e responsável do ciberespaço⁶?

5 Os dados estão disponíveis em www.cetic.br.

6 Ficamos com a contribuição trazida pelo artigo de Ferreira (2010, p 103): o conceito de ciberespaço, entendido enquanto espaço de partilha virtual, que permite a interação pública e a partilha de informação, e assim fornece a base para a revitalização da esfera pública e da democracia – o que nos conduz à noção de esfera pública virtual, que constitui o conceito central a partir do qual se desenha todo o trabalho teórico e empírico em torno de um modelo de democracia deliberativa digital (cf. Dahlberg, 2001: 167).



Como as juventudes atuam nesta nova rua: as redes sociais?

Facebook, orkut, twitter, google+, MSN, youtube, instagram, são algumas das redes sociais usadas e que fazem parte do cotidiano dos jovens brasileiros. Cabe-nos esclarecer sobre as redes sociais a partir da contribuição das autoras Aguiar e Rocha, 2012, na obra organizada por Cury, que “as redes sociais já existiam antes da *Internet*, elas sempre fizeram parte da realidade humana, por isso não podem ser associadas exclusivamente às tecnologias digitais” (p 163).

Agora, em pleno século XXI a palavra de ordem passa a ser essa: rede⁷, como disse Pretto (2008) em sua obra “Além das redes de colaboração”.

(...) a idéia de entrelaçamentos é fundamental para a própria concepção de conhecimento na contemporaneidade, e, também, a noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando, potencialmente, conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração de ações e conhecimentos, dentro de um universo interdependente. Entender os princípios que caracterizam a estrutura de rede fortalece uma perspectiva de análise da realidade, na qual os sujeitos ocupam um espaço significativo de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições constituídas historicamente. (p 70-71).

Aguiar e Rocha (2012, p 163) dizem que “por causa da internet as redes abrem a possibilidade de passarmos de um mundo de poder descentralizado para outro de poder distribuído” (p. 163) e Pretto (2008) afirma:

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. (p 72).

Sem dúvidas, a produção nessa chamada cultura digital,⁸ e o acesso às redes sociais têm crescido estrondosamente, haja vista a quantidade de acessos e usos que estes jovens vêm fazendo.

7Segundo Pretto (2008, p 70) “As propriedades e utilidades “dessas redes” têm servido como metáfora para a reflexão sobre princípios de organização social, política, econômica, cultural e educacional. A palavra rede vem do latim *retis*, que significa entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido”.

8O Ex-ministro Gilberto Gil em 2004, em depoimento para o sítio Cultura Digital disse: “Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte”.

Sobre cultura digital, Pretto (2008) nos fala:

A cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de idéias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede, podendo se constituir naquilo que o filósofo francês Pierre Lévy (1993) chama de inteligência coletiva, dinâmica e operante, a qual tem como referência uma outra perspectiva de atuação e produção das identidades dos sujeitos sociais, ampliando o potencial criativo do cidadão. (p 73).



Nesse sentido, as instituições com perspectivas educacionais - no seu sentido amplo de educação (pública, privada, governamental, escola, ONG, institutos etc) são importantes no desenvolvimento de ações e programas para essa chamada cidadania on-line, principalmente entre os jovens, que estão mais inseridos nesse contexto, visto o crescimento do mau uso das possibilidades que a internet e as TICs oferecem, surgindo a partir daí os cibercrimes (violência, pedofilia, roubos etc), *cyberbullying* (propagação de mensagens e imagens depreciativas etc) e por aí segue.

É importante ressaltar que essa mesma juventude não foi impulsionada a realizar um uso ético e responsável por ela mesma. Gohn em seu artigo para o Congresso Internacional de Pedagogia Social “Educação Não-Formal na Pedagogia Social” diz que os indivíduos têm que ser preparados a atuarem na sociedade civil⁹.

(...) O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada (...). (Gohn, 2006, p 6).

Mas essa construção cidadã na internet se dá de maneira gradativa. È a partir do estímulo ao pensamento crítico, debates, discussão de pontos de vistas diferentes, participação ativa que se dá à construção cidadã e de um sujeito crítico. Porque a internet se tornou a nova rua que oferece tanto riscos quanto oportunidades. Não existem mais paredes, tempo e nem lugar para as nossas ações e aprendizagens como Gadotti (2005) apresenta:

As novas tecnologias da informação criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas pessoais de conhecimento. (...) Como previa Herbert Marshall McLuhan (1969), na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. (p 3).

Entende-se que a cultura digital¹⁰ é parte do contexto social dessa geração e de gerações quem sabe vindouras, visto tamanho de possibilidades e transformações tecnológicas que se apresentam a todo instante, tal qual foi a prensa móvel de Gutenberg no século XV que revolucionou a produção de livros. Não temos condições ainda de

⁹Sociedade Civil, segundo Santos (2010) na obra organizada pelos autores Morgado e Rosas (2010), de título “Cidadania Digital”:

A definição operacional do conceito de sociedade civil é complexa e, geralmente, é determinada pela utilização contextual específica verificando-se que, no âmbito das RI, e perante a evolução transformacional registada, o conceito tende a transcender o plano interno ou doméstico, originário da respectiva gênese, adquirindo extensão nos planos internacional e global, através de processos de transnacionalização dos relacionamentos (Santos, 2006, 157-177; Foley e Edwards, 1996, 38-52; Carothers, 1999, 18-29; Colás, 2002; Walzer, 2002; Keane, 2003). Para Michael Walzer, a expressão sociedade civil designa “o espaço de associação humana não coerciva e também o conjunto de redes relacionais – formadas com base na família, na fé, no interesse e na ideologia – que preenchem este espaço” (Walzer, 2002, 7). (p 44).

¹⁰O conceito de cultura digital não está consolidado. Entendemos que ela se refere à digitalização da produção humana, ou seja, todo fluxo de conhecimento e produção simbólica da humanidade passa para o/pelo mundo digital.



avaliar resultados e impactos dessa revolução digital em nossas vidas, visto que não temos distanciamento histórico, mas podemos observar causas e efeitos surgidos através dos seus usos.

Educação não-formal e formação social, cultural e política

Educação não-formal e formação social, cultural e política, o que isso tem a ver com a atuação das juventudes atuais que estão inseridas no mundo digital? Como a educação não-formal pode ajudar a construir um cidadão mais envolvido socialmente, culturalmente e politicamente frente às novas tecnologias e o uso das redes sociais?

Refletindo nessas perguntas, pensamos em primeiro explicitar o porquê da escolha da educação não-formal dentro desse contexto. Pois bem, não nos interessa colocar a educação não-formal em oposição à formal porque acreditamos que são complementares, mas entendemos que a educação não-formal por ser mais flexível na estrutura, na metodologia, podendo contribuir mais para práticas cooperativas e colaborativas, debates, “englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver” (Gadotti, 2005, p 3), diferente em parte da educação formal que tem estrutura e metodologias a cumprir, que “depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”. (Gadotti, 2005, p 2). Espera-se que na educação não-formal se busque novos modelos que superem os problemas atuais e apontem para caminhos alternativos de mudanças.

Os movimentos sociais continuam sendo um dos grandes celeiros da educação não-formal, especialmente movimentos que atuam no campo da resistência social, preocupados com processos de autonomia e emancipação social. (Gohn, 2011, p 13).

91

Visando esse espectro sobre a educação não-formal é que consideramos hoje, ela mais apropriada para a construção de um cidadão mais envolvido socialmente e politicamente frente às novas tecnologias e o uso das redes sociais. É necessário, segundo Sposito (2003) “um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações” (p 21).

Acreditamos que uma educação social e política atribuída a essa nova atuação juvenil junto às técnicas da tecnologia e “as novas tecnologias da informação criaram novos espaços do conhecimento” (Gadotti, 2005, p 3) e são agregadoras para um perfil de cidadão mais mobilizado e comprometido com a sociedade.

Mas apesar de diversos autores, alguns aqui já citados, definirem o conceito de educação não-formal, nos aproximamos mais do conceito apresentado por Trilla e Ghanem (2008). Para esses autores a educação “é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente” (p 29), se dá nas diversas instituições (escola, família, ONGs, etc), nos espaços (praças, rua, cinema, mídia, etc), com as pessoas (professores, jornalistas, arquitetos, artistas em geral, etc), e assim por diante. O que caracteriza a educação não-formal não é somente o desenvolvimento de meios educacionais diferentes dos convencionalmente escolares, formais de ensino, mas aqueles que rompem com algumas determinações que caracterizam a escola (p 39), tempo, espaço, lugar, pré-seleção e ordenação de conteúdos, separação institucional dos dois papéis (professor/aluno). Para Trilla e Ghanem (2008) a educação não-formal se enquadra mais



dentro do critério estrutural do que metodológico (esta costuma acolher as definições de Coombs e Ahmed), ou seja, tanto a educação formal quanto a não-formal tem uma estrutura a ser seguida e enquadrada, sendo a educação não-formal mais flexível. Os autores deixam claro, não negar a possibilidade de tratar dos métodos na educação não-formal, mas significa que a educação não-formal, não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia, porque nela cabe qualquer uso de metodologia educacional (p 41).

Mas, em se tratando da educação não-formal como um campo sócio-político-cultural, Gohn (2011) a partir das referências também de Coomb e Ahmed, apresenta que este tipo de educação possuía conteúdos que visava alçar a participação de indivíduos e de grupos, com uma abordagem conservadora, que objetivava em última instância o controle social (p 100). Gohn acredita que a educação não-formal está para uma formação social-política-humana e, apesar de perseguirmos aqui a partir das ações de jovens, pobres e engajados socialmente e politicamente, nós não acreditamos que são todas as educações não-formais (ONGs, instituições da sociedade civil e organizações do Terceiro Setor como um todo) que têm esse propósito, visto seus “diferentes discursos ideológicos, formas de atuação e compreensão de seu papel social” e suas novas formas de enrolamento com o Estado.

Diante desse cenário da sociedade civil apresentada, acreditamos que seu papel ou função social seria o de ajudar a preparar o indivíduo a ser um cidadão pleno. E ser um cidadão pleno é ser portador de todos os direitos. - Façamos um adendo oportuno, que mesmo diante de um cenário a princípio negativo apresentado nas citações acima e o que a mídia volta e meia relata sobre as ONGs, acreditamos e temos conhecimento de muitas instituições e grupos comprometidos com as causas sociais e políticas. – Mas não é função e papel social somente da sociedade civil organizada buscar ou preparar outros cidadãos a exercer a cidadania plena. Faz-se necessário e importante que o indivíduo entenda a sua função social, lute para garantias de direitos coletivos, dos grupos excluídos e marginalizados, e assuma uma postura participante na sociedade.

A participação nesse sentido é um caráter educativo. E educação apreendida como direito fundamental, como afirma Gohn (2010):

A educação entra nesse processo de formação como um direito humano, para o desenvolvimento do ser humano. A educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, fortalecimento aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante. (p 58).

Mas é principalmente dever do Estado garantir direitos a todos, sem exceção.

Para que um indivíduo ou um grupo possam dar sentido a uma ação social, precisam decodificar o significado (...).

Quando os significados são desvelados, produzem estímulos e geram respostas discursivas ou ações gestuais e movimentos; criam-se processos identitários, individuais e coletivos. (p 47).

Não podemos permitir que a educação, em seu sentido mais amplo do saber e conhecimento, principalmente a educação advinda da formal pública, permanece à margem do uso dos computadores, do acesso à internet, dos espaços agregadores e mobilizadores que são as redes sociais e das demais tecnologias da informação. Essas são as novas linguagens e fazem parte do cotidiano das nossas juventudes. É por meio desses novos



espaços de formação que eles tem se comunicado, portanto a escola não pode ficar alheia a este fato.

Cidadania digital: As redes sociais como espaço de atuação das juventudes

A diferença das juventudes de ontem – décadas de 60 e 70 – para as juventudes de hoje – anos 2000, é a forma de como as lutas e reivindicações de direitos criaram amplitude de mobilização, e influência pública e política através das tecnologias.

A maioria dos grupos juvenis de origem popular que mapeamos, não disponibilizam de grandes aparelhos tecnológicos para a sua circulação no ciberespaço, mas estão aprimorando e sofisticando cada vez mais os usos com as ferramentas que possuem, aliados ao bom discurso social e político de suas causas. Sobre isto, o geógrafo Milton Santos no documentário *Encontro com Milton Santos ou o Mundo Global Visto do Lado de Cá*¹¹, fala da técnica como plataforma para a liberdade. E ainda, que a tecnologia da informação (a internet) é a libertação para comunidades que agora não precisam pedir licença e nem autorização para o poder público e nem outros intermediários. Ele ainda cita que os pobres dos países pobres conseguiram fazer uma mudança de baixo para cima: hoje, com uma pequena aparelhagem (mesmo com limitações) é possível se produzir informações, conteúdos, reescreverem uma nova história e novos modos de produção (mesmo com a limitação de acesso à internet).

Esse é o caso de adolescentes e jovens das diversas periferias do Rio de Janeiro, que utilizaram a internet para depositar uma onda de pequenos vídeos sobre os passos do funk. Isso possibilitou um novo cenário e espaço para o funk carioca: O Festival do Passinho. Ou ainda, o adolescente Rene Silva, que através do twitter se torna uma das principais fontes de informação sobre o que acontece no morro do Alemão.

Isso representa atualmente novas perspectivas para o acesso à informação e ao conhecimento, além do compartilhamento, debate, articulação e trabalho colaborativo e cooperativo.

As juventudes descobrem a cada dia formas inéditas de atuação e de luta que vai muito além do ativismo de teclado. Com uma pequena aparelhagem tecnológica, e meios limitados de qualidade de som e imagem, também fazem e emitem opinião por meio de narrativas próprias, e uma estética singular, estes re-elaboram e contam histórias jamais contidas em livros.

As informações produzidas e manejadas pelos pequenos grupos de forma inteligente têm produzido efeito oposto às mídias totalitárias, antes tidas como verdade absoluta e única fonte. Estas mesmas mídias totalitárias não reconhecem as manifestações culturais das populações de baixa renda, porque a cultura sempre foi entendida e reservada a parcelas privilegiadas da sociedade, e toda cultura produzida fora é tida como inferior ou menor.

Não há dúvidas de que a popularização da rede vem provocando uma revolução democrática jamais vivida no mundo até hoje. A descoberta das possibilidades ilimitadas do uso da internet colocam as diversas juventudes e demais pessoas sem distinção de classe social num mesmo ambiente. E por isso é necessário que haja um caráter educativo para o uso da internet e que este também seja um espaço para mobilizar a sociedade e para reivindicar direitos. Fazer um uso da internet e das ferramentas digitais como instrumentos

¹¹Documentário de 2006, do cineasta Silvio Tendler.



de empoderamento e autonomia do cidadão.

É preciso deixar claro, que os movimentos liderados na internet não substituíram os movimentos organizados nas ruas. Pelo contrário, ela se inicia como organização e mobilização na rede para assumir as reivindicações nas ruas. Assistimos recentemente, por exemplo, os movimentos de ocupação de ruas pelo mundo, o chamado Occupy Wall Street, que protestava contra as desigualdades sociais e econômicas, e a corrupção no setor financeiro e nos governos dos países. Aqui no Rio de Janeiro, muito recentemente, no início de dezembro de 2012, jovens que pertencem a diversos grupos organizados lideraram a ocupação cultural das favelas do Alemão e do Borel. Foi à chamada #OcupaAlemão e #OcupaBorel, deste mesmo jeito difundido nas redes sociais. Neste ato simbólico de retomada dos moradores das favelas aos seus territórios, foi entregue a cada comandante da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), uma carta de reivindicação de direitos.

Outro exemplo de escala menor e territorial, mas que ganhou proporção nas redes sociais foi a chamada Revolta das Barcas. Diversos estudantes lideraram pelo facebook, ações, mobilizações e marcaram diversos dias de manifestações, protestando contra o aumento das passagens do transporte público em frente à Estação das Barcas em Niterói e na Praça XV.

E nesses casos relatados acima, as intervenções ganharam contornos culturais e políticos, porque esses grupos juvenis utilizaram intervenções culturais para protestarem. O que essas novas juventudes vêm fazendo são cultura e política ao mesmo tempo.

Outro caso curioso que vem crescendo muito são as ações individuais a qual surge ganhando proporções de causa coletiva.

Aqueles indivíduos que antes precisariam percorrer um caminho enorme para que suas insatisfações e/ou denúncias fossem ouvidas, hoje, tem uma relação mais próxima e imediata através de uma página de facebook, twitter, blog ou outra plataforma social.

Foi o caso recente e bem sucedido que impactou o ecossistema comunicativo principalmente da educação, onde uma aluna da educação básica do estado de Santa Catarina criou a página “Diário de Classe” no facebook (<http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>) onde relata os problemas do cotidiano escolar. Apesar das críticas e talvez represálias, ganhou muitos apoios, inclusive da secretária municipal de educação. A página vem servindo para monitoramento da escola e ouvidoria do governo, já que se trata de uma escola pública.

Certamente essas microrrevoluções citadas e outras como o flash mobs¹², marcha das vadias, entre outros movimentos iniciados via internet não irão provocar uma completa modificação na sociedade, mas estão contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento (social, cultural e político). Pois não há como negar que a internet democratizou o acesso às informações para um número maior de pessoas e com mais amplitude do que a invenção da prensa por Gutenberg.

12 Abreviação de mobilização rápida. Pessoas que se organizam via internet para uma determinada ação ou causa.



Considerações finais

A web 2.0 tem sido o novo espaço de organização e militância realizada por parte das juventudes brasileiras.

De um modo geral, podemos dizer que estes jovens têm ditado suas (novas) formas de mobilização, manifestação, expressão, engajamento e enfrentamento das desigualdades sociais, culturais e políticas, visto o crescente número de ações, atividades e debates gerados e iniciados a partir principalmente das redes sociais. Apesar do número de jovens ainda não ser expressivo em relação ao total da juventude, avaliamos que muitos dos grupos juvenis hoje existentes pertencem ou pertenceram a alguma instituição de educação não-formal.

Isso nos revela que existe sim uma parte da juventude comprometida com a pauta de direitos humanos, direitos sociais, culturais e políticos, e muitos destes articulados em rede, ao contrário do que sugere o senso comum sobre a juventude atual.

Mas para ter essa leitura de mundo, não é tão simples e não somos “educados” para isso. É urgente e necessário que a educação formal ajude no debate e na construção de um cidadão responsável on-line, se apropriando cada vez mais e indo com medo mesmo, de preferência junto com essa juventude que domina, a utilizar as TICs, a internet, as redes sociais e todas as possibilidades que estas oferecem (para o bem e para o mal) para que tenhamos atitudes éticas e responsáveis dentro da cultura digital, já que hoje ela surge como a nova rua das juventudes.

É nessa chamada cultura digital que esses grupos juvenis reinventam as novas formas, expressões, representações, movimentos, códigos etc, e se organizam e mobilizam seus pares para agir nas ruas.

Porém, em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação e uso cada vez mais intenso das redes sociais pelas juventudes faz-se necessário a preparação de cidadãos responsáveis na rede, para lidarem com as possibilidades oferecidas. E esta tem que ser a tarefa das diversas instituições de educação, principalmente que se expanda e se torne prática na educação formal.

Referências bibliográficas

Cury, Lucilene (Org) (2012). Tecnologias digitais nas interfaces da comunicação/educação *Desafios e Perspectivas*, 123-175.

Gadotti, Moacir (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Suisse: Institut International Des Droits De L'enfant (IDE).

Gohn, Maria da Glória (2004, Dezembro). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *Revista ECCOS*, 6(2), 39-65.

Gohn, Maria da Glória (2011). *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Editora Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não-formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais* (1.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *I Congresso Internacional de Pedagogia Social* (pp.1-7). Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=>



sci_arttext.

Jenkins, Henry (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

Morgado, Isabel Salema & Rosas, António (Orgs) (2010). Cidadania digital. *LabCom Books* 41-58.

Pesquisa Tic Educação (2012). *Sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo. Disponível em <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2011.pdf>.

Pesquisa Tic Provedores (2011). *A evolução da internet no Brasil*. Disponível em <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-provedores-2011.pdf>.

Pretto, Nelson Pinto & Cláudio da Costa (2006 Janeiro/Abril). Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 19-30.

Pretto, Nelson Silveira & Sérgio Amadeu (Orgs) (2008). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA.

Sposito, Marília Pontes (2008). Juventude e educação: *Interações entre a educação escolar e a educação não-formal*. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>.

Sposito, Marília Pontes (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In L. P Paixão & N. Zagom (Orgs), *Sociologia da educação. Pesquisa e realidade brasileira* (pp. 210-226). Rio de Janeiro: Editora Revista USP. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/121116060/Uma-perspectiva-nao-escolar-no-estudo-sociologico-da-escola>.

Trilla, Jaume & Ghanem, Elie Valéria Amorim Arantes (Orgs.) (2008). *Educação formal e não-Formal*. São Paulo. Summus.





O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação com o processo de formação da cidadania dos alunos

Amália Galvão Idelbrando
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo/ Brasil
amaliagalvao@ultrarapida.com.br

O presente estudo fruto de dissertação de mestrado teve por objetivo verificar qual a relação entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo e o processo de formação da cidadania dos alunos. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, incluindo-se estudos e análises de documentos legais sobre a origem do Grêmio e uma pesquisa empírica na qual se observou as reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola no ambiente escolar natural. Por intermédio de roteiro semiestruturado e flexível foram entrevistados o diretor da escola, uma aluna presidente do grêmio e dois professores. Construiu-se o aporte teórico nos eixos do Grêmio Estudantil como organização política de iniciativa governamental e o Grêmio como espaço de participação e fomento à cidadania. John Dewey (2011), Michael W. Apple e James A. Beane (2001), Michael W. Apple (1989, 2006), Gimeno Sacristán (1999, 2001, 2002) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) constituíram o referencial teórico e fundamentaram as análises de vivências e experiências democráticas de uma escola no sentido de desenvolver um grêmio estudantil contribuindo para os alunos ingressarem em um mundo adulto com consciência e participação ativa na vida cidadã. Os dados revelaram que o exercício de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo é um espaço mais em direção à tutela pelos educadores do que para a formação política no sentido de que os alunos desenvolvam um processo de construção da cidadania, criticidade e autonomia com vistas a resolução de problemas individuais ou coletivos e de intervenção política possibilitando alteração da própria realidade.

Palavras-chave: grêmio estudantil, cidadania, autonomia

Introdução

O presente estudo teve por objetivo verificar qual a relação entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo e o processo de formação da cidadania dos alunos. Foi utilizada uma metodologia com abordagem qualitativa, incluindo-se estudos e análises de documentos legais sobre a gênese do grêmio estudantil, no Brasil, na década de 1950 e uma pesquisa empírica na qual se observou as reuniões e ações do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola no ambiente escolar natural. Por intermédio de roteiro semiestruturado e flexível, aconteceram entrevistas com o diretor da escola, uma aluna presidente do grêmio e dois professores. O trabalho foi estruturado nos eixos do Grêmio Estudantil como organização política de iniciativa governamental e o Grêmio como espaço de participação e fomento à cidadania. John Dewey (2011), Michael W. Apple e James A. Beane (2001), Michael W. Apple (1989, 2006), Gimeno Sacristán (1999, 2001, 2002) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez

(1998) constituíram o referencial teórico e fundamentaram as análises de vivências e experiências democráticas de uma escola no sentido de desenvolver uma agremiação estudantil contribuindo para os alunos ingressarem na vida adulta com consciência, experiências e participação ativa e cidadã.

O perfil das escolas

As Escolas, de um modo geral, constituem seus coletivos agregando fatores decorrentes do atendimento à legislação e para a promoção da participação ativa dos diferentes segmentos nas instâncias da gestão escolar. No primeiro caso, o atendimento à legislação, como ponto de partida, geralmente é assimilado e contemplado pelo discurso à medida que a maioria dos educadores se autodenomina como sendo democráticos. Na mesma ordem, há a constituição dos coletivos que, inadvertidamente, atuam no sentido de atendimento às necessidades da administração escolar, contudo existe a constituição de coletivos com melhores informações e espaços que exercitam a participação ativa proporcionando a formação cidadã aos seus entes. Apesar de díspares no exercício de suas funções em ambos os casos, o Conselho de Escola (CE), o Conselho de Classe (CC) a Associação de Pais e Mestres (APM) são instalados na escola, contudo parece que são poucos os esforços para que haja a garantia do colegiado dos alunos, o Grêmio Estudantil.

A Escola Pública de Ensino Fundamental no Município de São Paulo prevê a existência de instâncias organizadas sob a forma de colegiados. Isto constitui um modo necessário e legítimo de ação, e conta com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – 9394/96 (art. 14):

Inciso II - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação das comunidades escolares ou equivalentes.

Em desdobramento da referida lei, o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) 67/98 regulamenta os conselhos de escola, bem como os conselhos de classe e série e grêmio estudantil. As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (Artigo 10, § II), determina a “constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil”, sendo que, em seu Artigo 12º, torna obrigatória a existência do grêmio estudantil:

Artigo 12º - A escola contará, *no mínimo*, com as seguintes instituições escolares criadas por lei específica:

I - Associação de Pais e Mestres;

II - Grêmio Estudantil.

Parágrafo único - Cabe à direção da escola garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola e criar condições para organização dos alunos no grêmio estudantil. (itálicos nossos)

A maioria das escolas crê que proporciona aos alunos fazeres e vivências democráticas, embora dentro do currículo oficial imposto de cima para baixo e de fora para dentro. Na intenção de se alinhar à legislação, incentivam a formação de grêmio estudantil sem a conscientização do desenvolvimento da individualidade e que essa experiência possa ser base e gere outras ao longo da vida. Ser uma escola democrática pode ser entendido



como aquela escola que permite uma eleição de um colegiado de forma tradicional e mecânica, sem as devidas avaliações da realidade, da vida atual na qual estão inseridos, sem análises e discussões que fomentem o interesse e descoberta dos alunos e o desejo de transformação.

Educadores em geral comungam a ideia de que um dos objetivos da escola é formar cidadãos conscientes, participativos, críticos, analíticos, autônomos. Segundo Marcilene Moura (2008), essa intenção parece estar desvinculada de uma formação política, assim sendo, pouco ou em nada muda a realidade dos alunos que sem informações e conhecimento de outras possibilidades não podem fazer outras escolhas naturalizando o que vivenciam e tacitamente constroem um conceito de cidadania mais na direção de doação ou participação pelo viés de ação solidaria e menos para o político de modo a capacitá-los à reflexão para influir e provocar mudanças individuais e coletivas.

Se existem práticas históricas em escolas que trabalham apenas no sentido da reprodução, assinala Dewey (2011), que, na atualidade, ao contrário, existe entre as escolas progressivas, um princípio comum acerca do cultivo e expressão da individualidade, atividade livre, o aprender pela experiência, as habilidades como meio para alcançar fins que correspondam as necessidades reais dos alunos e o aproveitamento das oportunidades do presente, bem como, o contato com o mundo em sucessivas mudanças.

Afirma Sacristán (2002), que o exercício da cidadania tem “uma dupla face: a individual e a grupal” (p.147) o que significa que os sujeitos para além de constituírem a própria identidade possam se responsabilizar e atuar em questões coletivas. Nesse sentido, aparentemente, encontra-se subjacente quais seriam as ações da escola que envidariam esforços para a formação desse cidadão, quais mensagens explícitas ou ocultas a escola transmite aos alunos para que essa formação social ocorra sem que haja um abismo entre escolhas ou sentenças e entre imposição ou processo democrático.

Grêmio estudantil

Verificou-se que, supostamente, a mais antiga referência oficial ao Grêmio Estudantil foi o Decreto Federal 34.078, de 06 de outubro de 1953, promulgado no segundo governo Vargas que criou a Divisão de Educação Extraescolar com a finalidade de promover e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extraescolar como atribuições de manutenção das relações, assistência, estímulo, coordenação, promoção e apoio aos jovens, contudo sem estarem integradas ao caráter acadêmico da escola, poderiam ser extirpadas a qualquer momento.

Art. 2º No desempenho das suas atribuições a Divisão de Educação Extra-Escolar:

a) manterá contato direto com estudantes, para o fim de:

1º) estabelecer e manter relações com organizações e entidades estudantis, dando-lhes orientações, estímulo e assistência;

2º) animar, coordenar e auxiliar a formação de associações, grêmios e clubes literários, teatrais, científicos artísticos, recreativos e esportivos úteis à formação moral, intelectual e física dos estudantes e ao desenvolvimento do seu espírito de organização, cooperação e fraternidade.

b) promover o aperfeiçoamento cultural da coletividade estudantil, através de medidas destinadas a:

1º) assistir as organizações de estudantes em seus programas de viagens, excursões, congressos e competições, auxiliando e coordenando a sua realização.



2º) estimular, coordenar e cooperar na realização de exposições permanente ou transitórias, fixas ou ambulantes de interesse artístico e cultural, assumindo, inclusive, a iniciativa de realizá-las;

3º) promover o orientar a formação de círculos de pais e professores, com a finalidade de estreitar as relações entre a comunidade doméstica e o grupo educativo, de modo a que se estabeleça entre ambos uma atmosfera de cordial compreensão e de entendimento favorável ao bom êxito dos trabalhos escolares.

4º) apoiar e coordenar a realização de espetáculos teatrais, concertos musicais, exhibições cinematográficas e transmissões radiofônicas ou de televisão apresentem valor cultural ou educativo.

Verifica-se que o decreto não se refere somente à organização de Grêmios Estudantis, mas a um enorme conjunto de atividades, desde as esportivas até o círculo de pais e professores, passando pela organização de clubes literários, científicos, teatrais e recreativos, bem como ao estímulo a excursões, congressos e exposições.

Apesar desse Decreto Federal, as agremiações estudantis em sua trajetória conseguiram construir uma importância e distinção em suas ações, que os militares pós-golpe de 1964 procuraram conter, cuja maior expressão foi o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os governos do regime militar, entretanto, não se preocuparam somente com os estudantes universitários, certamente os grandes aglutinadores dos jovens em oposição ao regime, como também, se voltaram para o controle dos alunos do ensino básico, tanto por meio da inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino (Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969), quanto pela vinculação das atividades estudantis à disciplina e prática educativa de Educação Moral e Cívica e criação do Centro Cívico Escolar, Decreto Federal 065, de 14 de Janeiro de 1971, que regulamentou o decreto anterior:

Art. 2º. É instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a sequência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal, academia, centros diversos, "fórum" de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmio cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmio esportivo, grêmio recreativo, associação de antigos alunos e outras.

Pode-se constatar, que, além da vinculação indicada acima, o Grêmio Estudantil é tratado como uma das possibilidades de organização escolar e não mais como o órgão de representação dos estudantes, tal como havia ocorrido no período anterior. Na verdade, a maior ênfase foi dada ao Centro Cívico como irradiador da Educação Moral e Cívica que, apesar de ter diretoria eleita pelos alunos, deveria funcionar sob a assistência de um orientador designado pelo diretor da escola:

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação,



na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

Dessa forma, a autonomia estudantil secundarista, conquistada a duras penas no período pós-ditadura getulista, foi novamente proscriita na medida em que os alunos foram obrigados a se filiarem a um Centro que funcionava sob o controle docente.

Com a queda do regime militar foi promulgada logo no início do novo período Republicano, pelo Presidente José Sarney, em 4 de novembro de 1985 a Lei nº 7.398, que devolveu ao Grêmio seu papel de protagonista dos estudantes secundaristas como também a sua autonomia, na medida em que delegou à Assembleia Geral do corpo discente de cada escola a elaboração e a aprovação de seus estatutos (Artigo 1º §2º e §3º).

A atuação de um grêmio da periferia leste de São Paulo

A escola focalizada pela pesquisa localiza-se na periferia da Zona Leste de São Paulo e foi escolhida por ter sido mencionada como espaço efetivo de atuação de um grêmio estudantil com características de formação cidadã e experiências democráticas. Contudo, apesar da escola ter um espaço físico privilegiado, o colegiado de alunos não dispunha de uma sala a eles destinada para suas reuniões.

As reuniões do Grêmio tinham um viés de reprodução da cultura escolar no sentido de que a presidente do colegiado assumia a postura oficial de professor e a disposição da sala e dos sócio-gremistas eram enfileiradas iguais a das salas de aula. A diretoria do grêmio da escola, atuante há dois anos, sem ter realizado uma única assembleia entendia-se como o próprio grêmio, tomando decisões sem ampla consulta aos demais sócios. Argumentava não ser necessário inquirir aos demais alunos da escola sobre os desejos e necessidades, pois isso geraria confrontos e cobranças daqueles para com estes. O grupo sócio gremista da escola recebia, pelo currículo oculto, mensagens de submissão e conformismo por intermédio da diretoria do grêmio; esta, sem entender sua real função com aqueles, alinhava-se mais às necessidades da gestão da escola em realização de tarefas. Neste sentido, apartando-se de seus membros, dificultava a constituição do grêmio como um grupo que poderia aglutinar forças para a participação individual e coletiva.

Nas reuniões do Conselho de Escola, a presença do grêmio era sentida e valorizada à medida que eles eram informados e cotados para assumirem várias tarefas entre organizar materiais, livros, atividades temáticas, recreação de intervalos e auxílio às professoras do Fundamental I nos momentos de entrada e saída dos alunos, entrega de atividades individuais, enfim, proporcionarem zelo e cuidados junto aos alunos menores.

As entrevistas com dois professores que acompanhavam o grêmio e com o diretor da escola revelaram que o colegiado gremista assumia um papel submisso às escolhas e decisões dos adultos. Esse fato era entendido como crucial, pois corriam o risco de boicote dos demais professores da escola, conforme a verbalização da professora, [...] “as propostas que o Grêmio aborda tem que ser contempladas pelos professores, eles tem que acolher, caso contrário, acabam podando também o trabalho do Grêmio” [...] (Professora orientadora do Grêmio, 2011).

A professora assumiu uma conduta de auxílio permanente ao grupo de alunos da diretoria do Grêmio, marcadamente como tutela, tentando facilitar o acesso destes à escola, frente à uma realidade em que os espaços eram cedidos inclusive pela direção. A atuação da professora ficou nítida mais como condução e menos como acompanhamento, no



sentido de deixá-los exercitarem a campanha para eleições, escolha e definição de propostas, elaboração de estatuto, organização de assembleias, captação das necessidades do alunado, enfim, a organização das atividades gremistas.

Ficou revelado que a Coordenação Pedagógica sem se comprometer com a atuação gremista, não favorecia o credenciamento do Grêmio Estudantil como colegiado junto aos demais segmentos da escola. Os gremistas para serem considerados como um coletivo submetiam-se às necessidades dos adultos.

O professor que acompanhou o grêmio percebia que a desarticulação dos diferentes coletivos da escola tinha reflexos na atuação do colegiado gremista. Revelava conhecer a necessidade de o grupo gremista atuar de forma política e que estavam reduzidos a organização de forma ingênua. Contudo, reconheceu que mesmo em suas aulas nunca havia tratado, informado ou investido acerca da história do movimento estudantil secundarista com os alunos, conforme explicita Dewey, (2011) [...], “experiências que para além de serem agradáveis no imediato, estimulassem e preparassem para atividades futuras”[...] (p.28), ficando preso ao proposto pela política educacional do município, atendo-se ao que preconizava o currículo imposto. Seria um erro supor que a sala de aula tradicional não fosse um lugar em que os alunos pudessem ter algum exercício e experiência; entretanto, se aceita, a nível subjacente, quando a educação progressiva, com a aprendizagem por intermédio da experiência, opõe-se à educação tradicional. (Dewey, 2011) O discurso do professor era no sentido de que os alunos poderiam aprender para além do que era oferecido pelo currículo oficial. Poderiam aprender, revelam Sacristán e Gómez (1998) “pelas interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.” (p.17) A afirmação e discurso do professor ficou subjetivo e sem esclarecer se essas interações sociais, muitas vezes espontâneas, garantiriam a formação política dos alunos para uma vida cidadã em seu contexto mais amplo.

Considerações finais

O objetivo geral da pesquisa foi verificar qual a relação entre as ações de um grêmio estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo com o processo de formação da cidadania dos alunos. Por intermédio das observações, participando das reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola, em ambiente natural escolar e das entrevistas semiestruturadas e flexíveis com o diretor da escola, aluna presidente do grêmio e dois professores foram encontrados indícios de certa semelhança com as ações de um regime autoritário da década de 1960, impostas aos colegiados de alunos para a formação de Centros Cívicos Escolares, que objetivava a desarticulação política do alunado, enfatizando suas atividades nos esportes e na recreação.

O que se pode observar é que na atualidade, apesar de educadores e alunos ignorarem a existência de um Decreto Federal de 1953 que instituía o Grêmio Estudantil com caráter recreativo, acabou por recorrer às ações regidas por essa primeira legislação. O hiato criado entre o golpe militar de 1964 e a promulgação da Lei 7398/85 estabeleceu um vácuo de atuação política no sentido em que as gerações mais velhas não passaram às mais novas vivências e exercício de experiências democráticas, bem como os ares de liberdade que um grêmio estudantil pode gozar, o que dificultou o estabelecimento de uma cultura gremista. Os professores e gestão da escola, que acompanhavam o grêmio, sem perceberem que o momento, ora vivenciado por eles solicitava outras formas de atuação em decorrência de novas necessidades e sem clareza de quais rumos tomar, retrocederam à



velhos, empiricamente conhecidos. No mesmo sentido, apesar do grêmio estudantil ser visto como instituído e como parte das instâncias gestoras da escola goza de pouca expressão. Pelo relato dos professores a Coordenação Pedagógica, como um ente irradiador deixou de articular o grêmio como potencial ferramenta pedagógica, expressando indiferença à existência do mesmo, acentuando, assim, a descrença entre os diferentes segmentos da escola. Sem referências de outros grêmios e sem uma cultura gremista os alunos acreditavam que voluntariar, recrear os alunos do Fundamental I e atender às solicitações da direção e dos professores fosse a única expressão do colegiado.

Esta realidade de ausência de envolvimento da coordenação pedagógica de uma escola com a instituição e atuação de um colegiado de alunos pode ser um terreno profícuo para futuras investigações.

Referências bibliográficas

Apple, Michael W (2006). *Ideologia e currículo* (3.^a ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.

Apple, Michael W. & Beane, James A. (Orgs) (2001). *Escolas democráticas* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Apple, Michael W. (1989) *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Decreto Federal 34.078, de 10 de outubro de 1953. *Diário Oficial da União*. Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/atividadelegislativa/legislacao/Pesquisa/Avancada>

Decreto Federal 68.065 de 14 de Janeiro de 1971. *Diário Oficial da União*. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País.. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU>

Decreto-lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985. *Diário Oficial da União*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU>

Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. *Diário Oficial da União*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU>

Dewey, John (2011). *Experiência e educação* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, A.I. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4.^a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Gimeno Sacristán (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Gimeno Sacristán (2001). *A educação obrigatória: Seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.

Gimeno Sacristán (2002). *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.



Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394. (1996, 20 de dezembro) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Moura, Marilice R.L. (2008). *Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil: A produção do indivíduo resiliente*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba, Brasil.

Parecer CEE nº 67 CEF/CEM de 18 de março de 1998. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. Disponível em http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm.





Cenáculo: Uma experiência de capacitação de jovens e a voz de uma geração

J.A. Gonçalves

Corpo Nacional de Escutas
joarmando@mail.telepac.pt

C.A. Simões

Corpo Nacional de Escutas
csimoes@cne-escutismo.pt

The 33rd Conference of the World Organisation of the Scout Movement, held in 1993, defined a *Policy on Involvement of Young Members in Decision-Making* as a Strategic Priority in World Scouting. Throughout the years this topic remained high in the agenda of World Scouting. In Portugal, the National Team of Corpo Nacional de Escutas (CNE) felt the need to strongly adopt this Policy, and decided to create a platform called Cenáculo; In September 2001 the first meeting took place.

Methods:

The Cenáculo is a National Forum, where an opportunity is given for an informal debate between Rovers (scouts between the age of 18 and 22) from all over the country, in order to discuss the topics that the young members of the Association feel as being more relevant to them.

The project is totally run by young people through a small coordinating team chosen by them. Two adult leaders are appointed as resource persons (on demand) but act only as mentors.

The project is developed in Cycles of one year, in which 3 forums are held, some work (at "home") being done also in between them. When the cycle finishes, participants (regional representatives and coordinating team) are renewed.

A strong symbolic framework is used for each cycle as an informal way of pass a certain message and also to give coherence and a provide a lively learning environment.

Results:

Two kinds of results can be identified: the institutional and the educational

From the institutional point of view, Cenáculo is seen as a consultative body and its results can be presented as recommendations to the National Teams of the Association or its National Assembly;

The impact on the educational side is far more important even if not so easy to evaluate. Nevertheless, it is clear that Cenáculo provides a space to develop autonomy, participation skills, self confidence, social skills, organisational competences, creativity, sense of belonging, etc.

Discussion/Conclusion:

The project is running for 12 years now and besides some challenges it is clear that all those that have been Cenáculo members have been empowered as persons and became more active not only in the association but also in their personal lives.

Palavras-chave: capacitação, participação, fórum de jovens

O projecto Cenáculo

1. O que é o Cenáculo?

O Cenáculo é o fórum nacional de caminheiros e companheiros (jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos que pertencem à IV secção da associação) e uma ferramenta educativa do Corpo Nacional de Escutas (CNE). É um órgão consultivo onde se pretende criar um espaço informal de debate e dar voz aos jovens adultos do movimento, de modo a que estes façam parte dos processos de tomada de decisão sobre temas com interesse para o crescimento de um melhor e mais atual programa educativo.

2. Porquê esta iniciativa?

A 33ª Conferência Mundial do Escutismo (CME), em 1993, definiu, como prioridade estratégica do Escutismo Mundial, a promoção do envolvimento dos jovens nos processos de tomada de decisão a todos os níveis do nosso movimento, e, na 36ª CME, em 2002, foi continuado esse apelo à participação juvenil.

Na 39ª CME, em 2011, no Brasil, foi adotada a visão para o envolvimento dos jovens: “Young people are empowered to develop their capacities for making decisions that affect their lives; and engage in decision-making in the groups and institutions in which they are involved, so that they actively contribute to creating a better world.”

Atualmente o envolvimento dos jovens é uma das sete prioridades estratégias do movimento escutista e foi com base nesta prioridade, que surgiu o Projecto Cenáculo, em Setembro de 2001, da iniciativa da Equipa Nacional da IV Secção.

Neste fórum, todos os participantes têm oportunidade de partilhar ideias e experiências bem como dar sugestões, tendo em vista um real envolvimento e participação.

Este fórum de caminheiros, com caminheiros e para caminheiros promove, nos jovens adultos do CNE, um exercício permanente para uma cidadania ativa, pois, em constante interação, todos contribuem com novas ideias, enriquecendo o progresso educacional escutista (“Ask the boy”)¹

3. Quais os seus objetivos?

Provocar uma maior participação e envolvimento dos Caminheiros nos processos e temas que lhes dizem respeito;

Promover um espaço de consulta e apoio à Equipa Nacional da IV Secção;

Procurar garantir a efetiva audição dos Caminheiros de diversas proveniências e realidades, nas dinâmicas nacionais que os afetam, procurando introduzir esses contributos nos processos de tomada de decisão;

Tomar conhecimento de diferentes realidades presentes no nosso movimento e contribuir para novas abordagens aos problemas encontrados, através do desenvolvimento de novas formas de pensar.

¹ Expressão identitária do movimento escutista e usada pelo fundador Robert Baden-Powell para realçar a importância de perguntar aos jovens o que querem fazer e ter sempre em conta as suas escolhas.



Procurar (pelo exemplo a divulgar) aumentar os hábitos de participação dos Caminheiros nas ocasiões de tomada de decisão da associação em que têm assento (Conselhos de Agrupamento², Núcleo e Regionais³).

Através do “aprender-fazendo”⁴ levar o cenáculo e os seus objetivos, às Regiões e Núcleos dos Caminheiros e Companheiros participantes.

4. Quem pode participar?

Pretende-se que o Cenáculo seja representativo da Associação pelo que cada Região (ou Núcleo com mais de 15 Agrupamentos) poderá fazer-se representar por 2 Delegados (Caminheiros), indicados pelos respetivos Departamentos da IV Secção, atendendo ao seguinte perfil:

- Ter promessa de Caminheiro;
- Ter capacidade de intervenção e comunicação;
- Ter conhecimento da Região/Núcleo de origem;
- Demonstrar vontade de participar na dinâmica apresentada.

No Cenáculo participam ainda, com estatuto de Observadores, dois dirigentes (animadores adultos) nomeados pela Equipa Nacional de IV Secção, que tem como missão acompanhar os trabalhos do fórum e assegurar a ligação com a Equipa Nacional da IV Secção.

O Cenáculo pode ainda contar com a participação de convidados para a apresentação/debate de temas, de acordo com a agenda de trabalho de cada sessão.

107

5. Que resultados se esperam?

Resultante de cada reunião do Cenáculo é redigido um relatório com as conclusões do fórum, a ser distribuído pelos participantes, Equipa Nacional da IV Secção, Juntas Regionais e de Núcleo.

O Cenáculo tem funções meramente consultivas, podendo as suas conclusões ser redigidas na forma de.

- Recomendações à Equipa Nacional da IV Secção;
- Propostas para apresentação ao Conselho Nacional⁵;
- Textos para divulgação através dos órgãos de informação da Associação

6. Dinâmica do Cenáculo

O Cenáculo está organizado em ciclos que correspondem sensivelmente a um ano escutista (Setembro a Agosto) e realizam-se no mínimo 3 encontros por ano, sendo os dois primeiros – *Cenáculo* - e o terceiro - *Cenáculo Aberto*. Neste último, os representantes das

² O Agrupamento é a estrutura local da associação que corresponde normalmente a uma Paróquia/Freguesia

³ O Núcleo ou Região é a estrutura regional da associação que corresponde normalmente a uma Diocese/Distrito

⁴ O aprender fazendo é um dos elementos do método escutista

⁵ O Conselho Nacional é o órgão máximo da associação



Regiões e Núcleos que participaram nos dois primeiros encontro fazem-se acompanhar dos representantes que ficarão para o ciclo seguinte.

7. A equipa projeto

A primeira Equipa Projecto (EP), equipa que coordena a organização da atividade, foi constituída em 2001, por iniciativa da Equipa Nacional da IV Secção e desde então, em sistema de renovação, integra caminheiros e/ou companheiros do Cenáculo que têm por missão a dinamização de cada Ciclo.

Em todas as suas fases, a EP tem em conta as propostas e sugestões apresentadas pela Equipa Nacional de IV Secção e pelos participantes. A EP é, também, responsável por, terminado o Fórum, redigir e distribuir um relatório final.

Sempre que necessário a EP poderá convidar Caminheiros ou jovens Dirigentes a participar como membros de uma Equipa de Animação (EA) de apoio à realização do fórum.

8. Renovação

No final de cada ciclo, com o Encontro Aberto, reúnem-se os participantes que irão terminar o ciclo e os que irão iniciar o próximo. Aos que vão terminar é feito o convite para integrarem a Equipa Projecto, do ciclo que inicia. Mediante os participantes que se apresentarem, a EP decide, consoante o perfil dos Caminheiros e Companheiros e as necessidades da equipa, os novos elementos a integrar.

Esta renovação também se dá dentro da Equipa Projecto e, ciclo após ciclo, a coordenação é diferente, tendo em conta os membros que continuam a cumprir o perfil estipulado e que se mostrem disponíveis.

108

9. Temas

Os assuntos tratados são definidos por iniciativa dos membros do Cenáculo, tendo em atenção as solicitações da Equipa Nacional de IV Secção. Para cada ciclo é escolhida uma mística e simbologia de acordo com o tema adotado, de forma a dar coerência aos valores e à mensagem a passar aos participantes.

10. Metodologia de trabalho

Durante a preparação do Cenáculo a EP faz chegar, periodicamente, a todos os participantes, informação para a preparação dos temas e informação logística diversa.

O Cenáculo tem um misto de sessões plenárias e sessões de trabalho em grupo.

As sessões plenárias realizam-se em momentos como a abertura, a apresentação de temas de interesse geral (por Delegados ou Convidados), a apresentação de conclusões e de propostas que devam ser apreciadas e votadas, e o encerramento.

Os trabalhos de grupo visam a discussão detalhada de temas específicos, pois facilitam a partilha de ideias e a recolha de contributos para as propostas finais do Cenáculo.

Para os grupos de trabalho os Caminheiros são organizados em equipas compostas por 6 a 10 elementos cada, preferencialmente de Regiões distintas para que se garanta uma



maior diversidade de vivências. Cada grupo nomeia um coordenador, um secretário e um porta-voz.

Após o Cenáculo, é elaborado um relatório detalhado com os contributos dos trabalhos de grupo e as propostas elaboradas. Este documento será distribuído por todos os participantes e pela Equipa Nacional da IV Secção.

11. Comunicação

De forma a promover uma comunicação fácil e regular com todos os participantes do Cenáculo, antes e depois da sua realização (condição essencial ao sucesso do projeto) a EP privilegia o contacto direto com os Delegados (Caminheiros), utilizando os meios ao dispor da Associação.

Mais-valia pedagógica

O propósito do nosso movimento de educação não-formal é o de formar cidadãos do mundo e para o mundo, através de um método que os educa para a responsabilização e para o envolvimento nos processos de tomada de decisão.

O Cenáculo é uma escola de participação que potencia o desenvolvimento de diversas competências, tais como:

- Autonomia
- Cidadania ativa
- Capacitação dos jovens
- Envolver os jovens nas tomadas de decisão
- Competências de participação
- Autoconfiança
- Competências sociais
- Competências organizativas
- Criatividade
- Amadurecimento da personalidade
- Iniciativa e capacidade empreendedora

Ao longo destes 12 anos de projeto Cenáculo muitos têm sido os jovens a viver uma experiência enriquecedora de capacitação e desenvolvimento pessoal, proporcionando-lhes a aquisição de competências essenciais para as exigências da sociedade atual.

Os seus testemunhos são elementos valiosos para a constante avaliação da relevância e pertinência do projeto:

O Cenáculo, para além de ser uma escola de participação, é um espaço onde os Caminheiros se encontram e se tornam verdadeiramente amigos! Através de todas as discussões e da responsabilidade dada (seja na preparação seja na participação do Cenáculo), os Caminheiros tornam-se mais próximos daqueles com quem mais se identificam e há quem faça mesmo amigos para a vida.

Aprendi muito sobre participação em sessões plenárias e em trabalhos de grupo, e isso fez-me crescer mais do que podia ver ou imaginar.



Fazer parte do Cenáculo mudou a forma como vejo as coisas e conheci pessoas que me fizeram repensar aquilo que quero realmente para a vida. Ter a possibilidade de questionar os outros e a mim mesma tornou-me capaz de definir um caminho de forma mais informada e que fizesse sentido para mim.

O Cenáculo também me ajudou a compreender as pessoas com opiniões diferentes das minhas e de, em discussões, ser capaz de os ouvir os e de partilhar aquilo que penso, sem magoar os sentimentos de ninguém.

A oportunidade que um dia tive de fazer parte do Cenáculo, como Caminheira, é um tesouro que jamais vou esquecer!⁶

A minha experiência de participação no Cenáculo foi bastante enriquecedora para a minha formação pessoal. Por um lado pude contactar com diversas realidades que até aí desconhecia, o que me permitiu alargar horizontes relativamente à riqueza e diversidade cultural do país, permitindo-me adquirir uma visão mais abrangente do mesmo. Por outro lado, pude aprender e aplicar um conjunto de ferramentas e conhecimentos ao nível de trabalho em grupo, trabalho de fórum, análise e debate de temáticas e gestão de conflitos, entre outros. Todas estas aprendizagens têm representado uma mais-valia efetiva ao longo da minha vida profissional e cívica, onde a componente de colaboração, trabalho de equipa e exposição e debate de ideias é bastante importante. Por outro lado o Cenáculo moldou de forma indelével o curso da minha vida, colocando-me no caminho de novos desafios, e colocando no meu caminho pessoas que quer pela sua amizade ou pelo seu exemplo e ação, continuamente me desafiavam e me fazem puxar os meus limites um pouco mais além.⁷

O Cenáculo, como espaço pensado, estruturado e assistido por jovens, tem-se mostrado como um projeto "acelerador" de autonomia, responsabilidade e capacitação para os jovens. Um caso evidente que entre pares, em círculos onde os interesses e as motivações são semelhantes e partilhadas, o processo de educativo também por acontecer.

Através do Cenáculo presenciei autênticos fenómenos de crescimento individual, desenvolvimento de competências e até descoberta de vocações. Colocar os jovens no centro da ação e oferecer-lhes um espaço para realizar e assistir a todo o processo, é uma fórmula que nunca se gastará. Eles serão sempre capazes de responder aos estímulos da sociedade, interagir com ela e com isso crescerem enquanto indivíduos.⁸

Durante 3 anos da minha vida vivi intensamente aquele projeto. Pelo Cenáculo alarguei o meu mundo com novas pessoas, novos lugares, novas formas de pensamento e de trabalho. Desenvolvi capacidades que desconhecia em mim, aprendi novas técnicas de trabalho em equipa ou individual que hoje são fundamentais na minha vida pessoal e profissional.

Ter na mão a gestão integral de um projeto, articular diversos fatores e fases ao longo de um ano, foi uma experiência que marcou a minha vida.⁹

O projeto foi mesmo considerado como uma boa prática pelo nível europeu do escutismo, estando na génese de um evento análogo denominado “Agora” e que já reuniu numa dinâmica semelhante, jovens de toda a Europa.

O desafio para o futuro será o de manter o Cenáculo um espaço de participação e envolvimento dos jovens, motivando por um lado ao debate de temáticas relevantes e por

⁶ Catarina Inverno – Região de Santarém

⁷ João Cardoso – Região de Lisboa

⁸ João Sousa – Região de Lisboa

⁹ Daniela Nunes – Região de Setúbal



outro capacitando as futuras gerações para uma cidadania ativa, responsável e com capacidade empreendedora para a construção de um mundo melhor.

Referências bibliográficas

Secretaria Nacional Pedagógica - Corpo Nacional de Escutas (2010). *Programa Educativo*. Lisboa: Autor.

World Organization of the Scout Movement (2005). *Youth Involvement Toolbox*. Geneva: Author

World Organization of the Scout Movement (1993). *33ª Conferência Mundial do Escutismo - Policy on Involvement of Young Members in Decision-Making*. Bangkok: Author

World Organization of the Scout Movement (2011). *39ª Conferência Mundial do Escutismo – Youth Involvement in Decision-Making in National Scout Organizations and within WOSM*. Curitiba: Author

.





Quando conviver é educar: As plurifacetadas interações pais-filhos nas classes sociais dominantes

Maria Luísa Quaresma

Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
quaresma.ml@gmail.com

A educação começa na família, que encontra na afetividade um poderoso aliado para a primeira socialização das crianças (Bolívar, 2006). Principal garante do bem-estar físico e emocional dos filhos, a família é também a principal responsável pelo seu processo de educação informal, através do qual eles interiorizam valores, crenças, expectativas e adquirem hábitos, atitudes e normas de conduta. Analisaremos o modo como esta modalidade de educação não-formal se operacionaliza nas famílias das classes dominantes, procurando ver até que ponto as dinâmicas de interação pais-filhos e as atividades quotidianas e extra-quotidianas (apoio escolar, saídas culturais, férias...) contribuem para construir os alicerces do que será o perfil – escolar, pessoal, social e profissional - de êxito dos seus “herdeiros”.

Os dados apresentados resultam de uma investigação de doutoramento levada a cabo em dois prestigiados colégios privados de Lisboa (um laico e um religioso), frequentados por alunos cujas famílias pertencem às franjas sociais mais capitalizadas em termos económicos e culturais: Burguesia (52.3%) e Pequena Burguesia Intelectual e Científica (41,9%). Estas escolas, publicamente reconhecidas no panorama educativo português pelos lugares cimeiros que, ano após ano, vêm ocupando nos *rankings* de seriação escolar, elegem como missão principal a formação integral dos alunos. A par da instrução académica - apenas um dos seus múltiplos pilares educativos - e em linha com as expectativas das famílias, estes colégios providenciam aos jovens uma formação que não esquece a dimensão humana, cívica e cultural.

A análise das práticas educativas familiares dos alunos terá por base os resultados das entrevistas semi-diretivas realizadas aos pais durante os três anos de trabalho de campo nos colégios em estudo e, sempre que julgado oportuno, os resultados dos inquéritos por questionário administrados a uma amostra representativa de 475 alunos que frequentam o 9º ano e o Ensino Secundário.

Palavras-chave: educação informal; educação e classes sociais; famílias e distinção social.

Educação informal e metas educativas das famílias das classes dominantes: Abordagem teórica

Quando se fala em educação, pensa-se, quase de forma automática, em escola. O facto de a forma escolar se ter vindo a constituir “como a forma tendencialmente única de conceber a educação” (Canário, 2005, p.62) e de as nossas sociedades terem relegado o não escolar para meras “funções de complemento e (nalguns casos) de suplemento” (Palhares, 2009, p.56), explicará que os dois termos tendam a ser usados como sinónimos. No entanto, a escola não é a única instância educativa, nem tão-pouco a primeira com que a criança estabelece contacto. Aliás, como lembra Silva (2010), a educação familiar é bem anterior à educação escolar, tudo indicando que antes da invenção da escola o processo de educar seria essencialmente informal e funcionaria, sobretudo, através da observação e da imitação das práticas dos adultos. Ainda hoje, muito antes de ingressar na escola já a criança esteve sob a

influência educativa da família que, pese embora o atual enfraquecimento da sua capacidade socializadora (Tedesco, 2008, p.90), continua a ser um elemento incontornável no processo de educação informal dos futuros adultos. Contrariamente à educação formal, que ocorre num estabelecimento de ensino regulamentado por lei e está a cargo de um corpo especializado responsável pelo ensino sistematizado de conteúdos prévia e superiormente determinados, a educação informal tem por cenário a vida do dia-a-dia e as interações espontâneas que nela ocorrem, caracterizando-se por ser um processo difuso e permanente e não obedecer ao princípio da sistematização ou da sequencialização (Gohn, 2006). É no seio da família, detentora do “monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças” (Lahire, 2011, p.15), que estas fazem a descoberta do mundo social e estabelecem “os limites do possível e do desejável” (p.14). Através da interação com os “outros significativos” do universo familiar, as crianças internalizam visões do mundo, valores e crenças, adquirem atitudes, hábitos e comportamentos e dão os primeiros passos no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais que serão mais ou menos favoráveis a uma integração harmoniosa na sociedade e na vida familiar e profissional, a longo prazo e, a curto prazo, na vida escolar. É que se o projeto de uma escolarização bem-sucedida é hoje transversal a todas as classes sociais (Lahire, 2008; Canário, 2005), ele é particularmente valorizado pelas classes dominantes, que desde sempre tiveram na escola um aliado da reprodução social, nela continuando a procurar a qualidade educativa e o “entre-soi” escolar e social (Vieira 2003; Quaresma, 2012).

Sociólogos, cientistas da educação e psicólogos têm procurado compreender a influência, em termos de (in)sucesso de trajetória escolar, das práticas educativas dos pais, dos seus estilos educativos, das suas modalidades de acompanhamento escolar e das dinâmicas de interação com os filhos (Bergonnier-Dupuy, 2005). Um dos enfoques mais recorrentes aponta no sentido de as performances escolares serem tributárias da educação familiar que, por sua vez, será influenciada pelo meio sócio-cultural das famílias. Kellerhals e Montandon (1991) estão entre os investigadores que identificaram variações no processo de socialização familiar em função não apenas dos tipos de família, mas também da pertença de classe. Com objetivos distintos no que diz respeito à personalidade social a desenvolver nos filhos e aos projetos de carreira escolar, os pais da base e do topo da hierarquia socio-económica e cultural tendem a adotar estilos educativos também distintos, como confirmam Hoff, Laursen e Tardif (2002). As famílias das classes sociais altas e com nível educacional mais elevado são apontadas como as que mais privilegiam o desenvolvimento da estimulação e da autoregulação (Kellerhals e Montandon, 1991). Serão também elas as que mais valorizarão, na educação dos filhos, a aquisição do autodomínio, do espírito crítico, da curiosidade, da independência, da criatividade, da originalidade e da perseverança e ambição (Lautrey, 1980).

A perceção de que o desenvolvimento dos filhos beneficiará de uma socialização num clima educativo que não seja nem demasiado autoritário nem demasiado permissivo também será maior nestas famílias do que nas congéneres das classes populares. Assim, enquanto estas últimas privilegiam o controlo como técnica de influência, recorrendo à vigilância e ao castigo, aquelas preferem a sanção de ordem psicológica ou o argumento racional e apostam forte na *relação* (Kellerhals e Montandon, 1991), caracterizada pela promoção do diálogo, da negociação e da partilha de decisões conjuntas entre pais e filhos. Trenas (2008) identifica o estilo democrático como o favorito entre os pais com altas qualificações académicas e profissões social e culturalmente valorizadas. Eles são também os que consagram mais tempo aos filhos (Hoff, Laursen e Tardif, 2002) e que mais se comportam como figuras próximas, atentas e disponíveis para os ouvir e falar com eles. É



num clima permanente de afeto que os ajudam a descobrir as suas potencialidades, a responsabilizar-se pelos seus atos e a construir uma “identidade estritamente pessoal” (Singly, 2005, p. 123).

As modalidades de apoio ao trabalho escolar dos filhos também evidenciam marcas de classe. Enquanto nas classes populares - tantas vezes injustamente acusadas de “demissão parental” (Lahire, 2008; Dubet e Martucelli, 1996) – o apoio das mães toma a forma de vigilância sobre a efetiva realização dos trabalhos de casa ou sobre a sua apresentação, já nas classes dominantes, mais próximas da cultura escolar, ele ganha contornos de “docentização” (Silva, 2003), com as mães a explicar as matérias e a recorrer a material didático diversificado. Mobilizados pelo desejo de dar aos filhos uma formação integral que extravase a dimensão académica, os pais das classes dominantes propiciam-lhes ainda um leque amplo de estímulos ao nível das atividades culturais ou lúdicas, também eles escolar, social e simbolicamente rentáveis, (Quaresma, 2012; Vieira, 2003; Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007; Hoff, Laursen e Tardif, 2002).

O conjunto das atitudes de socialização não será, admitimos, redutível às pertenças classistas das famílias (Dubet e Martucelli, 1996). Mas os determinantes de classe não deixarão de ter um impacto relevante na trajetória que a criança fará não só no campo escolar mas também fora dele - nomeadamente porque o diploma escolar “(...) constitui um poderoso instrumento de acesso ao mercado de emprego e de qualificação profissional (...)” (Almeida, 2005, p.585).

O acompanhamento parental da vida escolar dos filhos: A educação para a autonomia e para a responsabilidade

114

Para os pais entrevistados, a família constitui o principal *locus* socializador. Como nos diz um deles, “a escola é um complemento, mas a grande educação é feita em casa com a família” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos).

Sendo a escolarização dos filhos uma preocupação central na vida das famílias, ela não poderia deixar de ter um lugar de relevo na educação providenciada em casa (Vieira, 2006). Transversal às classes sociais, o acompanhamento da vida escolar assume, como vimos, configurações diferentes em função da pertença de classe. Confirmando a menor monitorização presencial das tarefas escolares por parte das famílias dos estratos superiores (Diogo, 2008), os pais por nós entrevistados não supervisionam quotidianamente os deveres escolares dos filhos, acreditando ser mais importante promover nas crianças o sentido de autonomia, de responsabilidade e de auto-controlo – características amplamente valorizadas nas classes sociais dominantes, que as inculcam o mais cedo possível nos filhos (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007). Assim, os pais entrevistados reduzem o seu apoio escolar presencial a situações pontuais, em que ele é julgado completamente imprescindível. Uma das mães diz-nos: “Ajudar é se ela vier pedir ajuda – ajudamos, sim, muito...” (colégio laico, PBIC, 47 anos). A educação para a autonomia, como nos explica um dos pais, é tanto mais importante quanto “(...) as pessoas um dia vão ter de se governar sozinhas, vão ter de tomar decisões sozinhas, vão ter de escolher entre o que querem e o que não querem. E as decisões não são fáceis de tomar (...)” (colégio laico, BDP, 48 anos). A autonomização envolve um "processo longo de aprendizagem que implica uma rede nossa, pais, muito forte” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos), durante o qual estes vão “libertando” os filhos dessa monitorização “presencial” que acreditam levar a uma desresponsabilização das crianças. Visivelmente orgulhoso do sentido da responsabilidade e autonomia inculcado nos filhos, um



pai conta-nos: “Eu dou-lhe um exemplo. O (...) chega a casa de bata e vai fazer os trabalhos de casa, de bata. Portanto, ele sabe a rotina. Ele vai, vai para o quarto. Lancha primeiro – lancha de bata – vai para o quarto, faz os trabalhos, acaba tudo, arruma a mala, põe a mala logo preparada para o dia seguinte e depois vai brincar. Ele sabe que tem o tempo todo, depois, para brincar. E não anda ali a engonhar” (colégio religioso, PBIC, 39 anos).

As respostas dos alunos ao inquérito confirmam esta autonomização nas tarefas escolares: 41,8% dizem nunca ter ajuda dos pais e 33,9% admitem só a ter raramente. Os pais dizem preferir dotar os filhos de competências que passam por ser organizado e auto-disciplinado, por priorizar as tarefas, por descobrir e adotar o método de estudo mais eficaz e adequado aos seus objetivos e por gerir o seu tempo de forma rentável. “As crianças têm tempo para tudo, se nós, pais, também ajudarmos a elas saberem preencher o seu tempo de forma correta. Tanto para isto, para aquilo, para brincar, para estudar, para arrumar o quarto... para o essencial”, explica-nos uma das mães (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos).

Reconhecendo a importância da aquisição de autoconfiança e de um autoconceito positivo para o êxito escolar e para uma trajetória de sucesso pessoal, social e profissional (Quaresma, 2012), os pais entrevistados dizem estar sempre presentes nos momentos difíceis da vida dos filhos que, na idade escolar e em tempos de exacerbada competição pelas classificações que darão acesso aos melhores cursos e universidades, tenderão a coincidir com as épocas de testes e/ou de exames finais. Evocando o papel de “suporte emocional”, uma mãe diz-nos que apesar de já nem se lembrar da maior parte das matérias escolares, nunca recusa o pedido do filho para “(...) o ouvir a dissertar sobre a matéria e, enfim, fazer uma pergunta ou outra sobre algum aspeto que me tenha parecido menos claro” (colégio laico, PBIC, 46 anos).

As conversas sobre a vida académica, que os pais e uma elevada percentagem de alunos (67,1%) dizem ser quotidianas, possibilitam também o acompanhamento das trajetórias escolares e uma deteção precoce de dificuldades, que admitimos ser tanto mais importante quanto ela permitirá prevenir, através de uma postura ativa e colaborativa dos pais com a escola, que os filhos venham a ser acometidos da “síndrome do perdedor” (Kellerhals e Montandon, 1991, p.207) – um dos receios mais comuns nestas classes sociais, como dizem estes investigadores. Esse temido risco será minimizado se os filhos souberem que, em momentos de desmotivação, podem contar com o apoio dos pais, como parece acontecer nestas famílias. Positivamente correlacionado com a categoria sócio-profissional e o grau académico dos progenitores, segundo o mesmo estudo, este apoio parental em momentos cruciais envolve sacrifícios a que os pais não se furtam abdicando do seu tempo de lazer, ou reformulando as suas apertadas agendas laborais, como explica uma das mães: “(...) eu tento organizar-me para ter esta terça-feira e a quinta-feira à tarde, à qual eu me posso dedicar a eles e posso estudar com eles. Portanto, sempre que eles têm alguma dificuldade eu peço para eles me dizerem e eu participo nos trabalhos” (colégio religioso, BEP, 42 anos). Outros pais, na procura de uma rentabilização máxima do apoio escolar aos filhos, dizem repartir entre cada membro do casal as disciplinas a apoiar, em função de fatores como as características pessoais de cada um ou, na linha das conclusões de Van Zanten (2009), o respetivo grau de conhecimento das matérias escolares e de proximidade relacional com o filho em questão. Há ainda os pais que confessam acionar o apoio escolar dos “tios ou dos avós, se for necessário” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos) ou os que admitem mesmo mobilizar os amigos de família mais próximos: “(...) eu pedi a uma amiga minha só... para lhe dar, só, Matemática e Física, que ele tem uma hora para tirar tipo dúvidas, mas não é uma explicadora profissional” (mãe, colégio religioso, BEP,



42 anos); “(...) pontualmente pode ter um ou outro apoio de uma amiga – neste caso, da minha mulher – que tem a amiga, doutras disciplinas e pode ajudar (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos).

Momentos de convívio, momentos de educação: O quotidiano e o extra-quotidiano vivido em família

Mas o papel educativo dos pais não se reduz à regulação direta da vida académica dos filhos, cumprindo-se também através de conversas quotidianas versando outros assuntos que não os escolares e através de atividades conjuntas positivamente relacionadas com as elevadas expectativas em termos de trajetórias escolares dos filhos (Hoff, Laursen e Tardif, 2002). De forma difusa e informal, as famílias das classes dominantes vão preparando os filhos para trajetórias de sucesso, dotando-os dos necessários recursos expressivos e instrumentais (Kellerhals e Montandon, 1991), alargando os seus horizontes culturais e cognitivos, ensinando-os a fazer escolhas responsáveis, inculcando-lhes valores e princípios morais e transmitindo-lhes, através do exemplo e da correção, o saber-estar e o saber-ser que são, afinal, parte de uma aprendizagem da distinção tanto mais justificada quanto “os novos-ricos andam por aí” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). Num aparte onde é perceptível algum desejo de afirmação de distintividade em relação a todos os que não receberam, em herança familiar, uma educação esmerada em valores e comportamentos, o Presidente da Associação de Alunos do colégio religioso explica-nos como é “natural” para os alunos deste colégio o gesto de se levantarem quando um adulto entra na sala de aula, uma vez que ele faz parte do código de “maneiras” informalmente adquirido em contexto familiar: “Acho que há uma aprendizagem de casa por causa das famílias, lá está. Por causa da classe, do ambiente...”. A atenção aos pequenos gestos de cortesia e de deferência é, como nos diz Mension-Rigau (2007), um dos pontos essenciais da educação familiar burguesa, que procura “(...) introduzir o rigor da regra até no quotidiano (...) excluir o corte entre o «dentro de casa» e fora, o quotidiano e o extra-quotidiano (...)” (Bourdieu, 1979, p.218).

Esta aprendizagem de regras dar-se-á, a crer nos depoimentos dos pais entrevistados, num clima marcado por uma afetividade, um enfoque nas pessoas e uma interação verbal que eles admitem, quase unanimemente, não ter experienciado enquanto filhos, numa confirmação da paulatina transformação da família num “espaço de relações interpessoais” (Singly, 2005, p.124). Para estes pais, o espaço-tempo ideal de interação familiar é o jantar, um momento de convívio e de partilha de afetos que, como assinalaram, permite dar conta dos bons e maus momentos do dia, conhecer os interesses e anseios dos filhos, discutir pontos de vista, partilhar experiências e transmitir valores – um objetivo muito enfatizado pelos entrevistados, que dizem legar aos filhos os valores recebidos em herança familiar: “(...) em termos dos valores, eu penso que, como acontece quase sempre, transmitimos aos nossos filhos os valores fundamentais com que fomos educados: o rigor, a disciplina, a exigência pessoal, o respeito pelo outro (...)” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos).

Dos depoimentos, sobressai a preocupação de preservar o ritual de “(...) jantarem todos à mesa (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos), não permitindo que cada um se isole no seu canto, à volta de um tabuleiro de comida. A “(...) «geração-tabuleiro» é das piores coisas que há”, diz-nos um outro pai (colégio laico, BDP, 48 anos). A última refeição do dia é o momento para ouvir “as histórias do dia deles [dos jovens]” (pai,



colégio religioso, PBIC, 43 anos), abordar assuntos familiares, falar da atualidade nacional e internacional, “discutir coisas... (...) E elas não viram o telejornal, porque não temos a televisão ligada, mas ouve no rádio, de manhã, quando a vou levar à escola, na TSF. E depois lá comento com ela (...) os temas são discutidos abertamente com as pessoas desde que estejam à altura delas e, inclusivamente, questões da própria psicologia da família, porque é que o pai e a mãe discutiram sobre aquele assunto, porque é que um ficou chateado e o outro não ficou...” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). O propósito dialógico da refeição é tão expressivo que a maioria dos pais referiu, espontaneamente, que “Não há televisão à hora do jantar. Não se liga a televisão, nem pensar! Há sempre muito diálogo, muita conversa, muita reflexão” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos).

Frequente e muito valorizada pela proximidade física e afetiva que propicia entre pais e filhos, é a realização de atividades de lazer em família. Fazendo alusão a um dos últimos fins-de-semana, uma das mães recorda: “(...) por exemplo, ainda agora no Domingo de Páscoa fomos até Belém comer todos um pastelinho e dar uma passeata (...)” (colégio religioso, BDP, 50 anos). Outros pais dizem ir com os filhos “(...) para a praia, fazer um bocadinho de surf, esse tipo de coisas de que eles gostam e de que eu gosto muito” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos), ou então ir dar grandes passeios “(...) de bicicleta, ao fim de semana, ao domingo. Vamos todos de bicicleta e isso, para nós, também é muito agradável, fazermos coisas de esse tipo” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos).

Empenhados em proporcionar aos filhos essa familiarização precoce e informal com a cultura legítima que lhes alargará os horizontes culturais e inculcará neles um *habitus* de classe distintivo (Van Zanten, 2009), estes pais incluem na agenda de lazes partilhados a frequência de museus, a visita a exposições temporárias, a ida a concertos de música clássica e a outros eventos integrantes da cultura cultivada. Admitem, com naturalidade, que estes programas culturais não suscitam o entusiasmo que eles gostariam de ver nos filhos, cuja atração pelos produtos das indústrias culturais e pela cultura tecnológica faz deles “herdeiros” com consumos culturais mais ecléticos (Coulangeon, 2011) do que os seus homólogos bourdianos. A resistência oferecida a este tipo de saídas culturais não leva estes pais a esmorecer no seu propósito firme de promover, em sintonia com a escola, a formação cultural dos filhos, havendo casos em que recorrem à imposição explícita – uma estratégia de transmissão das disposições culturais bem menos eficaz do que a da impregnação implícita (Octobre *et al.*, 2008): “Tivemos uma saída à ópera e fizemos uma saída ao teatro, mas tudo obrigado, não foram eles que quiseram ir. E também acho que fizemos uma saída (...) aos museus, mas tudo obrigado, com eles a resmungar e nós a desligarmos os telemóveis e a empurrá-los e a dizer-lhes que era tudo fantástico e eles a dizerem que era tudo uma seca” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos).

O incentivo ao consumo de bens culturalmente legítimos inclui também a leitura – uma prática cultural que Coulangeon (2011) admite estar a perder vigor nas classes dominantes em benefício de outras de carácter mais mundano e menos exigentes em termos de disponibilidade de tempo, mas que os pais destes alunos dão sinais de valorizar e de estimular. Ler por puro prazer “é uma componente fundamental do processo educativo”, diz-nos um dos pais (colégio religioso, BDP, 45 anos), reiterando a preocupação generalizada dos entrevistados com a onipresença das novas tecnologias na vida dos filhos. A existência de livros em casa – 38% dos alunos tem uma biblioteca com 500 ou mais obras – será um fator propiciador da aquisição de hábitos de leitura por parte das crianças. Mas, como observa Lahire (2008), mais importante do que a presença no espaço doméstico do capital cultural objetivado será que os pais, tal como acontece nestes casos,



tenham as disposições culturais e a vontade necessárias para impedir que este “património cultural [permaneça] morto, não apropriado e in-apropriado” (Lahire, 2008, p.343), dando eles próprios o exemplo da leitura, comentando em família o que leem, sugerindo livros e autores...

Momentos privilegiados de educação informal são também as férias em que, não raramente, se reúne a família alargada, dando oportunidade para sedimentar afetos, reforçar o *esprit de corps* e, através do contacto entre diferentes gerações, manter viva a memória e a coesão familiares (Vieira, 2003; Mension-Rigau, 2007). Tal como outras situações de convivialidade doméstica, as férias “são as ocasiões que há para impregnar os miúdos das coisas que eles, um dia, vão ter como referenciais na vida deles” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos), como é o caso do valor da família, prioritário nestas classes sociais (Vieira, 2003; Mension-Rigau, 2007), como se depreende pelos testemunhos dos entrevistados: “(...) esses valores da família e da construção de um modelo à volta da família é um modelo que nós depois passamos para os nossos filhos e são valores que, aí, não é o miúdo que aprende, temos de ser nós a ensinar, não é?” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Para as famílias com adolescentes, as férias são também o momento para a aprendizagem da conciliação de interesses antagónicos e da negociação das fronteiras, não excludentes, entre a autonomia juvenil e a coesão familiar: ao mesmo tempo que veem reconhecido o direito a ir passar alguns dias de férias com os amigos, os filhos reconhecem aos pais o seu legítimo direito a tê-los presentes, durante uma parte do tempo, neste ritual familiar. Como nos diz o mesmo pai: “(...) o miúdo tem 16 anos e nós temos consciência disso e temos de dar espaço para ele também ter a sua individualidade. Mas enquanto tal, procuramos sempre, todos os anos, no mínimo passar umas três semanas juntos. Depois, uma outra semana vai com os amigos”.

Nas grandes viagens, identificadas pela maioria dos entrevistados como prática habitual de férias, a formação dos filhos também não é esquecida. Viajar responde a uma lógica de rentabilização escolar e educativa do lazer, frequente nas classes dominantes, como documenta uma mãe: “(...) foi uma coisa que tentámos sempre fazer e que foi, por exemplo, fazer uma viagem a uma cidade na Europa, por ano, com eles, para conhecerem. Exposições, teatro... eles ainda hoje em dia gostam de fazer esse tipo de programa e, sempre que possível, fazemos” (colégio religioso, PBIC, 46 anos). De natureza mais convencional ou mais aventureira, dentro ou fora do país, as viagens são vistas como uma oportunidade de interação familiar e também, de acordo com as conclusões de Wagner (2007), como uma oportunidade para formar as gerações mais jovens: contactando, *in situ*, com o património histórico e com a diversidade cultural, desenvolvendo, em contexto, competências de idiomas estrangeiros e adquirindo as disposições cosmopolitas tão valorizadas pelas classes dominantes (Vieira, 2003; Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007; Mension-Rigau, 2007): “Às vezes fazemos viagens de uma semana em que sabemos que eles podem estar num colégio inglês e vão para lá esses três dias. Tentamos também poder aliar a nossa saída nas férias a poder ser bom para a aprendizagem das línguas (...)” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos). Viajar com os filhos, resume um dos pais “ajuda-os a crescer. Acho que a pessoa aprende imenso do ponto de vista cultural, saber que há outras culturas, outros povos, outras pessoas diferentes de nós” (colégio religioso, BDP, 47 anos).

As grandes viagens pelo mundo, tal como os pequenos momentos de convívio entre as quatro paredes, constituem, para estes pais, momentos privilegiados de educação dos quais não se demitem, na convicção plena de que “(...) por muito bom que o colégio seja – este ou outro – a família é insubstituível” (colégio religioso, BDP, 47 anos).



Referência bibliográficas

- Almeida, Ana Nunes (2005). O que as famílias fazem à escola ... pistas para um debate. *Análise Social*, XL, 176, 579-593.
- Bergonnier-Dupuy, Geneviève (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 5-16.
- Bolívar, Antonio (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Coulangeon, Philippe (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris: Grasset.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Diogo, Ana Matias (2008). *Investimento das famílias na escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Oeiras: Celta Editora.
- Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Hoff, Erika; Laursen, Brett; Tardif, Twila (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 231-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Kellerhals, Jean & Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Lahire, Bernard (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lahire, Bernard (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia*, XXI, 13-22.
- Lautrey, Jacques (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mension-Rigau, Eric (2007). *Aristocrates et grands bourgeois*. Perrin: Éditions Plon.
- Octobre, Sylvie et al. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle: Quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, 8, 71-80
- Palhares, José A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pinçon, Michel; Pinçon-Charlot, Monique (2007). *Sociologie de la bourgeoisie* (3.^a ed.). Paris: La Découverte.



Quaresma, Maria Luísa (2012). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro (2010). Análise sociológica da relação escola-família *Sociologia XX*, 443-464.

Singly, François (2005). Vices et vertus de la famille. In Martine Fournier & Vincent Troger (coord.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (pp.117-125). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

Tedesco, Juan Carlos (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (3.^a ed.). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trenas, Antonio (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tese de Doutoramento, Universidade de Córdoba Córdoba, Espanha.

Van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

Vieira, Maria Manuel (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, Maria Manuel (2006). Em torno da família e da escola: Pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*, 2, 291-305.

Wagner, Anne-Catherine (2007). La place du voyage dans la formation des élites. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170, 58-65.





Projetando o futuro: Jovens entre a família, escola e trabalho

Juliana Oliveira Andrade

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP

juliana.olian@gmail.com

O objetivo desta pesquisa é investigar os processos envolvidos na transmissão intergeracional de determinadas posições sociais, mais especificamente, a transmissão de determinadas formas de se conceber a relação com a escola e o trabalho entre famílias de classes populares. O estudo dos caminhos encontrados por jovens para construir e concretizar seus projetos de futuro, considerando os processos educativos extra-escolares, é o ponto que converge com o Colóquio.

O desenvolvimento teórico-conceitual está pautado na teoria do mundo social de Pierre Bourdieu que entende a posição social dos pais como uma forte influência sobre o modo como os filhos constituem seus “universos de possíveis” ou seus projetos de futuro, o que tende a facilitar a reprodução das posições sociais de uma geração à outra no interior do mesmo grupo familiar. Os conceitos desenvolvidos por Bourdieu serão o ponto de partida para compreender os mecanismos de transmissão intergeracional: como as famílias lidam com sua herança (material e simbólica) e em que medida o *habitus* e os capitais orientam o comportamento e as ações dos jovens estudados em relação à escolarização e à profissionalização. Assim, busco compreender os mecanismos e processos que tornam possível essa reprodução ou que possibilitam a superação por parte dos filhos da posição social de seus pais.

Os procedimentos metodológicos dividiram-se entre levantamento bibliográfico, observações, aplicação de um questionário e entrevistas com alunos, e seus pais, do último ano do ensino médio de uma escola pública da periferia de São Paulo, em 2010.

Analisando os dados coletados a fim de comparar os projetos de futuro desses jovens em relação às (im)possibilidades de concretização desses, pode-se identificar três grandes grupos: jovens com expectativas realistas sobre o futuro, jovens com expectativas “sonhadoras” e jovens em um nível intermediário. Percebeu-se também que tais projetos tinham relação com os processos de socialização pelos quais os jovens passaram e ainda passam. Pode-se constatar ainda que diferentes modalidades de socialização familiar resultam em diferentes modos de se estimar as possibilidades de atingir um dado patamar de escolarização e profissionalização, sendo que valores relacionados à disciplina, organização e religiosidade parecem estar relacionados à capacidade de construção de projetos de futuro mais realistas.

Palavras-chave: família; escola; trabalho

Introdução

O objetivo central desta pesquisa é investigar os processos envolvidos na transmissão intergeracional de determinadas posições sociais (vistas como resultantes da origem e da trajetória social do indivíduo), sobretudo, a transmissão de determinadas formas de se conceber a relação com a escola e o trabalho no caso de famílias de classes populares. Para isso, procurou-se apreender as semelhanças e diferenças em relação ao modo com que pais e filhos lidam com questões educacionais e profissionais e que caminhos os jovens estudados encontraram para construir e concretizar seus projetos de futuro - considerando os processos educativos ocorridos na família, na escola, no trabalho e, eventualmente, em outras instâncias, como a igreja.

A pesquisa empírica teve como sujeitos os alunos da Escola Estadual Comendador Benevides Beraldo em Itapecerica da Serra (zona metropolitana de São Paulo, Brasil) que em 2010 cursaram o último ano do ensino médio. A primeira etapa consistiu em aplicar um questionário a 50 alunos do 3º ano do ensino médio. Após a coleta, os dados foram analisados a fim de perceber semelhanças e diferenças no que se refere aos projetos de futuro dos jovens e às possibilidades e impossibilidades de concretização. Então foi possível formar três grandes grupos de jovens: i) *jovens com expectativas realistas do futuro*; ii) *jovens com expectativas irrealistas (“sonhadoras”) do futuro* e iii) *jovens com expectativas que se encontram entre as realistas e as irrealistas*. Após a composição dos três grupos, escolhi quatro jovens para investigar a trajetória e aprofundar a compreensão sobre suas escolhas e a relação que elas têm com a família e a escola.

As expectativas realistas de Emerson

Emerson¹ nasceu em 1993 e mora em Itapecerica da Serra com os pais. Desde pequeno frequenta a igreja evangélica. A prática da religião é reflexo da educação recebida pelo jovem e foi incorporada naturalmente. Apesar de poder escolher não participar, ele participa ativamente juntamente com seus pais. O jovem se mostrou bastante obediente, disciplinado e responsável. Esses aspectos da personalidade de Emerson também foram percebidos em outros âmbitos de sua vida, como no trabalho. A formação desses determinados modos de agir, pensar, e perceber o mundo está fortemente ligada aos processos de transmissão intergeracional desses comportamentos, bem como aos processos de socialização pelos quais o indivíduo passou na infância e ao longo da vida.

Os processos de socialização constituem-se de interações e desenvolvem-se de maneira dinâmica obedecendo a uma lógica de transformação ligada às práticas sociais que ocorrem desde a infância. Entretanto, não ocorrem apenas na dimensão familiar e na infância, mas em todas as dimensões da vida e em todos os contatos sociais. É a partir das relações com as outras pessoas, das interações sociais que os indivíduos se constituem (Berger e Berger, 2006). Assim, é a partir da relação que Emerson possui com o mundo social com o qual tem contato que ele se constitui e adota certos tipos de comportamento.

O pai² de Emerson nasceu em Pernambuco, em 1956, e aos 17 anos veio para São Paulo. Trabalhou 34 anos como técnico de eletrônica e atualmente está aposentado. A mãe de Emerson nasceu no estado de Minas Gerais, em 1966. Aos 14 anos precisou interromper seus estudos na 7ª série do ensino fundamental, em virtude do falecimento de sua mãe. Aos 18 anos veio sozinha para São Paulo, onde conheceu seu atual marido e desde então não trabalha fora. Emerson tem apenas um irmão, seis anos mais novo, que está apenas estudando.

Seus pais sempre o incentivaram a estudar, mas nunca proibiram que trabalhasse. Desde os 12 anos o jovem trabalhou informalmente. Seu primeiro trabalho formal foi em um restaurante *fast-food* da rede McDonald's, aos 16 anos. No momento da entrevista trabalhava na mesma empresa há mais de um ano. Durante este período o jovem havia recebido duas promoções.

Quando Emerson respondeu o questionário, em 2010, disse que gostaria de “ser coordenador do McDonald's” pois “conseguindo ser coordenador as portas estarão mais

¹ Todos os nomes foram alterados.

² Infelizmente os pais de Emerson não aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, todas as informações sobre eles foram fornecidas pelo jovem quando foi entrevistado.



abertas para o meu crescimento dentro da empresa”. Alguns meses depois, quando a entrevista foi realizada, Emerson já havia chegado ao cargo almejado. No momento em que o jovem entrou na empresa pretendia ficar apenas três meses, entretanto, as oportunidades foram surgindo e Emerson percebeu no McDonald’s sua chance objetiva de ascender socialmente. Os comportamentos que foram forjados na infância, no que se refere à obediência, à responsabilidade e à disciplina foram todos mobilizados a seu favor no emprego. Em outras palavras, suas ações foram estruturadas a partir de seu *habitus*: Emerson se adaptou rapidamente àquele jogo pois já conhecia as regras.

O *habitus* é um princípio norteador e gerador de práticas, percepções e apreciações que é construído a partir das experiências sociais do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence. É um sistema de disposições gerais flexíveis, transponíveis e passíveis de modificação que atua como um “sentido de jogo” de maneira inconsciente e quase que instantânea. Essas disposições gerais são herdadas dos processos de socialização e incorporadas como estruturas mentais (e físicas) que orientam a percepção de mundo e que podem ser adaptadas pelo indivíduo a cada circunstância específica de ação - são disposições de cultura, modos de ser, agir, pensar (Bourdieu, 1983; Nogueira e Nogueira, 2006).

É notável como o trabalho tem sido, na vida de Emerson, uma forte instância socializadora. É a partir dele, e das chances que tem lhe proporcionado, que Emerson planeja seu futuro. Assim, suas aspirações tendem a se tornar mais realistas à medida que suas possibilidades reais (a promoção que recebeu) se elevam (Bourdieu, 1979).

“Porque assim dentro do “Mc” é fácil crescer, basta você querer. Se você quiser crescer mesmo lá é o melhor lugar que tem pra trabalhar...” (Emerson, Abril/2011). Diante dessas declarações fica clara a importância que o trabalho exerce na vida desse jovem. Seu mundo é o objetivo e ele planeja com aquilo que tem nas mãos. Ele até gostaria de estudar algo que não se relacione com seu trabalho, como engenharia elétrica, mas no momento não faria sentido para ele. Na vida de Emerson já ocorreu o “desencantamento do mundo, isto é, o desaparecimento dos encantos e dos prestígios que propendiam para uma atitude de submissão” para com seu futuro (Bourdieu, 1979, p. 46). O jovem aposta no trabalho como melhoria de vida e quando diz “o estudo em primeiro lugar” é pensando no estudo como uma forma de garantir (e melhorar) seu trabalho.

A ênfase na escolarização de Jonas

Jonas nasceu em São Paulo em 1993 e sempre morou em Itapequerica da Serra com seus pais. Ele é o mais velho dos quatro filhos do casal Marta e Lúcio.

Marta nasceu em 1972 e em 1982 veio do Nordeste, com sua mãe, para Itapequerica da Serra. Coursou até a 7ª série do ensino fundamental regularmente, parou de estudar e voltou recentemente para a escola pretendendo concluir os estudos. Atualmente ela trabalha apenas em casa fazendo tricô e cuidando dos filhos. Além disso, tem algumas atividades na igreja católica.

A educação recebida por Jonas baseou-se na participação na igreja e no estudo. Marta reconhece a importância do estudo, mas se preocupa mais com a vida espiritual dos filhos. O incentivo ao estudo ocorre de forma mais veemente por parte de Lúcio, o pai de Jonas.

Lúcio nasceu em 1967 em Sergipe e aos 16 anos veio para Itapequerica da Serra. Concluiu o ensino médio regular na empresa em que trabalha até hoje. Depois fez cursos



de eletricitista, eletrônica, mecânica pneumática, hidráulica e curso técnico em mecatrônica. Demonstrou grande vontade de continuar estudando, entretanto, coloca o estudo dos filhos em primeiro lugar e se esforça para custear o prolongamento da escolarização deles. Essa atitude é vista como um investimento e como forma de garantir um futuro promissor aos seus descendentes.

Jonas planeja conseguir um estágio, terminar o curso técnico e começar a faculdade na área de informática. Ele afirmou durante a entrevista que caso ele não consiga um trabalho para pagar a própria faculdade, seu pai fará isso por ele. Lúcio não quer que o filho pare de estudar e não prosseguir nos estudos é inconcebível para a vida de Jonas. “Eu tentaria seguir com os dois [estudo e trabalho], se não desse eu iria só estudar... Porque eu acho que estudando eu consigo um trabalho melhor...” (Jonas, Julho/2011). Assim, não trabalhar e continuar estudando está dentro de seu “universo de possíveis”. Esse “universo de possíveis” funciona como uma espécie de fronteira social que, supostamente, indicaria o que seria possível ou não para uma determinada pessoa. A maneira como esse jovem estimou suas possibilidades de atingir um dado patamar de escolarização e ou uma ocupação/profissão específica tem relação direta com a maneira como ele concebe o mundo e o seu lugar nele. Essa maneira de conceber o mundo foi transmitida, sobretudo, pela família e pela posição social ocupada por eles. Nesse sentido, o processo de socialização dos jovens conduz à constituição de um dado “*universo de possíveis*” que, por sua vez, orienta seus investimentos em direção a um espaço social específico (entendido como legítimo ou merecido), o que afetaria fortemente suas escolhas e percepções sobre a escola e o mercado de trabalho (Saintmartin *et al*, 2008; Presta e Almeida, 2008; Bourdieu, 2007).

Jonas foi o único jovem que consegui conhecer o pai. Isso pode demonstrar a grande mobilização desse homem em relação ao futuro do filho. Vale ressaltar que Lúcio especificou que espera, em relação ao futuro dos filhos, que eles estudem. De modo geral, as outras mães (inclusive Marta) disseram que esperam a felicidade dos filhos.

Dessa forma, Jonas pode planejar seu futuro a longo prazo contando com o apoio psicológico e financeiro de seus pais. Suas expectativas são realistas na medida em que seus planos são coerentes. O jovem vem se preparando para trabalhar na área de informática desde quando cursava o ensino médio. Para Jonas foi possível escolher, planejar e concretizar o sonho de estudar algo com o que se identifica e futuramente trabalhar com isso. Assim, é nessa relação com o futuro, objetivamente inscrito nas condições materiais de existência, que reside o princípio de distinção (Bourdieu, 1979) entre aqueles que podem escolher se querem ou não trabalhar (e não dependem apenas do próprio esforço) e entre aqueles que precisam trabalhar.

O estudo e o trabalho na trajetória de João Paulo

João Paulo é o quinto dos seis filhos do casal Silvana e Gerson. Nasceu em Itapecerica da Serra, em 1992.

Silvana e Gerson procuraram educar os filhos baseando-se no diálogo e em virtude da baixa escolarização do casal, eles sempre cobraram muito que seus filhos estudassem: “Meus pais, por ele serem semianalfabetos (porque meu pai estudou até a quarta série, minha mãe nem a primeira série concluiu) eles incentivavam muito o estudo” (João Paulo, Março/2011).



Gerson, nascido em 1959 em Minas Gerais, trabalha como pedreiro em uma empresa. Veio para Itaipicera da Serra aos 15 anos, conheceu Silvana e se casou. Gerson viaja pelas obras de construção e só volta para casa a cada três meses para uma visita rápida. Por esse motivo, não foi possível entrevistá-lo.

Silvana nasceu no Paraná em 1966. Quando tinha 10 anos veio para Itaipicera com sua família. A sua infância foi muito pobre e pode cursar a 1ª série apenas quando tinha 12 anos. Ao final de um ano de sacrifícios foi reprovada e então desistiu de estudar. Silvana não trabalha fora e por não ter conseguido de estudar mais se preocupa muito com a escolarização dos filhos. Embora Silvana priorize a escola, ela não proíbe que os filhos trabalhem. Mas, de acordo com ela, nunca chegou ao ponto de dizer para deixarem a escola e irem trabalhar. A grande ênfase de Silvana é na conclusão do ensino fundamental e médio por reconhecer que pela situação econômica da família o prolongamento dos estudos de seus filhos será muito difícil: “Faculdade é muito caro! Não é qualquer pobre que pode pagar... Então não acho que [a escolarização dos filhos] vai ser assim, vai ser pro gasto assim... Aceito [isso]” (Silvana, Abril/2011).

Essa afirmação de Silvana corrobora a ideia de que há uma espécie de barreira de acesso ao ensino superior para as camadas mais baixas da população e por isso a concentração de grande parte da população brasileira nos 11 anos de estudo. Ou seja, embora a escola pública e gratuita tenha aumentado as chances dos filhos de pais de baixa renda ter acesso à escola e prolongarem sua escolaridade (em relação aos seus pais), essa “vantagem” ficou restrita ao nível básico do ensino, uma vez que o acesso ao ensino superior ainda está fortemente ligado à renda (Ferreira e Veloso, 2003; Menezes-Filho, 2001).

João Paulo reconhece e considera a condição financeira de sua família ao planejar seu futuro. Ao longo da entrevista afirmou algumas vezes que para continuar estudando precisará primeiro conseguir um emprego a fim de poder custear a faculdade:

Pra resolver todas essas questões eu preciso de um trabalho. E aí eu tô me focando nisso, porque se eu conseguir um trabalho consequentemente as outras coisas virão, porque aí eu vou juntar um dinheiro, vou começar a pensar numa faculdade, pensar num cursinho... (João Paulo, Março/2011).

A grande ênfase que João Paulo dá à necessidade de trabalhar refere-se ao fato de reconhecer que o universo de possíveis tem os mesmos limites que o universo das possibilidades objetivas. Assim, para que as condutas individuais, em relação ao futuro, possam organizar-se de acordo com um plano de vida e para que possa se formar uma consciência sistemática e racional do campo em que se encontra é preciso que a pressão da necessidade econômica (que no caso do jovem rege todas as outras) se abrande (Bourdieu, 1979). João estava à mercê do capital econômico, pois somente através dele conseguiria se apropriar de seu futuro. Nesse sentido, pode-se dizer que “a propensão prática e, por razão ainda mais forte, a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, dependem estreitamente das chances – *inscritas nas condições econômicas presentes* – de conseguir tal apropriação” (Bourdieu, 2007, p. 88 – grifo meu).

Dessa forma, todas as situações de socialização pelas quais João Paulo passou, marcaram – em maior ou menor grau – sua relação com o mundo e sua forma de se posicionar diante dele. A formação de determinados modos de agir, pensar, sentir e perceber o mundo está fortemente ligada ao grupo ao qual o indivíduo pertence, aos processos de transmissão intergeracional de comportamentos e também às experiências sociais pelas quais passou. Assim, os processos de socialização ocorridos durante a



trajetória de João Paulo conduziram o jovem à constituição de um dado “*universo de possíveis*” que, por sua vez, orienta seus investimentos em direção a um espaço social específico (entendido como legítimo ou merecido), e tem afetado fortemente suas escolhas e percepções sobre o estudo e o trabalho.

As aspirações sonhadas de Beatriz

Beatriz nasceu em Itapecerica da Serra em 1992. Morou sempre no mesmo bairro com a mãe e as três irmãs. Conviveu pouco com seu pai, pois há muitos anos ele mora no Nordeste do país em função de um tratamento médico.

Seu pai nasceu em 1923, em Pernambuco. Trabalhou na roça e frequentou a escola apenas por um ano. Cleonice, mãe de Beatriz, nasceu em Pernambuco em 1960 e veio para Itapecerica da Serra em 1985, casada e com uma filha. Nunca trabalhou fora, apenas em casa como costureira.

Beatriz tem três irmãs. Relaciona-se muito bem com todas, mas principalmente com a irmã do meio, que era responsável por cuidar dela quando era menor. Suas irmãs exerceram grande influência sobre seu processo formativo, principalmente no que se refere à escolarização. A transmissão do capital cultural (e do capital escolar) foi tarefa das duas irmãs mais velhas, uma vez que os pais pouco frequentaram a escola.

A relação da jovem com a escola foi de muito engajamento. Beatriz diz que nunca tirou as melhores notas, mas isso nunca lhe causou problemas pois estava sempre envolvida nos eventos escolares. Dos 15 aos 17 anos trabalhou autonomamente como animadora de eventos aos finais de semana. Depois disso ela teve trabalhos temporários em uma papelaria e também em uma loja de sapatos. No momento da entrevista estava trabalhando como babá folguista aos finais de semana, mas estava procurando outro trabalho na “área de crianças” ou como recepcionista de empresas, para poder pagar a faculdade. Beatriz gosta muito de crianças e por esse motivo pretende cursar algo que se relacione a isso: pedagogia, artes cênicas ou medicina pediátrica.

Quando perguntada acerca dos planos para conseguir cursar a faculdade de medicina pode-se perceber que Beatriz ainda estava muito confusa em relação a que caminhos seguir e não tinha estratégias claras para alcançar sua meta. O discurso de Beatriz sobre seus planos para o futuro e suas estratégias era um tanto quanto nebuloso. Nesse sentido, Bourdieu (2007) afirma que “...o abandono fatalista à fecundidade natural, testemunha que, aquém de um certo patamar, não é possível constituir a própria disposição estratégica que implica a referência prática a um futuro, por vezes muito distante...” (p. 89).

Embora saiba que o curso de medicina é um curso caro e que no momento não pode custeá-lo, Beatriz se mostra bastante confiante e deposita seu esforço no pensamento positivo: “É muito caro... Só que não é impossível! Eu quero, eu posso, eu vou conseguir! É isso que eu tenho que pensar! Eu não posso agora, mas quem sabe amanhã não arrumo um trabalho e consigo fazer minha faculdade?!” (Beatriz, Maio/2011). O fato não é que uma jovem de classe popular não possa conseguir cursar uma faculdade de medicina, mas que, apesar da vontade de Beatriz, suas expectativas ainda estão no plano ficcional e sem estratégias objetivas para alcançá-las. Nesse sentido, “as aspirações efetivas, capazes de orientar realmente as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de serem seguidas de efeitos, não têm nada em comum com as aspirações sonhadas, desejos “sem efeito, sem ser real, sem objeto”, como diz Marx” (citado por Bourdieu, 2007, p. 89). Isso



não quer dizer que a aspiração de Beatriz à medicina não possa tornar-se efetiva, mas no momento, talvez ela não passe de um desejo profundo. Nesse sentido é que Beatriz foi considerada uma jovem com expectativas além da realidade, portanto, sonhadas.

Considerações finais

A construção de uma representação coerente de mundo social e da posição ocupada neste mundo, bem como a tomada de consciência como a tomada de posse da verdade de sua própria posição nas relações sociais, guarda relação direta com as condições de um determinado modo de vida (Bourdieu, 1979). Nesse sentido, cabe ressaltar que não entendo o *habitus* como um destino social determinado pela posição que o indivíduo (ou sua família) ocupa na sociedade; mas que ele é flexível e passível de modificações. A condição social em que a pessoa se encontra *condiciona* suas maneiras de pensar, julgar e perceber o mundo mas não as determina de maneira fixa e imutável. Cada posição no mundo social fornece um ponto de vista diferente, um *habitus* diferente, que se modifica ao longo das trajetórias sociais de acordo com os espaços nos quais os indivíduos circulam. Assim, as pessoas são agentes e não sujeitos sociais - elas mantêm uma relação dialética com a sociedade, influenciando e sendo influenciados.

Dentro dessa perspectiva, a conclusão fundamental desse trabalho é que diferentes modalidades de socialização familiar resultam em diferentes modos de se estimar as possibilidades de atingir um dado patamar de escolarização e uma ocupação específica, sendo que valores relacionados à disciplina, organização e religiosidade parecem estar fortemente relacionados à capacidade de construção de projetos de futuro mais realistas.

Referências bibliográficas

- Berger, Peter L. & Berger, Brigitte (2006). Socialização: Como ser membro da Sociedade. In Marialice Foracchi & José de Souza Martins (Org.), *Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à sociologia* (pp. 200-214). Rio de Janeiro: LTC.
- Bourdieu, Pierre (1979). *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, Pierre (1983). Esboço de uma teoria da prática. In Renato Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu* (pp. 46-81). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática
- Bourdieu, Pierre (2007). Os três estados do capital cultural. In Afrânio Catani & Maria Alice Nogueira (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 71-80). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2007). Futuro de classe e causalidade do provável. In Afrânio Catani & Maria Alice Nogueira (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 88-97). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ferreira, Sérgio G. & Veloso, Fernando A. (2003). Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 33(3), 481-513. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>
- Menezes-Filho, Naercio A. (2001). A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho. In Instituto Futuro Brasil (pp. 1-43). Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20e>



ducacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalh
o.pdf.

Nogueira, Maria Alice & Nogueira, Cláudio M. Martins (2006). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Presta, Sueli & Almeida, Ana Maria F. (2008). Fronteiras imaginadas: Experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educação e Sociedade* 29(103), 401-424. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/06.pdf>.

Saint-Martin, Monique et al. (2008). Trocas intergeracionais e construção de fronteiras sociais na França. *Tempo Social* 20(01), 135-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a07v20n1.pdf>.

Tomizaki, Kimi A. (2010). Transmitir e herdar: O estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. *Educação e Sociedade* 31(111), 327-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a03.pdf>.





Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias

Rosana da Silva Cuba

Universidade de São Paulo/USP - Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
rosana.cuba25@hotmail.com

Elmir Almeida

Universidade de São Paulo/USP - Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
elmir@ffclrp.usp.br.

Apresentamos os resultados parciais de pesquisa qualitativa de mestrado, cujo objetivo é delinear os sentidos da escola para estudantes das camadas médias matriculados no Ensino Médio em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, Brasil. Vivemos em um tempo marcado por mudanças sociais que afetam as chamadas esferas tradicionais de socialização das gerações mais jovens: família e escola, por exemplo. Na Sociologia contemporânea, tais temas têm sido estudados por autores como François Dubet (1998), François Dubet e Danilo Martuccelli (1996), Marília P. Sposito e Inês Galvão (2004), Maria da Graça Setton (2009). Utilizamos quatro procedimentos metodológicos que permitem compreender os valores que orientam as condutas diárias e que estruturam as redes de significados juvenis: questionário, observação, escrita de narrativa e análise de uma comunidade virtual dos estudantes do 1º ano do ensino médio e seus professores. A pesquisa comprovou que são jovens que têm garantido o direito de fruição da “moratória social” e da “moratória vital” (Margulis y Urresti, 1996), pois a inserção no mundo do trabalho e a constituição de uma família própria são projetos futuros. Em relação à escola, os jovens expressam posições ambíguas. Alguns conferem uma função instrumental – transmissão do conhecimento e preparação para enfrentar (futuramente) o mundo do trabalho; outros atribuem uma função expressiva e fundamental: é o espaço do encontro, convivência, amizades, marcadas pelo lúdico – entre os iguais e, mesmo, entre os diferentes. Mas há aqueles que ainda acreditam que a escola contempla as duas funções, mas que, se possível, declinariam da função instrumental, pois ela ou pode ser espaço de alienação ou é boa apenas porque garante o encontro, a convivência e amizade, do ponto de vista ético.

Palavras chave: juventude; classes médias; escola

Introdução

Nos domínios das Ciências Humanas e Sociais brasileiras, só muito recentemente pode-se verificar um interesse mais contínuo com a elaboração de pesquisas que visam compreender as relações que os jovens das classes médias, inseridos no mundo urbano ou rural, estabelecem com a escola.

Na área específica da Educação, Nogueira (2008) sugere duas plausíveis explicações para a lacuna acima mencionada: a primeira diz respeito ao “caráter um tanto quanto heterodoxo do objeto, num contexto científico (internacional, mas, sobretudo nacional) que – por razões compreensíveis embora sociologicamente insuficientes – priorizava (e ainda hoje prioriza) o estudo dos meios sociais menos favorecidos” (p. 214). A outra possível explicação vinculava-se ao “sentimento de arriscar, ao pisar em terreno

lacunar e inseguro, a começar pela própria conceituação de “classe média”, sempre envolta em controvérsias decorrentes de sua situação intermediária na escala social e da acentuada heterogeneidade que marca sua composição interna” (Nogueira, 2008, p. 214).

Segundo Nogueira (2008), a partir dos anos iniciais da década de 1990, e com mais vigor nos anos 2000, é possível perceber mudanças em tal cenário, na medida em que constata-se na realidade brasileira:

O forte e rápido processo de expansão por que passa a classe média, tal como entendida pelos economistas. (...) Grupo cuja renda familiar mensal situa-se nos níveis “médios” (no sentido estatístico do termo) da distribuição de renda do país, cresceu de 43% para 52% da população, no período 2004-2008, como consequência da geração de empregos formais e de políticas de transferência de renda aos mais pobres (p. 215).

Nossa pesquisa assemelha-se aos trabalhos desenvolvidos por autores como Villas (2009), Nogueira (2009) e Caierão (2008), mas dialoga mais proximamente com os resultados do estudo desenvolvido por Leite (2009). Leite (2011) investigou as interações que estabeleceram jovens das classes médias com uma escola privada, situada na cidade de Belo Horizonte, MG. Buscamos entender e analisar os sentidos que jovens das classes médias, moradores da cidade de São José do Rio Preto, atribuem à escola e a escolarização, no espaço-tempo de uma escola privada. Interessava-nos, sobretudo, buscar respostas as seguintes indagações: por quais razões esses sujeitos vêm para uma escola privada? Em suas jovens vidas, que sentidos atribuem à escola e à educação formal? Qual(ais) sentido(s) têm a escola e a escolarização em seus projetos de futuro? Que valores atribuem aos saberes escolares?

A pesquisa foi realizada no colégio denominado “Cecília Meireles”¹, escola que, no interior da hierarquia das instituições privadas de ensino básico instaladas em São José do Rio Preto, atende menos aos filhos de famílias que integram a elite socioeconômica local e mais aos filhos de famílias pertencentes a frações mais aquinhoadas das classes médias.² Para melhor dispor dos percursos que percorremos na pesquisa, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente discorreremos sobre os aportes teórico-conceituais que dão fundamentação à pesquisa, em especial sobre as categorias sociais de juventude e classes médias. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos de forma sucinta e os resultados do trabalho a que chegamos até o presente momento.

Aportes teóricos e conceituais sobre juventude e classes médias

Na sociologia clássica, Karl Mannheim pode ser considerado um dos pioneiros no que se refere a uma compreensão da juventude, a partir do conceito sociológico de geração. Ao escrever *O problema das gerações*³, em 1928, Mannheim dialoga e crítica dois

¹ Nome fictício.

² Em São José do Rio Preto há 150 escolas privadas: 103 atendem ao público da educação infantil (creche ou pré-escola), e 60 atendem aos públicos que se dirigem ao ensino fundamental e/ou ao ensino médio. O número parece ‘não fechar’ mas isso ocorre porque algumas escolas atendem à educação infantil e ao ensino fundamental e médio.

³ Segundo Weller (2010), as versões para o português desse clássico trabalho de Karl Mannheim, “possuem algumas incompreensões ou distorções do texto original [em alemão], sobretudo no que diz respeito à tradução de alguns conceitos empregados por Mannheim. Esses problemas são resultantes da falta de rigor e de cuidado por parte dos tradutores da versão inglesa. Nesse sentido, se quisermos obter uma leitura mais



enfoques teóricos sobre a questão das gerações existente em sua época: a corrente positivista francesa e a corrente histórico-romântica alemã. Para o sociólogo, a maioria dos autores positivistas franceses fixavam em 30 anos o tempo de duração de uma geração e isso reduzia a perspectiva do estudo das gerações a uma visão estritamente etária, biológica, evolucionista, sem atentar para a relevância dos aspectos sociais e históricos. É importante ressaltar que o autor não descarta a importância do fundamento biológico contido no conceito, mas assinala que: “[...] el ritmo biológico se produce en el elemento del acontecer social; (Mannheim, 1993, p. 204)”.

Assim, propomos como uma contribuição nessa direção investigativa: estabelecer uma síntese das relações entre os valores dos jovens pesquisados - especialmente no que concerne à escola – e a produção de significados e tramas (sociabilidades) no interior da escola, o conflito diário entre ser jovem versus ser aluno, dialogando com domínios da sociologia clássica (Mannheim, 1993) e contemporânea (Margulis y Urresti, 1996; Melucci, 1992; Sposito, 2003), Dayrell (2007) e Carrano (2009) e León (2004).

León (2004) sinaliza para as diversas definições dadas pelas Ciências Sociais e Humanas à categoria juventude. Para esse autor, temos autores que a consideram apenas a partir de critérios de idade, sendo insuficientes para dar conta do real, visto que as realidades e contextos sociais que os jovens vivenciam configuram diferentes realidades juvenis (jovem urbano versus jovem rural ou jovens pertencentes às classes A, B, C ou D) (León, 2004, p.13).

No que concerne às definições de classe social e de classes médias, partilhamos das posições teóricas de Max Weber (1977), sobre as definições de classe social e de classes médias. Weber concebe uma classe social como um “grupo de pessoas que se encontra na mesma situação de classe” (Weber, 1977, p.63). Para além das categorias ‘propriedade’ e ‘ausência de propriedade’ como o ponto de partida para definir as situações de classe, haverá situações muito diversas que constituem o que podemos chamar de classe média. Sendo assim, Weber considera que as estratificações das sociedades envolvem mais duas dimensões: o *status* e o partido. Vamos aqui privilegiar a dimensão do *status*⁴, que consideramos importante para diferenciar as classes médias.

Com o desenvolvimento das sociedades complexas, tornam-se símbolos de *status*, sinais como moradia, modo de vestir, a posse de determinados bens de consumo não duráveis etc... (Giddens, 2002, p. 236). As variações do *status* independem da renda. A posse de riquezas, nem sempre, garante *status*. Isto pode ser percebido na sociedade brasileira da atualidade, em que os novos ricos, detentores de propriedades, são olhados com desdém ou com ironia pelas chamadas famílias tradicionais, que embora empobrecidas, mantem certo *status* em virtude do sobrenome reconhecido socialmente.

Os jovens pesquisados, do colégio “Cecília Meireles” fazem uso de um estilo próprio, em consonância com a imagem de riqueza que se associa às camadas médias. Concebemos a noção de estilo de vida tal como Giddens a define: “[...] como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo adota não só porque essas práticas satisfazem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de autoidentidade (Giddens, 1991, p. 75)”.

próxima do texto em alemão e resgatar o sentido original de alguns termos que os tradutores da versão inglesa não souberam captar, é necessário recorrermos à versão espanhola do artigo publicado na *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, em 1993” (id; ib: p. 206). Essa é a versão do texto que temos lido e usado na presente pesquisa.

⁴ Weber define como ‘situação de *status*’ “(...) todo componente típico do destino dos homens determinado por uma estimativa social específica, positiva ou negativa, de honra” (Weber, 1977, p. 71)



O estilo de vida ‘classe média’ é exibido com orgulho pelos jovens do “Cecília Meireles”. Dentre outras situações, os jovens parecem não economizar com relação às roupas, acessórios e adornos considerados ‘de grife’. Viajam a turismo, com a família, pelo menos uma vez por ano, vão frequentemente aos shoppings centers, jantam ou almoçam em restaurantes também pelo menos uma vez por semana. Tais diferenciações e estilos de vida convergem para a teoria weberiana sobre as classes sociais.

Metodologia da pesquisa

Para investigar a produção de significados que os jovens das camadas médias tecem sobre a escola e os seus processos de escolarização, no trabalho de campo, temos utilizado três procedimentos que, julgamos, permitem compreender os valores que orientam as suas condutas diárias e que estruturam as redes de significados que são elaboradas e reelaboradas cotidianamente: questionário, observação e escrita de narrativas.

Entendemos que cada um dos instrumentos tem sua importância e complementam-se para compreender aspectos múltiplos dos sujeitos. Goode (1968), ao discutir o uso do questionário, destaca a necessidade de que, antes que se elaborem as questões, é necessário conhecer o universo a ser pesquisado. Nesse sentido, a observação nos dá pistas para a estrutura do questionário.

A observação, realizada no espaço escolar (sala de aula, intervalo, horários de entrada e saída, etc...), também nos permitiu comparar as práticas discursivas e as condutas diárias dos jovens, suas interações e relações com os adultos e com os pares, na ambiência cultural da escola.

A análise das narrativas contribuiu para circunscrever elementos singulares que compõem as histórias, e não apenas os elementos comuns dos casos. Ressalta-se que a escolha de procedimentos metodológicos diversificados também se deve ao fato de que Sposito (2009), em balanço efetuado sobre estudos no campo da juventude e educação⁵, questiona o excessivo uso de entrevistas, perguntando-se “[...] se tais instrumentos seriam tão universais ou se não estaria faltando uma maior criatividade na construção de novos instrumentos metodológicos que pudessem apreender melhor a realidade juvenil (Sposito, 2009, p. 107)”.

132

Resultados parciais da pesquisa e conclusão

Conforme já afirmado, a pesquisa foi realizada no colégio “Cecília Meireles”, instituição privada de ensino, que oferece ensino fundamental e ensino médio. A instituição tem 12 anos de existência e possui uma infraestrutura material relativamente satisfatória. Em cada uma das três salas do ensino médio há equipamentos multimídia, com projetor e caixas de som. Há um anfiteatro com lousa digital, um laboratório de informática

⁵ Este balanço foi denominado *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que enumerou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação. Tal pesquisa também foi coordenada por Sposito e publicada no ano de 2002, pelo INEP. No estudo mais recente, os pesquisadores se preocuparam em apreender as temáticas mais pesquisadas no campo dos estudos sobre a juventude, bem como apreender as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos discentes pós-graduados nos estudos sobre a juventude e os jovens.



equipado com *notebooks* para os alunos do ensino fundamental, além de duas bibliotecas com acervo amplo e diversificado. Os procedimentos de campo privilegiaram os jovens estudantes que frequentavam o ensino no ano de 2012, isto é, 71 estudantes. Desse conjunto, 63 estudantes aceitaram contribuir com a pesquisa, 32 deles estavam matriculados no 1º ano, 19 no 2º ano e 12 no terceiro ano.

Dos 63 estudantes, 22 são do sexo masculino e 41 do sexo feminino. A idade dos jovens varia entre 14 e 18 anos. Quanto à cor da pele, a maioria declarou-se branco, sendo que três declararam-se negros e seis declararam-se pardos. Todos eles estudam no período matutino, visto que não há oferta de vagas para o Ensino Médio nos períodos vespertino e noturno. Apresentamos a seguir os dados sobre a classificação socioeconômica dos jovens – para confirmarmos que se tratam das classes médias

Souza & Lamounier (2010) ressaltam as dificuldades em estabelecer se uma família integra as classes médias tomando-se apenas como critério objetivo a renda mensal que ela auferir. Para os autores uma possibilidade de superar tal impasse seria associar a renda mensal ao potencial de consumo das famílias. A partir de tal critério é possível estratificar as famílias em classes de consumo (econômicas) A, B, C, D e E, de acordo com pontuação que as mesmas obtêm em função da posse de bens duráveis, quantidade de empregados domésticos e pelo grau de instrução do chefe de família⁶.

No caso dos jovens pesquisados, segundo a divisão das classes econômicas da ABEP temos a tabela abaixo:

Tabela 1: Classes Econômicas dos Jovens Estudantes do Colégio Cecilia Meireles

Classe Econômica	Pontos	Frequência	Porcentagem
A1	42 -46	02	3,17%
A2	35-41	19	30,15%
B1	29-34	22	34,92%
B2	23-28	17	27%
C1	18-22	3	4,76%
C2	14-17	0	0
D	08-13	0	0
E	0-7	0	0
Total		63	100%

Fonte: Pesquisa *Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias*, 2012

Com relação aos sentidos dados à escola e aos processos de escolarização, 52 estudantes afirmaram que gostavam de ir à escola, contra 11 que declararam não gostar de frequentar a instituição. Após responderem a esta questão, foi lhes solicitado que indicassem três justificativas para a gostarem de ou não gostarem de ir à instituição escolar. Entre os estudantes que gostavam de ir à escola, 38 registraram que a principal razão residia na possibilidade de encontrar os amigos; 11 declararam gostavam de ir a escola para aprender; um menor número citou que gostava de estudar matemática, para encontrar os professores, entre outras situações.

Estes resultados se assemelham aos achados de outras pesquisas brasileiras com temática congênere, como as de Barbosa (1999) ou de Vilas (2009). Barbosa (1999)

⁶ Trata-se do Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP, disponível em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>



realizou sua pesquisa num colégio técnico federal de nível médio situado na cidade do Rio de Janeiro e chegou à conclusão de que os jovens reconstroem o espaço da escola segundo as diversas possibilidades de divertimento e prazer.

Em suma, em relação à escola e à escolarização, inicialmente, foi possível constatar que eles expressaram posições distintas e ambíguas. Alguns conferiram à escola e à escolarização uma função instrumental – elas servem para transmitir-lhes o conhecimento disciplinar, prepará-los para enfrentar a inserção no ensino universitário e a integrá-los futuramente no universo do trabalho e na esfera do emprego formal. Outros jovens lhes atribuíram uma função expressiva, pois o tempo e espaço escolar serviam como uma mediação para o encontro, convivência e troca entre os pares, um lugar de se fazer e manter colegas e amizades, para tecer sociabilidades, marcadas pelo lúdico – entre os iguais e mesmo entre os diferentes.

Contudo há aqueles, ainda, que acreditavam que a escola contempla as duas funções, mas que, se possível, declinariam da função instrumental. Abaixo transcrevemos alguns excertos de suas narrativas sobre os sentidos que atribuíram à escola:

Paula, 16 anos, 3º colegial: “A escola é um lugar bom para conhecer amigos (muito que levarei para vida toda), adquirir conhecimentos, aprender a conviver com as diferenças, respeitar o próximo e por ser um lugar que frequentamos diariamente, superar os problemas que aparecem fora dela junto aos amigos (...)”.

Davi, 16 anos, 2º colegial: “(...) É claro que é cansativo ir 5 vezes por semana na escola pelo menos; porém creio que é se tivermos um foco direcionado e sabermos aproveitar os intervalos para descansar e descontraír com os amigos, a escola acabará sendo um lugar muito agradável.”

134

Os resultados que chegamos com nossa pesquisa não podem ser abordados e explorados nos limites deste texto. Contudo, o que podemos afirmar é: eles não conferem um sentido unívoco à instituição escolar e seu peculiar processo de educação: eles não se afirmaram como herdeiros tampouco herdados pela herança de seus pais (Bourdieu, 1997). De modo diferente das gerações adultas, pertencentes às classes médias, eles também depositam na escola e na educação escolar a expectativa de preservar e reproduzir o *status* social e o capital econômico mantido por suas famílias. Contudo, não se deixam aprisionar pela herança, pois também compreendem a escola como um espaço que amplia e diversifica as possibilidades do encontro e das trocas lúdicas entre os pares; um espaço-tempo tempo que lhes proporciona algumas atividades de lazer e a recreação.

Neste último caso, eles confirmam menos a identidade de estudante-aluno e mais a identidade de jovens. No “jogo de identidades” que jogam, eles propõem desafios ao mundo adulto e a seus representantes no espaço escolar, propondo-lhes uma espécie de enigma, que poderíamos assim traduzir: “decifra-me ou eu te ignoro”.

Referências bibliográficas

Barbosa, Maria Emília Alfano (1999). *Condição juvenil e experiência discente: Um estudo em uma escola de ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.



- Bourdieu, Pierre (1997). As contradições da herança. In Daniel S. Lins, *Cultura e subjetividade: saberes nômades* (pp. 7-17). São Paulo: Papirus.
- Caierão, Iara Salete (2008). *Jovens e escola: Trajetórias, sentidos e significados: Um estudo em escolas públicas de ensino médio*. Tese Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Carrano, Paulo (2009). Identidades culturais juvenis e escolas: Arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia. Educación y Sociedad*, 1, 159-184.
- Dayrell, Juarez Tarcisio (2007). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Dubet, François & Martucelli, Danilo (1996). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid : Editorial Losada.
- Dubet, François (1998). A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3(3), 27-33.
- Fabbrini, Anna & Melucci, Alberto (1992) *L'età dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Giddens, Anthony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Giddens, Anthony (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goode, William Josiah (1968). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Editora Nacional.
- Leite, Gelson Antonio (2011). *Juventude e socialização: Os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Leon, Oscar Davila (s/d). Adolescência e juventude: Das noções às abordagens. In Maria Virginia Freitas (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil* (pp. 9-18). São Paulo: Ação educativa. Disponível em http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_adolescencia_brasil.pdf.
- Mannheim, Karl (1993). El problema de las generaciones. *REIS*, 62, 193-242.
- Margulis, Mario & Urresti, Marcelo (2000). La juventud es más que una palabra! In, Mario Margulis (Org.), *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Melucci, Alberto (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 05, 5-14.
- Nogueira, Maria Alice (2010). Classes médias e escola: Novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 213-231.
- Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz (2006). *Identidade juvenil e identidade discente: Processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Pais, José Machado (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Setton, Maria da Graça J. (2009). Notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), pp. 296-307.



Souza, Amaury & Lamounier, Bolivar (2010). *A classe média brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade*. São Paulo: Editora Campus.

Sposito, Marília Pontes (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da Universidade de São Paulo*, 57, 210-226.

Sposito, Marília Pontes & Galvão, Izabel (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: O conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22(2), 345-380.

Sposito, Marília Pontes (Coord.) (2009). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm.

Villas, Sara (2009). *Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/UFGM, Belo Horizonte, Brasil.

Weber, Max (1977). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Weller, Wivian (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Brasília: *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 205-224. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200004&script=sci_arttext.





Os sentidos da performatividade escolar fora dos muros da escola¹

José Augusto Palhares

Instituto de Educação, Universidade do Minho
jpalhares@ie.uminho.pt

Leonor Lima Torres

Instituto de Educação, Universidade do Minho
leonort@ie.uminho.pt

Na última década, a pressão exercida sobre a escola pública para a produção de resultados tornou-se uma constante da agenda política, arrastando consigo alterações significativas na reconfiguração organizacional e nas dinâmicas de escolarização. Reféns de múltiplos mecanismos de prestação de contas, alguns deles introduzidos de forma camuflada, as escolas e os agrupamentos de escolas veem-se coagidos a adotar lógicas performativas e competitivas, alterando por vezes o sentido original da sua missão estratégica. Este movimento de natureza tentacular está a invadir os mais diversos recantos da organização escolar, impondo outras agendas e racionalidades ao nível da sua gestão política, pedagógica e cultural. Esta comunicação pretende explorar o efeito que este fenómeno tem vindo a operar na relação entre os processos escolares e não-escolares e na forma como estes têm vindo a alterar as suas fronteiras. Tomando como objeto de estudo as trajetórias de excelência dos alunos de uma escola secundária, discute-se a importância dos contextos não-escolares e das experiências não-formais e informais na construção de percursos de elevado desempenho académico. Por um lado, analisa-se o modo como a escola interjeta as suas políticas de gestão organizacional e pedagógica com as lógicas que imperam na esfera não-escolar e que podem interferir com a produção dos resultados académicos; por outro lado, procura-se indagar as influências dos processos de aprendizagem e avaliação formal sobre os próprios contextos de aprendizagem não-escolar. Do ponto de vista metodológico, a abordagem apoia-se num estudo de caso, iniciado em 2009, numa escola secundária do norte do país. Os dados provenientes da administração de um inquérito por questionário ao universo dos alunos que nos últimos oito anos integraram o quadro de excelência e da análise documental aos seus registos biográficos possibilitaram o esboço de algumas tendências significativas: i) intensificação da formalização dos processos de escolarização, com destaque para o reforço de práticas de ensino instrutivo e de modalidades de avaliação de tipo sumativo; ii) relação entre as aprendizagens não-escolares e os níveis de performatividade dos alunos; iii) formalização crescente dos contextos de aprendizagem não formal (fora e dentro dos muros da escola); iv) diluição das fronteiras entre o escolar e o não-escolar, transfigurando-se este último num potencial agente da performatividade; v) aliança e cumplicidade estratégica entre o mundo escolar e alguns setores do mundo não-escolar.

Palavras-chave: Excelência académica, educação não-escolar (não formal e informal), percursos escolares

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*. A presente comunicação retoma, em algumas partes, alguns dos resultados de pesquisa apresentados em diversos congressos, designadamente no XI Congresso Espanhol de Sociologia - Crisis y cambio: Propuestas desde la sociología, 10-12 julho de 2013, Madrid.

Introdução

O estudo do fenómeno da excelência académica na escola pública constitui um objeto que exige um olhar atento aos dinamismos que ocorrem para além dos espaços e tempos escolares, não observados apenas na sua exterioridade, mas, sobretudo, na sua relação recíproca com as lógicas de ação escolar. A performance dos alunos que permite às escolas construirem dispositivos de distinção académica, com repercussões nos planos políticos, pedagógicos e de ensino-aprendizagem, vem ganhando um novo fôlego na sociedade portuguesa, à medida que se vem instalando mecanismos de regulação e de marketing escolar. Para o investigador em educação, há muito se sabe que “nem tudo que reluz é ouro”, isto é, que o rendimento escolar dos alunos depende fortemente de fatores intra e extraescolares e que os resultados de excelência têm em si mesmos inscritos processos de socialização e de diversidade cultural.

Os percursos educativos e formativos dos alunos constituem uma preocupação dos autores desta comunicação, sendo justamente através de uma perspetiva sociológica atenta aos processos não-formais e informais que pretendem abordar uma das vertentes da excelência académica na escola pública. Os dados que aqui mobilizaremos resultam de um estudo de caso numa escola secundária do norte de Portugal, centrado no universo dos estudantes que nos últimos dez anos figuraram no quadro de excelência e que obtiveram a média igual ou superior a 18 valores nos resultados escolares.

O estudo incidiu, num primeiro momento, sobre a construção do perfil sociográfico de 448 “alunos excelentes”, com base na informação obtida nos registos biográficos. Numa fase posterior, avançou para a administração de um inquérito por questionário ao universo dos alunos laureados desde o ano letivo de 2003-2004, tendo sido recolhidas 209 respostas.

Perfil académico dos “alunos excelentes”

Os dados que a seguir submetemos à discussão resultaram, sobretudo, de duas *démarches* metodológicas (registos biográficos dos alunos e inquérito por questionário), procurando oferecer uma primeira imagem global da excelência académica na escola em estudo.

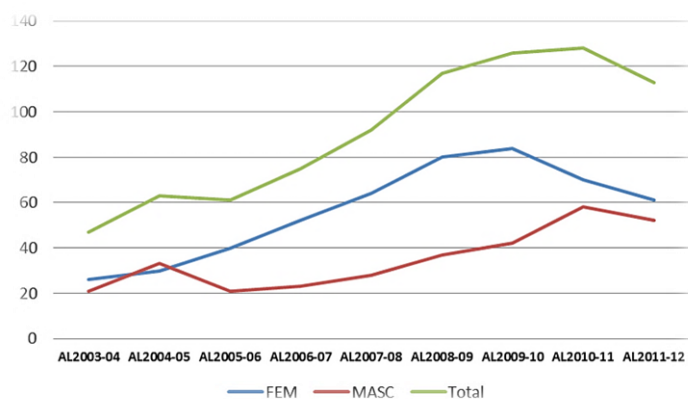
A escola onde efetuamos o nosso estudo implementou pela primeira vez o quadro de excelência no ano letivo de 2003/2004, estando os seus critérios clarificados no seu regulamento interno. São distinguidos no quadro de excelência os alunos que no terceiro período do ensino secundário apresentem uma classificação média de frequência igual ou superior a dezoito valores, sendo consideradas no cálculo dessa média as classificações obtidas pelo aluno em todas as disciplinas obrigatórias do plano curricular.

Efetivamente, ao longo de uma década o número de alunos incluídos no quadro de excelência tem vindo a aumentar progressivamente, com exceções pontuais de índole conjuntural relacionadas com a diminuição do número de alunos matriculados nos anos letivos de 2005/2006 e 2011/2012. No ano letivo em que a escola implementou o quadro de excelência foram distinguidos cerca de 50 alunos, tendo este número aumentado para 90 no ano letivo de 2007/2008 e para 110 no ano letivo de 2011/2012 (cf. gráfico 1). A análise efetuada aos registos biográficos revelou um aumento do número de “alunos excelentes”, que perfazem atualmente cerca de 10% do total de inscritos nessa escola. Contudo, não deixa de ser importante equacionar, na esteira dos trabalhos de Vieira, Pappamikail e



Nunes (2012), qual o impacto futuro do empenho despendido por estes alunos ao nível da sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, permanece a incógnita se os resultados exemplares obtidos no ensino secundário constituem um fator de sustentação dos desempenhos no ensino superior e a uma mais-valia no acesso ao mercado de trabalho.

Gráfico 1 – Evolução dos alunos excelentes (2003-2012) (N=448)

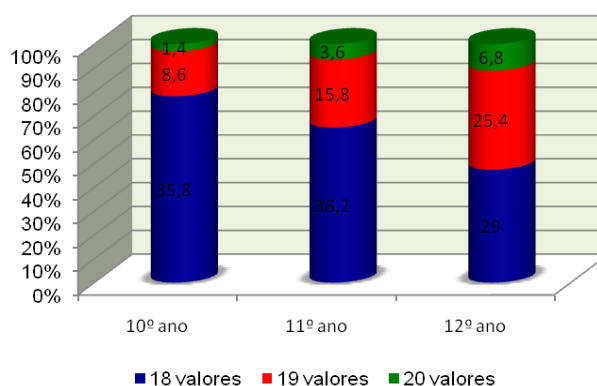


Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

Partindo do pressuposto de que o aumento de alunos incluídos no quadro de excelência poderá significar um maior investimento nos estudos, mais esforço e dedicação, afigura-nos relevante questionar se o empenhamento dos alunos se repercute de forma igualitária por cada ano de escolaridade. Os dados apontam para uma maior concentração da nota 19 e 20 valores nos dois últimos anos do ensino secundário. Tomando como exemplo a classificação obtida de 19 valores, verifica-se que “apenas” 8,6% dos alunos alcançam esta média no 10º ano de escolaridade, em contraste com os 15,8% no 11º ano e os 25,4% no 12º ano. Uma das razões para esta disparidade poderá estar relacionada com a aproximação da fase de transição para o ensino superior (cf. gráfico 2).

139

Gráfico 2 – Classificação obtida em cada ano de escolaridade (N=448)



Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

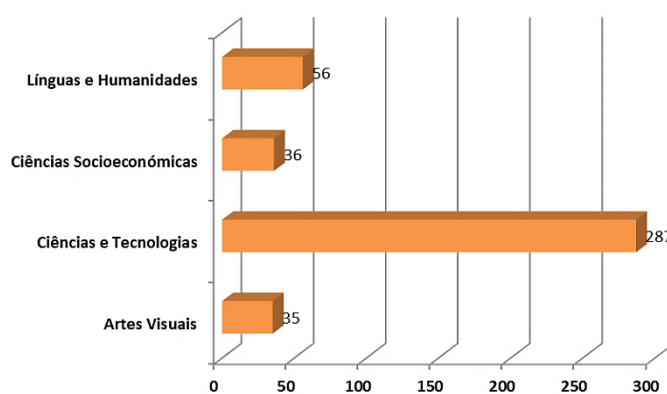
Entre o ano de 2003 e o ano de 2012 foram distinguidos no quadro de excelência 448 alunos, correspondendo a 61% de raparigas e 39% de rapazes (cf. gráfico 1). A



existência de mais alunos distinguidos do sexo feminino poderá estar associada à crescente taxa de feminização nas escolas portuguesas e da denominada “dupla vantagem escolar” alcançada pelas raparigas, ou seja, melhor desempenho e uma maior longevidade no percurso escolar (Vieira, Pappamikail & Nunes, 2012, p. 54).

Em termos de área científica, verifica-se que 227 alunos inserem-se na área científica das ciências e tecnologias, o que perfaz uma percentagem de 63,2% (cf. gráfico 3) . Esta percentagem não é alheia à própria definição biográfica que o aluno começa a construir de si mesmo, tendo no horizonte a entrada no ensino superior através de um determinado curso e a disseminação de uma hierarquia de áreas propensamente mais favoráveis no acesso ao mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Área científica dos estudantes (N=448)



Fonte: Registos biográficos dos alunos incluídos no quadro de excelência (2003-2012)

A caracterização do perfil académico destes alunos não pode prescindir da compreensão de outras condições objetivas e subjetivas inerentes aos seus desempenhos escolares. Em trabalhos anteriores (Palhares & Torres, 2012; Palhares, 2013) pusemos em destaque as origens sociais e o capital cultural dos progenitores, nomeadamente pelo recurso ao indicador socioprofissional de classe do grupo doméstico e à variável escolaridade. Se, por um lado, foi possível observar alunos cujas famílias se situavam predominantemente entre os quadros superiores e dirigentes (respetivamente, 3,6% e 2,6% para o pai e para a mãe) e entre as profissões intelectuais e científicas (pais 33,5% e mães 34%), por outro lado, constataram-se entre os familiares destes alunos grupos socioprofissionais de menor estatuto social, tais como operários, artífices e trabalhadores similares (10,4% pai e 2,3% mãe), trabalhadores não qualificados (10,1% pai e 7,2% mãe), operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem (4,8% pai e 2,8% mãe), entre outros.

Ao analisar-se a escolaridade das famílias de origem destes alunos, verifica-se que em termos globais os nossos resultados não apresentam descoincidências importantes da investigação realizada por Vieira, Pappamikail & Nunes (2012). Uma parcela importante dos pais e mães (cerca de 52%) dos alunos distinguidos possuem um grau superior de escolaridade, confirmando que “efetivamente, é em relação aos percursos escolares mais próximos do padrão institucional de sucesso que a proporção de alunos com background



familiar mais escolarizado (40%) se revela superior” (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012, p. 56).

Por seu turno, constatamos que não é perfeitamente linear a relação entre o nível de escolaridade dos pais e os alunos distinguidos pelo mérito escolar. Os dados preliminares recolhidos pela nossa investigação revelam, igualmente, uma percentagem significativa de alunos cujos pais detinham uma escolaridade até ao 9º ano (28,9% e 32,5% para o pai e mãe) e se a estes adicionássemos os detentores do ensino secundário as percentagens seriam, respetivamente 48,2% e 46,8%. No fundo, poder-se-ia proceder a uma separação entre os titulares e os não titulares de uma formação ao nível dos estudos superiores, o que por si só nos revela a heterogeneidade das condições sociais de origem e a necessidade de fazermos prevalecer abordagens que evitem o determinismo sociológico do destino escolar atribuído à nascença. Por conseguinte, será pertinente perscrutarmos em trabalhos ulteriores outras dimensões e realidades culturais subjacentes ao sucesso escolar dos alunos (e.g. Lahire, 1995) que escapem à linearidade das transições sociais marcadas pelas origens de classe, assim como se deverá equacionar até que ponto estes indicadores nos revelam os sentidos atuais da democratização da escolaridade e, igualmente, dos resultados académicos dos alunos.

O ofício do aluno e o trabalho escolar

Os dados apresentados na tabela 1 revelam um perfil de aluno não muito envolvido nos órgãos de governo da escola, com a exceção do desempenho de delegado de turma e a inerente representação no Conselho de Turma. A eleição para este cargo parece estar associada ao estatuto de “bom aluno” no contexto turma e às correlativas representações simbólicas do cargo que são sustentadas no quotidiano daquela escola. Por sua vez, a participação em projetos e em clubes, de natureza mais episódica, aparece aqui com algum destaque, remetendo-nos para um tipo de atividade extracurricular complementar e associada a determinado professor ou disciplina.

141

Tabela 1 – Participação dos alunos na organização escolar

Tipo de participação	Fi	%
Delegado de turma (n=172)	66	38,4
Conselho de Turma (n=69)	25	36,2
Projetos e clubes (n=175)	44	25,1
Assembleia de Escola (n=57)	4	7,0
Conselho Geral (n=55)	3	5,5
Associação de Estudantes (n=172)	6	3,5
Grupo Coral (n=169)	4	2,4
Conselho Pedagógico (n=54)	1	1,9

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Para além do envolvimento em atividades intrinsecamente ligadas ao ensino-aprendizagem, não se vislumbra uma participação ativa nos órgãos de gestão da escola nem uma adesão às estruturas associativas dos estudantes. Ressalta um perfil de aluno focado exclusivamente no processo de aprendizagem formal e alheado de outras experiências educativas possibilitadas pelo e no contexto escolar. De forma a melhor



compreender os contornos deste perfil, incidimos o nosso olhar sobre as respostas a uma questão introduzida no inquérito administrado aos alunos que, na altura, ainda frequentavam o ensino secundário e que versava sobre os espaços escolares por eles mais frequentados. Depreende-se dos dados contidos na tabela 2 que, para além dos espaços de interação propícios ao convívio durante as pausas letivas (sala de convívio e átrios exteriores), os laboratórios constituem o local mais frequentado por estes alunos, logo seguido das salas de estudo. Os clubes da escola, o núcleo de apoio educativo, os serviços de psicologia e orientação e o núcleo de projetos e atividades figuram entre os espaços menos frequentados, apresentando uma elevada percentagem de alunos que nunca os utilizaram. A inexpressiva percentagem de alunos que utilizam os recintos desportivos (fora das aulas de Educação Física) é reveladora, por um lado, do centramento dos interesses destes alunos na esfera formal da sala de aula e, por outro, da sua prática desportiva fora da escola – entre um diversificado leque de atividades extracurriculares frequentadas por estes alunos, o desporto fora da escola figura como uma das modalidades mais praticadas.

Tabela 2 – Frequência de utilização dos espaços da escola (%) (N=60)

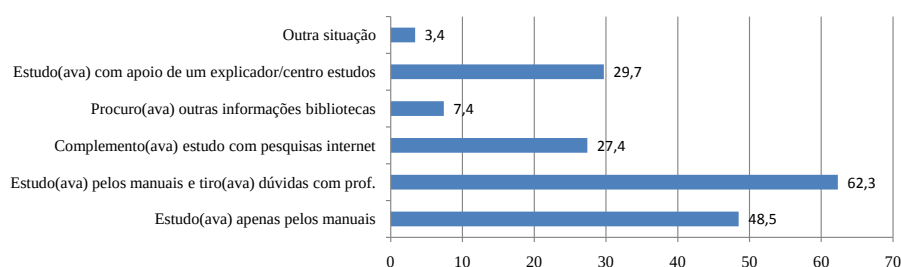
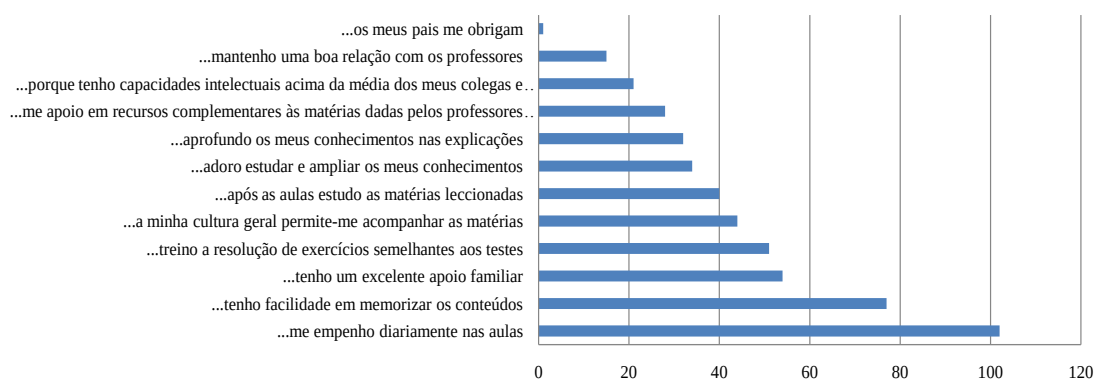
Espaços da escola	Muito frequente	Frequente	Raramente	Nunca
Sala de convívio	74,1	17,2	8,6	0,0
Salas de estudo	8,6	32,4	36,2	22,4
Laboratórios	27,6	43,1	3,4	25,9
Biblioteca	8,6	13,8	48,3	29,3
Serviços de Psicologia e Orientação	0,0	3,4	17,2	79,3
Recintos desportivos (fora das aulas de EF)	5,2	10,3	44,8	39,7
Átrios exteriores	53,4	37,9	6,9	1,7
Clubes da escola	0,0	1,7	5,2	93,1
Núcleo de projetos e atividades	0,0	8,8	19,3	71,9
Núcleo de apoio educativo	0,0	5,2	12,1	82,8

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Procurando carrear informações sobre o ofício do aluno (Perrenoud, 1995), sobretudo no que respeita ao método de estudo (cf. gráfico 4), solicitamos aos inquiridos que indicassem de que forma organizavam o processo de aprendizagem nas distintas disciplinas. O perfil-tipo do aluno excelente parece sublinhar as estratégias clássicas de estudo, isto é, o estudo de conteúdos em manuais e a posterior dilucidação de dúvidas juntos dos respectivos professores. O recurso ao explicador aparece aqui de igual forma com algum relevo, ainda que esta percentagem não confira com dados anteriormente avançados, que em nosso entender se prende com o entendimento do sentido do estudo como prática prioritariamente individual. Por fim, a internet parece afirmar-se como um recurso emergente no apoio ao estudo, relegando a tradicional biblioteca para um plano residual.

Questionados sobre as razões subjacentes à obtenção de excelentes classificações (cf. gráfico 5), os inquiridos apontaram primordialmente o empenho diário nas aulas, a facilidade na memorização dos conteúdos e o apoio familiar. Inversamente, as razões menos invocadas foram a pressão da família, o bom relacionamento com os professores e as elevadas capacidades intelectuais quando comparadas com os demais colegas. O estudo das matérias após as aulas, o gosto pelo conhecimento e, inclusive, as explicações parecem não se enquadrar entre as principais razões justificativas dos resultados obtidos.



Gráfico 4 – Método de estudo**Gráfico 5 - “Consigo obter excelentes classificações porque...” (Fi)**

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Na perspetiva destes alunos parece sobressair uma imagem de excelência ancorada em dimensões cognitivas desenvolvidas no contexto da sala de aula, assim como na capacidade de assimilação de conteúdos e de saberes escolocentrados, o que nos pode remeter para a identificação da excelência com os processos clássicos de ensino-aprendizagem, tendencialmente mais reprodutivos do que críticos, reflexivos e participados. A referência ao contexto familiar poderá estar associada não só à existência de condições socioeconómicas e culturais que favoreçam o investimento escolar, mas também à partilha de um ideário de vida e ao reconhecimento das possibilidades educativas e formativas da escola.

Os fatores não escolares na construção da excelência

Apreender as relações entre o desempenho académico destes alunos e o seu envolvimento em atividades educativas e de lazer fora da escola não se compadece com uma linearidade estatística, ancorada no ensaio de associações de causalidade. A nossa abordagem subsequente pretende fazer emergir um conjunto de regularidades observáveis nos dados que se reportam ao lado de fora do quotidiano das aprendizagens formais, designadamente o uso do tempo em atividades contextualmente enquadradas, de natureza não formal e atividades de lazer e tempos livres, de cariz mais informal.



A tabela 3 mostra, em primeiro lugar, que a generalidade dos alunos inquiridos está envolvida em pelo menos uma atividade extracurricular fora da escola –há apenas 10 alunos do quadro de excelência que não o fazem –, havendo mesmo 16 alunos que distribuía o seu tempo livre por 4 ou mais atividades de tipo não-escolar. Um terço dos alunos excelentes participava apenas em 1 atividade, sendo o mais recorrente encontrar os inquiridos, em média, em duas atividades. De entre as atividades listadas, o desporto aparece como aquela que reúne globalmente mais preferências, sendo esta tendência mais visível nos rapazes e constituindo a segunda opção entre as raparigas. Para muitos, o desporto é a única atividade praticada fora da escola. Entretanto, a tabela 4 ilustra também que entre as atividades mais regulares, de carácter sistemático e com óbvias conexões ao mundo escolar se encontra a frequência de centros de estudos/explicações (cf. Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, 2013). E neste caso, as raparigas apontaram esta atividade como a mais frequente, isto é, 43% das alunas afirmaram recorrer ao apoio escolar nestes contextos, enquanto os rapazes apenas apontaram esta estratégia em cerca de 38% dos casos.

Tabela 3 - Envolvimento em atividades para além da escola, por género e número de atividades

Sexo	F _i (N=205)	Masculino			Feminino			Total	
		1 At.	2 At.	3 At.	1 At.	2 At.	3 At.	M (N=69)	F (N=136)
Ativ. fora da escola									
Desporto	101 (49,3%)	13	21	13	10	17	27	47 (68,1%)	54 (39,7%)
Música	41 (20,0%)	3	5	9	5	7	12	17 (24,6%)	24 (17,6%)
Ginásio, Fitness	42 (20,5%)	2	6	9	3	4	18	17 (24,6%)	25 (18,4%)
Dança	39 (19,0%)	0	1	0	6	12	20	1 (1,4%)	38 (27,9%)
Escutismo	8 (3,9%)	0	1	0	3	0	4	1 (1,4%)	7 (5,1)
Atividades de Voluntariado	29 (14,1%)	1	2	1	2	4	19	4 (5,8%)	25 (18,4%)
Centro de Estudos / Explicações	85 (41,5%)	4	13	9	9	21	29	26 (37,7%)	59 (43,4%)
Atividades em Associações	13 (6,3%)	0	2	4	0	1	6	6 (8,7%)	7 (5,1%)
Atividades Religiosas	48 (23,4%)	0	6	4	7	12	19	10 (14,5%)	38 (27,9%)
Partido Político	6 (2,9%)	0	1	1	0	0	4	2 (2,9%)	4 (2,9%)

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Apesar de o atual quotidiano destes alunos ser absorvente no que ao escolar diz respeito, os dados que trouxemos até aqui e que se reforçam nos que se observam na tabela 4, de certo modo refutam a ideia de que a excelência académica só se alcança pelo exclusivo centramento nas atividades letivas e no currículo. Esta tabela, não sendo exaustiva em todas as combinações possíveis, ilustra como alguns destes alunos constroem a sua educação na quantidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem e de formação. Desde logo, o desporto/atividades físicas parecem combinar com as explicações, numa espécie de fórmula geradora de equilíbrios entre o intelectual e o físico.



Tabela 4 – Alunos que participam em pelo menos 3 atividades

Combinações de 3 atividades	fi
Desporto + centro de estudos/explicações + ginásio/fitness	16
Desporto + centro de estudos/explicações + atividades religiosas	8
Desporto + centro de estudos/explicações + música	7
Ginásio/fitness + centro de estudos/explicações + dança	7
Desporto + ginásio/fitness + música	7
Desporto + centro de estudos/explicações + associativismo	6
Desporto + atividades religiosas + voluntariado	6
Desporto + centro de estudos/explicações + voluntariado	5
Desporto + atividades religiosas + música	5
Desporto + ginásio/fitness + associativismo	5
Desporto + dança + voluntariado	5

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Tabela 5 – Atividades de lazer e tempos livres

Atividades		Masculino		Feminino		Associações (χ^2)
		> Freq.	< Freq.	> Freq.	< Freq.	
Ir à biblioteca municipal	F _i %	11 17,5	52 82,5	19 14,4	113 85,6	
Tocar música com amigos	F _i %	10 15,9	53 84,1	12 9,2	119 90,8	
Ir ao cinema	F _i %	32 48,5	34 51,5	64 46,7	73 53,3	
Ouvir música	F _i %	62 92,5	5 7,5	124 91,2	12 53,3	
Jogar consola/computador	F _i %	46 68,7	21 31,3	21 15,6	114 84,4	χ^2 56,96, df 1, p<0,001
Participação em atividades religiosas	F _i %	7 10,6	59 89,4	27 20,3	106 79,7	
Ler	F _i %	34 50,7	33 49,3	88 64,7	48 35,3	χ^2 3,65, df 1, p<0,05
Ir à praia	F _i %	49 73,1	18 26,9	93 67,9	44 32,1	
Estar com os amigos	F _i %	61 91,0	6 9,0	121 88,3	16 11,7	
Desporto/exercício físico	F _i %	52 77,6	15 22,4	80 58,8	56 41,2	χ^2 6,97, df 1, p<0,01
TV / DVD / Vídeo	F _i %	54 80,6	13 19,4	111 81,0	26 19,0	
Navegar na internet	F _i %	58 86,6	9 13,4	93 68,4	43 31,6	χ^2 7,79, df 1, p<0,01
Participar em redes sociais	F _i %	30 44,8	37 55,2	70 51,1	67 48,9	
Ir a bares e discotecas	F _i %	33 49,3	34 50,7	46 33,6	91 66,4	χ^2 4,66, df 1, p<0,05

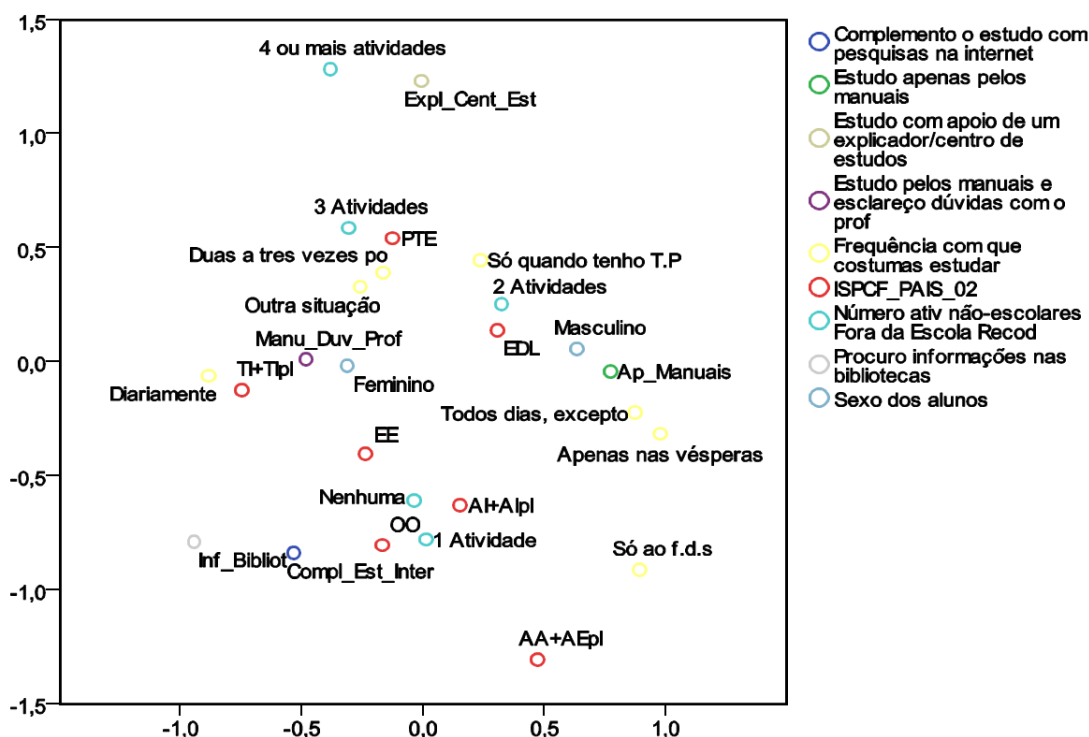
Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

Se a tabela 3 já tinha posto a descoberto algumas diferenças de género no que concerne às atividades de natureza não-formal – nomeadamente, as raparigas mais envolvidas na dança, no voluntariado, em atividades religiosas e, como se disse, nas explicações, por sua vez, os rapazes destacando-se mais no desporto, na música, no



ginásio/fitness e também nas explicações –, olhando agora para as outras atividades de lazer e tempos livres, típicas das culturas e das sociabilidades juvenis, sobressaem distintos perfis ao nível do tipo e frequência destas atividades. Enquanto as raparigas se diferenciam de forma mais significativa pela prática de atividades religiosas e pela leitura, os rapazes, por sua vez, acentuam as diferenças de género pelo jogo de consola/computador, pelo exercício físico, pela navegação na internet e pela frequência de bares/discotecas. Estas diferenças, com significância estatística, foram apuradas recorrendo ao teste Mann-Whitney e ao teste do Qui-Quadrado, este último visível na tabela 5. Outras diferenças se denotam ao nível do género, embora sem indicarem relevo estatístico. Porém, é possível subentender um perfil mais exterior, lúdico e informal por parte dos alunos excelentes e um perfil mais recatado e reflexivo por parte das alunas.

Gráfico 6 – Configuração do espaço social do ofício do aluno



Por fim, procurando sintetizar o espaço social do ofício destes alunos com elevados desempenhos académicos, associando as suas práticas e frequências de estudo, o número de atividades de natureza não-formal e fora da escola, com o género e o indicador socioprofissional de classe da família, obtivemos o *plot* (gráfico 6) de uma análise de correspondências múltiplas efetuada com recurso ao *software* IBM SPSS Statistics (versão 22.0). Esboçamos com este procedimento a identificação de potenciais associações entre as categorias das referidas variáveis e, deste modo, procurando apreender disposições-tipo no que respeita às práticas educativas do quotidiano dos alunos excelentes. Assim, se ao nível da primeira dimensão é a frequência do estudo que mais discrimina neste espaço social, por outro lado, a segunda dimensão põe mais em evidência o número de atividades não-



escolares frequentadas fora da escola. No sentido de clarificação, dir-se-á que, mesmo que a variável género não diferencie muito as configurações observadas, os rapazes, ainda assim, tendem a estudar de forma menos continuada que as raparigas e adotando um método de estudo centrado apenas nos manuais escolares; as raparigas, pelo seu lado, também estudam pelos manuais, mas estrategicamente procuram tirar as dúvidas com os professores. Um olhar a partir de outro prisma mostra que são os alunos das classes sociais mais escolarizadas (PTE – Profissionais Técnicos de Enquadramento) e os empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL)² que mais atividades têm para além da escola, de entre estas o recurso às explicações/centros de estudos. Estes alunos foram aqueles que referiram estudar mais pontualmente. Inversamente, os filhos de operários, os assalariados agrícolas, os empregados executantes e os assalariados pluri-ativos foram aqueles que menos se envolveram em atividades extra-escola e que tendiam a procurar informações na internet e a complementar o seu estudo nas bibliotecas. A configuração deste espaço social multifatorial aponta para a necessidade de compreender o fenómeno da excelência escolar, aparentemente uniforme, na sua diversidade, quer nas questões de género, quer no que toca às origens sociais.

Considerações finais

A leitura de tendências e de aspetos conclusivos que emergiram ao longo deste texto terão de, inevitavelmente, ser contextualizados por referência ao estudo de caso exploratório, desenvolvido numa escola secundária do litoral norte de Portugal, que instituiu as práticas de distinção da excelência desde meados da primeira década de 2000. Em cerca de uma década, o número de alunos que inscreveram o seu nome no quadro de excelência não parou de aumentar, sendo notórias algumas particularidades ao nível de género, de classe social, de distintas predisposições face ao estudo por parte destes jovens. E se se tornou relevante do ponto de vista sociológico detetar que a composição social dos distinguidos baralhava a tese da inevitabilidade de um destino socialmente determinado, ao se encontrar um grupo significativo de jovens cujos progenitores desempenhavam atividades profissionais menos valorizadas e com perfis de escolaridade básica, de imediato se tornou premente indagar como seriam os quotidianos dos alunos distinguidos e como organizavam os seus percursos de aprendizagem.

Como as fronteiras entre o dentro e o fora, o escolar e o não-escolar se afiguram cada vez mais problemáticas e indefinidas, o facto de se ter constatado que estes alunos preconizavam um modelo de ensino-aprendizagem decalcado da tradicional *forma escolar*, desde o estudo à forma de comportar dentro dos cânones tradicionais, a análise dos diversos investimentos educativos e formativos fora da escola tornou-se uma peça incontornável neste puzzle investigativo. Por conseguinte, os dados que aqui apresentamos revelaram que apenas 5% dos alunos de excelência não estavam envolvidos em quaisquer atividades não-escolares. Pelo contrário, os tempos livres fora da escola eram ocupados em pelo menos duas atividades, sendo que uma delas, em grande parte dos casos, passava pela frequência de centros de estudos/explicações, o que se traduz no prolongamento do escolar para além dos muros da escola. Mais do que complemento e/ou suplemento do currículo em disciplinas objeto de exame nacional, este reforço pode ser entendido como uma estratégia para garantir o treino e a performance em patamares de exigência, uma vantagem

² Sobre a tipologia do lugar de classe e indicador socioprofissional de classe, tendo em conta a realidade portuguesa, consultar Costa (1999) e Almeida, Machado & Costa (2006)



comparativa na definição de futuros acessos ao ensino superior. Mas também em muitos casos verificamos que estas estratégias tendiam a antecipar os conhecimentos que mais tarde seriam lecionados em sala de aula, constituindo, por esta via, uma forma de fabricação de um estatuto de excelência e, ao mesmo tempo, de condicionamento dos ritmos de aprendizagem.

Não se restringindo apenas a estes contextos externos de treino curricular, a maior parte destes alunos buscou no desporto e na atividade física uma possibilidade de se libertar da componente cognitiva e académica, uma forma de construir “um equilíbrio”, dir-nos-ia um destes alunos mais tarde. Esta ilação está bem plasmada nos dados atrás apresentados, na medida em que, excetuando a música e uma ou outra frequência num instituto de línguas, as restantes atividades não-formais situaram-se mais em áreas da participação associativa, voluntária e religiosa.

Os dados recolhidos e em construção serão certamente mais consistentes e ricos do que aqueles que aqui couberam. Contudo, parece claro com este texto que a performatividade escolar não pode dispensar de uma heurística atenta ao não-escolar, aqui entendido como uma teia complexa de inscrições e possibilidades no quadro da comunidade e da cidade educativa, mas que parece condicionada por fatores de natureza social e cultural, designadamente as condições disponibilizadas aos alunos para construírem percursos diversos de aprendizagens e experiências. O facto de uns conseguirem inscrever o seu nome no quadro de excelência com menos experiências extracurriculares e outros também o fazerem recheando a sua vida com múltiplas atividades, e sabendo que a isto não é indiferente a classe social, resta-nos, por agora, perguntar se para além dos muros da escola o valor da excelência terá o mesmo significado?

Referências bibliográficas

- Almeida, João F. de, Machado, Fernando L., & Costa, António F. da (2006). Social classes and values in Europe. *Portuguese Journal of Social Science*, 5(2), 95-117.
- Costa, António F. da (1999). *Sociedade de bairro*. Oeiras: Celta Editora.
- Costa, Jorge A., Neto-Mendes, A., & Ventura, Alexandre (2008). *Xplika: Investigação Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge A., Neto-Mendes, A., & Ventura, Alexandre (2008). (Orgs.). (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Palhares, José A. (2013). A excelência académica na escola pública: quotidianos escolares e não-escolares de jovens enquanto alunos. In Leonor L. Torres & José A. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais (em publicação).
- Palhares, José A., & Torres, Leonor L. (2012). Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, Edição especial, Rio de Janeiro, 234-258.



Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Vieira, Maria, M., Pappámikail, Lia, & Nunes, Cátia (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.





Educação não formal no sucesso escolar das classes populares

Cristina Roldão

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/CIES-IUL
cristinaroldao1@gmail.com

Pretende-se dar a conhecer na presente comunicação alguns resultados de uma pesquisa, ainda em andamento, sobre trajetos escolares de sucesso, de certa forma “inesperados”, nas classes populares. A partir de uma primeira análise de 21 entrevistas a jovens nesse tipo de trajeto, foi possível identificar uma grande diversidade de fatores que procurámos sintetizar numa tipologia ainda provisória. Se as estratégias familiares e dos próprios jovens são um aspeto relevante desses casos, estas fundam-se frequentemente em quadros de oportunidades e constrangimentos específicos. Aspetos como “a ordem doméstica”, conceito desenvolvido por Lahire numa pesquisa sobre estes trajetos, e a existência de “pequenos capitais” familiares (capital cultural e social) têm vindo a ser identificados, e são-no também nesta pesquisa, como relevantes para a explicação destes trajetos.

Outros contextos e agentes de socialização parecem desempenhar também, em alguns casos, um papel importante para o entendimento dos referidos trajetos, entre eles, os processos de educação não formal.

Palavras-chave: classes populares, sucesso escolar, educação não formal.

Introdução

Na presente comunicação serão discutidos, de forma ainda provisória e sintética, alguns resultados de uma pesquisa que temos vindo a desenvolver sobre trajetos escolares de sucesso, de certa forma “inesperados”, nas classes populares. Partimos fundamentalmente dos resultados de 21 entrevistas realizadas a jovens que consideramos encontrar-se na referida situação, mas também dos resultados de pesquisas que, desde o final da década de 80, se debruçaram sobre este tema específico.

Tal como se poderá observar no primeiro ponto, os processos de ensino e aprendizagem não formais raramente têm sido mobilizados para o estudo dos trajetos escolares de contratendência nas classes populares, incidindo-se preferencialmente sobre a socialização primária e as práticas e estratégias familiares. A tipologia (provisória) de mecanismos causais desses trajetos, que avançamos após uma breve nota metodológica, mostra a efetiva importância da esfera familiar, mas também a de outras esferas socializadoras como são aquelas relativas à educação não formal.

1. Breve enquadramento teórico

Numa nota breve de *Os Herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 1964, p. 43-44), mas também em *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970, p. 107), os casos de estudantes de

classe popular que acedem ao ensino superior são tidos como resultado de origens sociais singulares, com características sociais secundárias compensadoras. Por Pierre Bourdieu considerar que os trajetos de contratendência resultavam de um maior favorecimento social dessas famílias e por o seu sucesso não resultar de mudanças estruturais na forma como a escola privilegia os socialmente mais privilegiados, na sua perspetiva esses casos dão “*uma aparência de legitimidade à seleção escolar*” e “*crédito ao mito da escola libertadora*” (Bourdieu, 1966, p. 59). De certa forma, são entendidos como casos atípicos dos processos de reprodução social pela escola.

A hipótese das “pequenas vantagens” encontra reforço em muitos dos estudos que, a partir da década de 80, se irão dedicar à análise desse tipo de trajeto. Destacamos alguns aspetos identificados sobre a referida vantagem social: pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no setor dos serviços; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspetivas de carreira; famílias relativamente mais escolarizadas; famílias em trajetórias de mobilidade descendente (Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gandára, 1995; Laacher, 1990 e 2005; OCDE, 2011).

Lahire (1995), sem deixar de referir a importância das condições e disposições económicas (que podem variar bastante dentro das classes populares), dá particular importância à ordem material e moral doméstica. A ordem material doméstica dá conta de questões como a arrumação, os horários, a regularidade das atividades domésticas, a estabilidade das configurações familiares. A “ordem moral doméstica” refere-se ao facto de, ainda que os pais destes jovens não tenham os meios necessários ao controlo e apoio diretamente escolares, atuam sobre essa esfera por outras vias. Entre outras questões, o autor salienta, assim como vários autores de pesquisas sobre o tema (Zeroulou, 1988 e 1985; Viana 2000 e 2005; Teixeira, 2010; Laacher, 1990 e 2005), importância que estas famílias atribuem ao bom comportamento, ao respeito pela autoridade e à conformidade às regras; pelo controlo do tempo dedicado ao estudo, das sociabilidades e lazeres; pela transmissão de uma moral do esforço e da perseverança.

Outro aspeto a salientar e que surge muito vincado nas pesquisas pioneiras sobre trajetos de contratendência, remete para a agência de jovens e famílias. Zeroulou (1988 e 1985), Terrail (1990) e Écio Portes (2000) sublinham que os trajetos de contratendência são, em boa medida casos de investimento estratégico na educação com vista à mobilidade social.

As pesquisas sobre trajetos de contratendência têm sublinhado a centralidade dos agentes e contextos de socialização primária na explicação destes casos e dado pouca atenção a outros mecanismos de produção do sucesso escolar nas classes populares, como são os espaços de educação e aprendizagem não escolar – educação não formal e informal –, algo que acabou por se tornar evidente na pesquisa qualitativa que efetuámos. Essa ausência é, aliás, um prolongamento da pouca saliência que esse tipo de processo educativo e de aprendizagem tem na sociologia da educação, designadamente na portuguesa (Aníbal e Moinhos, 2010).

Como referido por Afonso (2005) a educação não escolar pode decorrer ou não dentro dos estabelecimentos de ensino, basta que sejam processos educativos informais e não formais que não se encontrem subordinados ao paradigma escolar, no que diz respeito, por exemplo, à estruturação segundo uma programação rígida e sequencialidade curricular, a processos avaliativos associados à certificação, relações pedagógicas não marcadas pelo tipo de assimetria da relação professor-aluno.



A educação não formal, embora tenha algum nível de estruturação, organização e de até poder oferecer algum tipo de certificação, distingue-se da educação formal pela maior flexibilidade na utilização do tempo, dos espaços, dos conteúdos e das ferramentas pedagógicas, adequando-os à especificidade de cada grupo concreto (Afonso, 1992). É interessante não deixar de sublinhar como a educação não formal tende a surgir associada à educação formal, como espaço educativo complementar à última, sendo por vezes difícil distingui-las.

2. Instrumentos de observação

Para dar conta dos mecanismos que podem contribuir para o sucesso escolar nas classes populares, realizámos, entre outras coisas, 21 entrevistas biográficas semidiretivas a jovens que considerámos encontrar-se em trajetos de contratendência. Apesar de a entrevista ser, em termos gerais, aberta, existiam alguns tópicos de aprofundamento previamente definidos e que resultaram daquilo que conhecíamos de outras pesquisas sobre o tema. Desde logo questões relativas às origens e trajetórias sociais das famílias, à ordem doméstica, especialmente durante a infância e adolescência, e às estratégias familiares de investimento escolar. Por outro lado, pretendíamos também algum detalhe na descrição dos trajetos escolares em si, abarcando questões como o sucesso académico e a sua evolução ao longo do tempo, dos anos escolares e transições entre ciclos, mas também as modalidades de ensino e o tipo de contextos escolares (turmas; estabelecimentos; espaços e dinâmicas escolares inclusivas) frequentados. Outros temas foram abordados de forma mais aberta, designadamente as sociabilidades juvenis e o envolvimento em contextos de ensino e aprendizagem não formal.

Para chegar aos potenciais entrevistados, utilizaram-se várias estratégias. Uma delas remete para o método bola de neve, em que por intermédio de contactos privilegiados da investigadora se chegaram a outros casos. Outra via de sinalização e contacto de potenciais entrevistados, prendeu-se com o surgimento em 2010 de um programa de educação não formal orientado, exatamente, para jovens com um perfil social e escolar semelhante ao que consideramos ser o dos estudantes em trajetos de contratendência.

Se, inicialmente, pretendíamos uma maior diversidade social nos casos analisados, com o decorrer da pesquisa optou-se por uma abordagem mais focada, com ganhos em profundidade analítica, ao invés de uma maior dispersão da análise. Boa parte dos entrevistados, viveu durante a infância e adolescência em bairros de realojamento social da Área Metropolitana de Lisboa e são na sua maioria de origem africana (tabela 1). A maior parte das famílias podem ser facilmente enquadráveis nas classes populares, mas interessa assinalar algumas diferenças internas, desde logo entre frações do operariado e aquelas advindas do efeito dos contextos residenciais na própria localização de classe.

Na seleção dos entrevistados procurámos abarcar, por um lado, situações de sucesso escolar elevado e linear, isto é, com elevadas classificações, sem experiências de reprovação ou outras formas de retardamento do percurso. Por outro, percursos onde se observa uma clara inflexão do trajeto escolar. Após um período (por vezes precoce e de vários anos) de marcada exclusão escolar (reprovações e interrupções, indisciplina e sanções disciplinares, desinteresse pela escola, etc.) ou de afastamento face à escola por outros motivos (início da vida conjugal; morte dos progenitores), observa-se nesses casos um processo de inflexão do percurso



escolar, em que esses jovens, a partir de determinado momento e sob determinadas condições, passam a ter uma relação mais integrada com a escola. A “exceccionalidade” que reconhecemos a esses trajetos advém não tanto de critérios como o seu “brilhantismo académico”, mas do carácter improvável da inflexão de percurso.



Tabela 1 – Caracterização social e escolar dos entrevistados									
		Sexo	Idades	Origem étnico-nacion.	Ctg. socioprofissional dos pais	Perfil académico	Escolaridade / Área de Formação	Situação Profissional	Concelho de Residência
1	André	M	18	Guineense	Oper. não qualificados Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante-trabalhador (monitor em escola)	Cascais
2	Nelson	M	24	Cabo-verdiana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante-trabalhador (armazém supermercado)	Cascais
3	Geraldino	M	25	Angolana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 4 anos)	Ensino Secundário Animação sociocultural	Ator de teatro	Cascais
4	Diogo	M	29	Portuguesa	Oper. Qualif. + vendedora Bairro de realojamento	Linear	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Loures
5	Mauro	M	34	Portuguesa	Oper. Qualif. + vendedora Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Informática	Técnico informático	Loures
6	Sandra	F	32	Portuguesa	Operário especializado	Linear	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Barreiro
7	Carolina	F	37	Moçambicana	Operários especializados	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Licenciatura Relações Internacionais	Técnica de intervenção social	Sintra
8	Rita	F	37	Guineense / Portuguesa	Técnico de nível intermédio	Linear	Licenciatura História	Desempregada (Empregada em livraria)	Lisboa
9	Daniel	M	29	Moçambicana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 10 anos)	Estudante do E. Secundário Desporto / A. sociocultural	Animador sociocultural	Lisboa
10	Gisela	F	34	Angolana	Operária não qualificada Bairro clandestino	Inflexão (várias interrupções)	Estudante de Licenciatura Serviço Social	Estudante	Sintra
11	Adelina	F	25	Cabo-verdiana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 5 anos)	Ensino Secundário Técnicas Laboratoriais	Técnica de análises lab.	Almada
12	Boubacar	M	22	Guineense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante a tempo inteiro	Moita
13	Flora	F	27	Guineense	Operária não qualificada Instituição de acolhimento	Linear	Mestrado Serviço Social	Animadora sociocultural	Oeiras
14	Hélio	M	31	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Linear	Licenciatura Engenharia Química	Animador sociocultural	Oeiras
15	Vânia	F	28	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov.1 ano)	Licenciatura Línguas e Tradução	Empregada administrativa	Lisboa
16	Rafael	M	22	Guineense	Operários especializados	Linear	Estudante de Licenciatura Direito	Estudante-trabalhador (op. telemarketing)	Lisboa
17	Olavo	M	23	Santomense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 5 anos)	Ensino Secundário Design Gráfico	Desempregado (à procura de 1º emprego)	Lisboa
18	Roberto	M	25	Cabo-verdiana	Operário especializado Bairro clandestino	Inflexão (Reprov. 1 ano + var. interrup.)	Ensino secundário Artes e Ofic.Espetáculo	Animador sociocultural	Amadora
19	Fernando	M	26	Cabo-verdiana	Vendedores por conta própria Bairro clandestino	Inflexão	Estudante de Mestrado C. Educação /Sociologia	Animador sociocultural	Amadora
20	Nádia	F	20	Guineense	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante	Loures
21	Laura	F	30	Cabo-verdiana / Angolana	Oper. esp. + Oper. não qualif.	Linear	Estudante de Doutoramento Linguística /sociologia	Investigadora	Lisboa

3. Uma tipologia (provisória)

Como muitos têm sublinhado, na construção destes trajetos intervêm múltiplos fatores, aliás como em todos os outros. Estamos longe de pensar que poderíamos captar totalmente a complexidade de um caso¹. Para além disso, por se tratar de entrevistas biográficas acaba por existir um maior enfoque nos mecanismos micro e meso-institucionais (locais), mas as incursões que temos feito de tipo extensivo, mostram que pesam, é claro, fatores de ordem macro-estrutural, relativas aos sistemas de ensino desde logo (OCDE, 2011). Há questões relevantes que acabam por ficar também pouco retratadas, na tipologia que apresentamos, como por exemplo, a importância das etapas de vida, das transições de ciclo e de escola, dos contextos residenciais, das sociabilidades e culturas juvenis, das diferenças de género, etc. Ainda assim arriscámos a construção de uma tipologia daquilo que consideramos ser alguns dos mecanismos causais que mais se destacaram nestes trajetos².

3.1. Efeitos das trajetórias de mobilidade social: Laura, Rafael, Boubacar, Gisela, Rita e Carolina

Seis dos casos que encontrámos referem-se a famílias que experienciaram uma trajetória de mobilidade inter ou intrageracional descendente. Ainda que a socialização primária e familiar destes jovens possa ter ocorrido num ambiente com menores recursos materiais do que a família tivera no passado, em contextos residenciais segregados, como são os bairros de realojamento social, existe uma herança familiar, do ponto de vista, das disposições, do capital cultural e social que jogam a favor do sucesso escolar destes jovens. Interessa notar, que a saliência destes casos na nossa mostra não pode deixar de estar associada ao facto de boa parte se referir a descendentes de famílias em trajetos de mobilidade territorial que é também, muitas vezes, mobilidade social. Nessas famílias existem pais com qualificações escolares médias ou mesmo elevadas; com expectativas escolares ambiciosas face aos filhos; capazes de reconhecer as “paradas” no jogo escolar e pôr em marcha estratégias de investimento nesse sentido (escolha de escola, de turma e de curso; apoio e acompanhamento escolar; investimento em práticas culturais rentáveis na escola, etc.). No discurso de alguns destes entrevistados encontramos várias comparações com familiares “ilustres” passados ou laterais (tios, primos, avós). Para além de serem uma referência, esses familiares chegam por vezes a intervir diretamente no percurso escolar destes jovens (apoiam financeiramente, orientam nas escolhas escolares e profissionais ou cuidam temporariamente dos jovens).

3.2. Imersões precoces, prolongadas e afetivas nas classes médias: André, Mauro e Hélio

Apesar da família de três dos jovens entrevistados terem condições socioeconómicas tipicamente de classe popular, a sua socialização primária foi muito marcada pela imersão precoce, prolongada e afetiva em famílias de classe média. Estas situações decorreram de relações interclassistas atípicas, fundadas em boa medida em

¹ A presente tipologia tem por base 21 entrevistas que foram posteriormente trabalhadas através de pequenos retratos sociológicos, material que não cabia apresentar aqui.

² Não foi possível classificar um dos casos.

relações de amizade. Estes jovens entraram, com um estatuto de “amigo da família”, “neto”, “afilhado”, isto é, um vínculo afetivo, para círculos familiares de classe média. Aí tiveram, desde cedo e de forma continuada (durante vários anos), acesso a recursos culturais valorizados na escola (apoio nos trabalhos de casa; apoio na escolha de escola; acesso a livros e bibliotecas pessoais; música erudita; referências culturais adquiridas por conversas, observação, etc.).

3.3. Ordem doméstica e frações estabilizadas e qualificadas da classe popular: Diogo, Sandra, Vânia e Nádia

Várias pesquisas sobre trajetos de contratendência têm sublinhado a importância da ordem doméstica na explicação desses casos. Encontrámos também pais, irmãos ou outros familiares que durante a infância e juventude dos entrevistados proporcionaram nos contextos domésticos condições (materiais e morais) de estabilidade, disciplina, submissão à autoridade, valorização do trabalho por oposição ao lazer, limitação e controlo das sociabilidades, etc. Em alguns casos, observa-se a existência de estratégias diretamente orientadas para o percurso escolar dos jovens (contudo nunca tão “eficazes” como aquelas típicas da classe média) e um certo investimento intencional na mobilidade, fazendo recordar um dos modos de vida da pobreza identificados por Almeida et al. (1992) e Capucha (2005). Contudo, em vários destes casos as estratégias educativas das famílias não se orientam preferencialmente para a escola, mas para a vida do jovem como um todo.

Nos casos que analisámos, esse tipo de ordem doméstica surge sempre associada a condições de estabilidade e um volume de capital (cultural e económico) relativamente mais elevado do que aquele das frações menos privilegiadas das classes populares. Como referido por Benavente et al. (1987), nas “*faixas centrais e estabilizadas*” das classes populares urbanas a questão do insucesso escolar coloca-se bem menos do que nos segmentos “*periféricos, instabilizados e marginalizados das classes populares urbanas*”. O maior insucesso escolar dessas frações das classes populares não se deve unicamente a terem tido pouco contacto com a leitura e a escrita, mas também ao facto de viverem num

“ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desordenadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para as coisas, horários e regras oscilantes de acordo com as necessidades do momento” (Benavente et al., 1987:61).

3.4. Contextos de educação não formal: Nelson, Geraldino, Daniel, Olavo e Roberto

Entre os vários perfis, este e o próximo são aqueles que carecem ainda de maior análise, sendo todavia possível avançar algumas características que nos parecem chave para a explicação da inflexão destes percursos. Todos os casos englobados neste perfil correspondem a trajetos escolares onde se observou uma profunda inflexão do percurso que, na nossa perspetiva se deveu, principalmente, ao envolvimento prolongado destes jovens em contextos de educação não formal. É o caso de espaços específicos como atividades lúdico-pedagógicas e cívicas em associações, projetos locais de intervenção, clubes desportivos locais, a catequese, de certa forma, sítios de socialização e educação juvenis (Palhares, 2008).



Mas estes espaços de educação não escolar existem por vezes dentro dos próprios estabelecimentos, ainda que operem de forma diferente do modelo escolar tradicional (projetos de mediação interpares, associações de estudantes, escolas que privilegiam como método o “saber-fazer” em contextos reais e não simulados, etc.). A existência destes espaços na escola está muito associada a características dos estabelecimentos, como aquelas identificadas por Abrantes (2010) a propósito das “escolas integradoras”: abertura à comunidade, diversidade pedagógica, espaços de participação e envolvimento dos jovens, capacidade de acompanhamento dos trajetos escolares.

Uma questão que sobressai é que muitas vezes são espaços de reflexão e ação mais ou menos explícita sobre a própria identidade e projetos de vida. Exemplos concretos disso são a participação porlongada na catequese, num projeto de expressão dramática que parte das referências e preocupações dos próprios jovens, num projeto de mediação interpares na escola e em clubes desportivos.

São também contextos onde existem condições para a criação de relações afetivas ou de proximidade entre pessoas de classes sociais distintas, para além, de por vezes exercerem mesmo influência direta, sobre as relações entre jovens e instituições, transformando quer a posição do jovem face às instituições, quer o inverso. Em vários destes casos há um acompanhamento personalizado, contínuo e consequente do trajeto de vida e escolar dos jovens.

Para além disso, são muitas vezes espaços de ativa participação coletiva dos jovens, em que as relações interpares desempenham um papel relevante na motivação dos jovens, mas também enquanto mecanismo facilitador da aprendizagem por via informal.

3.5. Agência por contraposição: Adelina e Flora

157

Como identificado numa pesquisa portuguesa recente (Costa e Lopes, 2008), existem casos em que “*o desejo de contraposição às condições de vida a que estão sujeitos os familiares pode constituir um fator de impulso para uma trajetória árdua mas promissora de escolarização*” (p. 563). Não se trata de dizer que nos casos anteriores a agência dos estudantes e famílias não seja relevante, mas é nestes dois, justamente aqueles onde parece ter sido maior a precariedade das condições materiais de vida das famílias, que o desejo de não reproduzir a condição das suas famílias ou de contrariar as baixas expectativas de terceiros, parece ganhar saliência.

Notas conclusivas

Se os trajetos escolares de contratendência nas classes populares podem, na maioria dos casos, ser entendidos no quadro de teorias da reprodução social de Pierre Bourdieu, há casos que nos parecem levantar novas questões. Referimo-nos aos trajetos de contratendência que parecem resultar, em especial, do envolvimento prolongado e intenso em processos de educação não escolar. Na nossa perspetiva, esses casos podem ser entendidos como resultantes de mecanismos de transformação social, ainda que, principalmente de nível meso-institucional (associações locais, clubes desportivos, grupos de catequese, projetos específicos de escola, vias escolares com metodologias pedagógicas orientadas para o “saber-fazer”).

A capacidade de influência desses contextos sobre as desigualdades perante a escola, prende-se não só com aquilo promovem ao nível dos trajetos individuais, mas



também porque se tratam de contextos cuja institucionalização faz parte de um processo socio-histórico de questionamento da “forma escolar”. Entre diferentes críticas, destacamos: a imposição de um arbitrário cultural pré-determinado e que não se adequa às especificidades dos jovens das classes populares; a fragmentação (divisões disciplinares; sequencialidade curricular; divisão dos tempos e espaços educativos), descontextualização e despersonalização da relação de aprendizagem; a produção de hierarquias sociais por via de classificações; a imposição de uma relação social assimétrica entre professores e alunos e o monopólio, por parte dos primeiros, “da inculcação legítima da cultura legítima”.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2010). Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso. In *Estado da educação 2010: Percursos escolares* (pp. 144-169). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Afonso, Almerindo J. (1992). A sociologia da educação não escolar: Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?. In António J. Esteves e Stephen Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.

Afonso, Almerindo J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, João Ferreira, Capucha, Luís, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís, Nicolau, Isabel, & Reis, Elisabeth (1994). *Exclusão social. Fatores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Aníbal, Alexandra & Moínhos, Rosa (2010). Educação não escolar. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp.173-205). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Benavente, Ana, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís & Neves, Manuela Castro (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Rolim.

Bourdieu, Pierre (1966). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.), *Escritos de educação* (pp.39-64). Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Universidade.

Capucha, Luís (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.

Costa, António Firmino & Lopes, João Teixeira (Coord.) et al (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. Disponível em http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf



Gándara, Patricia (1995). *Over the ivy walls: The educational mobility of low- income Chicanos*. Albany: State University of New York Press.

Laacher, Smain (1990). L'école et ses miracles: Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, 3(12), 25-37.

Laacher, Smain (2005). *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris: La Dispute.

Lahire, Bernard (1995). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Laurens, Jean-Paul (1992). *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

OCDE (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Publicações OCDE.

Palhares, José Augusto (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Cultura*, 27, 109-130.

Portes, Écio (2000). O trabalho escolar das famílias populares. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago (Org.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.61-80). Petrópolis: Editora Vozes.

Teixeira, Elsa (2010). Percursos singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia, XX*, 375-393.

Terrail, Jean-Pierre (1990). L'issue scolaire: De quelques histoires de transfuges. In Jean-Pierre Terrail, *Destins ouvriers – La fin d'une classe* (pp. 223-258). Paris: PUF.

Viana, Maria José Braga (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares. Algumas condições de possibilidade. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.45-60). Petrópolis: Editora Vozes.

Viana, Maria José Braga (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, 26(90), 107-125.

Zeroulou Zaihia (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 1(2), 107-117.

Zeroulou Zaihia (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29(3), 447-40.





Conexões íntimas: Jovens, internet e redes de socialização

Juliana Reis

Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
jubtr@yahoo.com.br

Juarez Dayrell

Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
juareztd@gmail.com

A partir de uma pesquisa etnográfica com jovens moradores de um bairro da "periferia" da Região Metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais/Brasil, o trabalho busca compreender a íntima conexão entre a juventude contemporânea e as tecnologias digitais. O texto tem como objetivo refletir sobre dimensão socializadora da internet, suas tensões e harmonias, baralhadas a outras instâncias socializadoras e de aprendizado. A proposta se assenta na perspectiva de descrever e compreender qualitativamente como se configuram os processos de socialização e aprendizado diante do cotidiano de jovens conectados à rede. Deve-se enfatizar que os jovens se destacam como sujeitos habilitados e inseridos mais densamente na cultura digital. Através do acompanhamento online dos/as jovens, pela etnografia on-line e pela realização de entrevistas narrativas, os sujeitos revelam relações de lazer, trabalho e amizade atravessadas por experiências em espaços da internet. Atentar para as apropriações juvenis e (re)significações dadas às tecnologias de informação e comunicação, nos aproxima das formas como os jovens tecem seus trajetos, experiências, aprendizados e projetos de vida entrelaçados ao ciberespaço. Busca-se a delineação do problema de pesquisa focalizando as possíveis (re)dimensões do conceito clássico de socialização e os atuais processos de individuação/individualização (Martuccelli, 2007; Lahire, 2004; Giddens, Beck e Lash, 1997) no contexto de vivências no ciberespaço.

A tentativa é explorar a web em seu aspecto transversal, em outras palavras, entendê-la em seus nós, mais frouxos ou fortes, na constituição da rede que se tece nas vivências dos jovens. A partir da etnografia de vivências *on* e *off-line* dos sujeitos, pretende-se perceber como se dão os processos de socialização e a construção individual dos sentidos das *experiências* juvenis (Dubet, 1996) na conjuntura de uso ampliado da internet. Em, outras palavras, a tarefa etnográfica consistiu em participar do cotidiano de jovens, a partir do convívio em seus espaços, ouvindo e acompanhando suas narrativas e buscando o compartilhamento de suas práticas e vivências entrelaçadas ao universo da web. A investigação revelou múltiplas possibilidades de orientação da vida, em que o uso das tecnologias digitais, páginas virtuais, redes sociais digitais e outros recursos retroalimentam e referenciam vivências juvenis em contextos *on* e *off-line*.

Palavras chave: juventude, socialização, internet

Introdução

No espaço de convivência da internet, os ditos universos público e privado são remodelados, permutados, (re)construídos. O ambiente *on-line* entendido como esfera pública pode ser percebido como um palco em que dramas privados são encenados, publicamente expostos e assistidos (Bauman, 2001, p.83). Afinal, apesar das possibilidades de proteção de informações individuais na ampla rede, o que não é público na internet? Prontamente, alcançamos experiências no 'público ciberespaço' modeladas por questões

coletivas e individuais que se relacionam a determinados grupos, territórios e/ou vivências pessoais.

Mesmo por isso, faz-se necessário discernir que a internet não se configura como “*não-lugar*”, conceituação de Marc Augé (1994) para definir espaços que se caracterizam pela ausência de aspectos identitários, históricos e relacionais (p.73). Habitualmente, alcançamos na web a presença e a (re)construção de territórios da cidade, por exemplo, através de bairros, ruas e variados lugares que norteiam a existência de comunidades virtuais, mapas e vistas panorâmicas digitais. Convém destacar ainda a imensa variedade de agrupamentos na internet em função de gostos musicais, estilos de vida, etc. Assim como muitos indivíduos mantém e alimentam seus perfis em *sites* e redes sociais digitais, uma diversidade de instituições (escolas, universidades, empresas, etc) também sustentam perfis oficiais na rede. Por conseguinte, o ciberespaço pode ser tomado como ambiente propício para observação das (re)construções das relações humanas, das formas de socialização e sociabilidade contemporâneas.

Nesse sentido, ao conceber a socialização como um processo incessante de se fazer, de se desfazer e se refazer a partir das relações sociais (Vicent, citado por Setton, 2009), compreender como se instauram e desdobram-se tais relações na rede mundial de computadores é tarefa a ser realizada no contexto de ampla vivência *on-line*. Por isso, o problema central desse texto consiste em problematizar as configurações de processos socializadores contemporâneos no universo de sujeitos jovens, moradores de uma região da periferia urbana de Belo Horizonte/Brasil, que vivenciam ampla conexão à internet.

Diante da proposta de desenvolver uma sociologia dos processos, Norbert Elias [1897-1990] demonstra a importância de compreender, ao longo do tempo, as mudanças no comportamento humano, atentando para os hábitos, costumes, gestos, posturas, afetos, emoções e códigos de conduta que se transformam nos ambientes público e privado, na extensão do processo civilizador. Elias desenvolve uma sociologia histórica dos processos sociais, apresentando e analisando o extenso percurso civilizador, ao longo dos séculos, no ocidente. Partindo da hipótese de que - “o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico de homem ‘civilizado’” (Elias, 1994, p. 13) – o autor tem como fontes de pesquisa os manuais de cortesia e civilidade para compreender a construção dos comportamentos dos sujeitos em diferentes espaços sociais. Novos códigos de conduta, expressos principalmente pelo autocontrole das emoções, revelam modos de comportamento próprios do processo civilizatório.

Decerto, inspirados nessa perspectiva, a partir do adensamento de relações humanas construídas e mantidas na rede mundial de computadores, convém também problematizar em que medida os indivíduos e as sensações de intimidade, privacidade, exposição, segredo, confiança e controle assumem outros contornos. Tendo como foco jovens que usam a internet intensamente, buscam-se compreensões sobre as relações e vivências que esses sujeitos constroem na *web*, bem como suas experiências em outras instâncias, como a família, o trabalho, a escolarização, o local de moradia. Pretende-se problematizar os processos de socialização contemporâneos por meio da cultura digital.

Redes de socialização juvenis na web

O atual processo de crescente digitalização é “caracterizado, sobretudo, por uma ampliação dos lugares em que nos informamos, em que, de alguma forma, aprendemos a



viver, a sentir e a pensar sobre nós mesmos” (Fischer, 1997, p. 62). Em outras palavras, a intensa relação com os computadores e a internet nos possibilita novos processos de socialização. Além disso, deve-se enfatizar que os jovens se destacam como sujeitos habilitados e inseridos mais densamente na cultura digital. Se, para muitos de nós, a iniciação e vivência no ciberespaço é uma grande novidade nas formas de nos constituir, relacionar, conhecer e aprender, para as gerações que nascem em meio a essa “tecnologia”, o tom de inovação parece menos presente e a rotina na rede é vivenciada. A fala de um jovem em minha pesquisa de mestrado¹ aponta a inerência dos computadores e internet com o cotidiano, ao dizer: *“estar na net é obrigatório... é igual ter geladeira, fogão! Uma coisa que num tempo atrás era luxo...”*. Ele classifica os computadores como tão populares quanto outros eletrodomésticos, talvez não funcionando como marca de distinção. A afirmação está em consonância com algumas teorizações sobre uso do termo *tecnologia* para identificar computadores e as técnicas de comunicação. Alan Kay, um dos pioneiros da ciência da computação diz: *“Tecnologia é tecnologia somente para aqueles nascidos antes de ela ser inventada.”*. Diga-se a propósito, *nativos digitais* tem sido uma expressão bastante utilizada em compreensões acadêmicas acerca dos usos da web por crianças e jovens, indicando uma geração já nascida na era da internet².

Do ponto de vista dos processos socializadores entre jovens convém perguntar: O que fazem esses jovens na rede? Como se constituem enquanto indivíduos na web? Sobre o que e como conversam, como se envolvem, com o que se identificam e como se constroem nesse infindo ciberespaço? Eles constituem uma nova rede de relações no bairro e na cidade a partir de um envolvimento *on-line*?

Por isso, com esse texto, almeja-se a apresentação de dimensões cotidianas da cibercultura vivenciadas por jovens “enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (Dayrell, 2005, p. 5). A partir da etnografia de experiências de jovens moradores de um bairro da periferia de Belo Horizonte, pretende-se perceber como se dão os processos de socialização e a construção individual dos sentidos das *experiências* juvenis (Dubet, 1996) no contexto de uso ampliado da Internet. A tarefa da pesquisa etnográfica consistiu em participar do cotidiano de jovens, a partir do convívio em seus espaços, ouvindo e acompanhando suas narrativas e buscando o compartilhamento de suas práticas e vivências entrelaçadas ao universo da internet. Inspirados nas palavras de Lahire (2005), há um esforço investigativo de “não negligenciar as bases individuais do mundo social, e que estuda, assim, indivíduos atravessando cenários, contextos, campos de força, etc., diferentes.” (p. 31-32)

Na perspectiva de desenvolver uma sociologia dos indivíduos, a tentativa metodológica é “abordar o estudo das sociedades partindo dos indivíduos, mas colocando o acento nos processos de individuação” (Martuccelli e Araujo, 2010, p. 89)³. As narrativas de vida de jovens ajudam a revelar os sentidos atribuídos às vivências na cidade, na família, na escola, no trabalho e em outros espaços de socialização, atravessados (ou não)

¹ “O bairro está *online*? Vivências e sociabilidade(s) juvenis em um bairro da região metropolitana de Belo Horizonte. (Reis, 2009) Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Trabalho etnográfico realizado em Contagem com jovens usuários de *lan house* sob orientação de Luiz Henrique de Toledo e Juarez Dayrell.

² Outras expressões como ‘geração x, y e z’ operacionalizam pesquisas em diferentes áreas do conhecimento acadêmico que buscam compreensões sobre o universo digital. Apesar da não existência de um consenso, geralmente se nomeia as pessoas nascidas entre os anos de 1980 e 1990 como pertencentes à geração x e y, respectivamente. Enquanto aqueles nascidos a partir dos anos 2000 como geração z.

³ No original “*Abordar el estudio de las sociedades partiendo de los individuos, pero poniendo el acento en los procesos de individuación*”



por experiências *on-line*. Acompanhamos o conteúdo registrado por jovens em redes sociais digitais (principalmente o *Facebook*) e nos limites desse texto, apresentamos brevemente as experiências de um jovem *rapper*. Há uma potencialidade de observar a internet como espaço e processo de individuação a partir das experiências juvenis que são, em boa medida, personalizadas e narradas individualmente.

Contudo, apesar da presença hegemônica de jovens na internet, parte-se do pressuposto que há, entre eles, diferentes formas de se construir e se relacionar na Internet. Há dissimetrias nas condições, tempos e locais de acesso à rede; distintos gostos e adesões à diversidade de redes sociais; interesses variados que motivam a conexão que podem passar pela música, esportes, jogos, moda, filmes, trabalhos escolares, busca de informações, a conversa com os amigos... Para além das estatísticas, cada vez mais comuns, que retratam numericamente a acessibilidade digital, os aspectos qualitativos desse alcance estendido da web entre jovens, ainda precisam ser compreendidos e analisados.

Diante da proposta de pesquisa de compreender como se constituem, enquanto sujeitos, jovens intimamente inseridos na cultura digital, revisitar algumas compreensões em torno da noção *socialização* auxilia a construção de um eixo analítico que privilegie o olhar sobre as formas pelas quais se tecem as relações sociais, as maneiras de ser e estar no mundo, no contexto da cibercultura.

Nesse sentido, não compete nesse momento uma apresentação pormenorizada de teorias da socialização, visto que, como bem diz Claude Dubar tais teorias praticamente não se distinguem das grandes teorias das Ciências Sociais (Dubar, 2005). No entanto, convém apontar alguns autores que evidenciam dinâmicas sociais e matizam concepções para entendimento dos processos de socialização, que podem favorecer na construção de um olhar para a recente conjuntura dos modos de socialização através e pela internet.

Interessante perceber como a expressão *rede* amplamente usada para designar a Internet, aparece na proposta de Elias como um apropriado recurso heurístico para descrever as sociedades contemporâneas. A ideia de *configuração* ilustra as amplas possibilidades de traçado das redes de indivíduos. Em outras palavras, de diferentes modos, as pessoas podem estar umas ligadas às outras, uma vez que as posições dos sujeitos nas redes de interação são fluidas e mutáveis. Assim, *configuração* pode ser instrumento conveniente para apreensão das relações juvenis na web e fora dela. Tanto *rede* como *configuração* são conceitos que possibilitam o olhar para a fluidez das relações e a dinamicidade de encontros que podem variar ao longo das vivências individuais e que se mostram ainda mais recriadas no universo *online*.

Para apontar possíveis interconexões entre conceitos e teorizações sobre a socialização no contexto do ciberespaço é necessário descrever minimamente a experiência *on-line*. Pode-se dizer que os ambientes virtuais se configuram como locais em que diferentes sujeitos, a maioria jovens, constroem representações de si mesmos. Composições que combinam a participação em uma variedade de *comunidades* que auxiliam na identificação dos gostos dos usuários e publicam atributos, vontades, desejos pessoais e minimamente os compartilham com outros. Uma premissa em diferentes plataformas na web parece ser a *personalização*. Em outras palavras, para fazer parte das *redes sociais* é necessário se construir *on-line*, ou seja, desenvolver na rede um ‘*perfil*’ – termo nativo entre usuários do *Orkut*. Nesse sentido, interessa, portanto compreender a “construção de pessoa” desses jovens que na construção de um perfil ou avatar⁴ se

⁴ Representação gráfica de um usuário digital.



amparam por novos elementos definidores de si, apresentam formas de ser e estar no mundo através das redes digitais de comunicação. A *noção de pessoa*, inicialmente formulada por Mauss [1938] (1974) é uma categoria construída coletivamente que precisa, por isso, ser apreendida aqui em sua constituição social e cultural, visto que não tem uma validade universal.

Muitos outros autores poderiam ser apontados como pensadores dos processos de socialização. Contudo, nos limites desse texto, apontamos o sociólogo peruano Martuccelli que contribui na análise tendo em vista sua proposta de desenvolver uma *sociologia da individuação*. Diante da questão: ‘como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo?’, Martuccelli (2007) concebe a ideia de que os *suportes* desempenham o papel de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. Um conjunto de suportes, de ordem material e simbólica, atravessa a construção dos indivíduos. Alguns suportes dão mais possibilidades de êxito no processo de individuação, por isso é preciso compreender como diferentes suportes possibilitam a construção de sujeitos autônomos, visto que nem todos garantem o sucesso da individuação. A internet, suas plataformas e recursos poderiam servir como suportes para a vida juvenil? Como categorias usuais da sociologia da educação podem dialogar com a constituição do universo *on-line*?

Alguns códigos próprios do *Facebook*, *Orkut* e outras redes sociais digitais referenciam e operacionalizam um modo de estar no mundo comum àqueles que se vinculam na experiência *on-line*. O *perfil*, que concebe e incorpora o usuário nessas redes, é construído através de um procedimento de *personalização* naquele espaço onde, ao expor suas preferências, vídeos, imagens e outros recursos o usuário passa a existir enquanto pessoa no contexto da plataforma *adensando sua presença* (Almeida e Eugênio, 2006). Parece haver uma maximização das pessoas através de ferramentas *on-line* que possibilitam uma exposição elevada de atributos pessoais e banais e de suas vivências na escola, no trabalho, em seus grupos. Essa produção expandida da pessoa é possibilitada pelas ferramentas tecnológicas disponíveis, como se elas transformassem os indivíduos notabilizados por elementos que estão compromissados com a própria personalidade, inscritas no próprio corpo ou nas apreciações subjetivas de cada um: são simpáticos, agradáveis, sorridentes, etc. No diálogo que se trava na internet é possível dar visibilidade a características triviais das *personalidades* dos usuários da rede ou de distintos grupos juvenis. As páginas ou *perfis* sociais estão em constante e diária construção. O *imperativo da visibilidade* operados através da *narração do eu* e a *construção de si* (Sibilia, 2008) fazem parte do cotidiano daqueles que se conectam nas redes sociais da Internet. Parafraseando Goffman [1922-1982] há uma constante *representação do eu na vida cotidiana online*.

Aproximações de um jovem sujeito

Nos limites desse texto, apresentamos um jovem envolvido na pesquisa. João é um *rapper*, morador do Aglomerado da Serra, região da periferia de Belo Horizonte. É bastante popular na cena hip-hop do estado e também nas redes sociais digitais na internet. O fato de possuir três perfis pessoais no *Facebook* deve-se ao limite de 5000 amigos ter sido alcançado em seu primeiro perfil. E se surpreende com sua popularidade na web dizendo:



Não sei assim a dimensão que tomou em tão pouco tempo assim. Ano passado no Plug Minas [instituição pública de formação de jovens], uma mulher da Comunicação veio me procurar e ela já sabia que ... já me conhecia de música, de internet, do youtube, mas não me conhecia pessoalmente. Ela assustou, tipo, “você estuda aqui no Plug Minas e tal”. Aí numa das falas dela, ela falou: ‘que isso, você tem mil e quinhentos amigos no Facebook’ e na época o Plug Minas não tinha nem mil, e aquilo era incrível pra ela. Ela era formada em Comunicação e tal e enlouqueceu. Aí que eu comecei a ter noção do poder da rede social. Isso foi em julho do ano passado. Em menos de um ano lotou o perfil de cinco mil.

Certamente, as vivências online de João (no passado e no presente) perpassam uma variedade de condições da sua vida, não se limitando ao estilo musical. Diferentes espaços e práticas de socialização se entremeiam com a web. Na net mantém relações com os irmãos, primos e outros familiares, os antigos amigos da escola e da igreja, os jovens com quem desenvolve o trabalho como educador em uma oficina de MC’s. Entretanto, há uma centralidade de suas histórias pessoais na cena Hip Hop para a construção de uma rede forte e extensa que configura suas relações on e offline. Além disso, muitas mudanças aconteceram nos recursos de comunicação pela internet, seja pelo aparecimento de novas plataformas digitais, o gigantesco aumento de usuários e variações nas formas de comunicação online. O ciberespaço tem se construído com ambiente cada vez mais dinâmico, com transformações velozes nas condições de comunicação e muito propícias para o cenário da produção musical.

João reflete e reconhece a amplitude da sua rede online – ele tem vários perfis no *Facebook*, *Orkut*, *Twitter*, *Youtube*, com inúmeras pessoas conectadas que curtem suas postagens, produções, músicas e vídeos. No *Facebook*, atual rede social digital mais usada entre jovens brasileiros, ele mantém dois perfis pessoais e sua *FanPage*. Em setembro de 2009, criou a *FanPage*, espaço exclusivo para divulgação de suas atividades na música, agenda de shows, videocliques, trechos de música, poesias, etc. Abaixo um quadro com as plataformas digitais que João é usuário, algumas redes delas são voltadas exclusivamente para a troca de músicas e exibição da produção artística.

Tabela 1: Mapeamento de plataformas digitais que é usuário

 Perfil pessoal 1, Perfil pessoal 2, Fan Page	 Rede social de músicos
 Perfil pessoal de divulgação	 Rede social de compartilhamento de música
 Conta pessoal	 Rede de oportunidades da Música Brasileira
 Conta pessoal com 8 vídeos (clipes e músicas)	 Conta pessoal



Interessante pontuar um episódio em que João foi convidado para participar de um programa de televisão – Manos e Minas – da TV Cultura em São Paulo/Brasil. Essa visibilidade alimentava sua rede na internet. Estar conectado a uma rede digital amplia possibilidades de apresentações que consequentemente geram novos contatos virtuais. Geralmente, depois de shows e apresentações o jovem conta como cresce consideravelmente o convite de pessoas querendo se conectar à suas redes sociais digitais. Os vídeos de shows, o programa de TV, e outras apresentações rapidamente são disponíveis no *Youtube*, marca da chamada “convergência das mídias” em que internet e TV mostram-se associadas.

Galera fica sabendo na internet. Entra em contato. Já chegam com uma proposta, ou fazendo proposta. Vê o que que é que pode ser feito e ... mas, é bem internet. Alguém que indica “tá rolando um festival” e tal. 2012 começou já bombando. Eu participei do Grito do Rock, que é festival integrado toda a América Latina. Aí fiz Vale do Aço, Montes Claros, fiz um circuito com a Usiminas, que eu fui pra Mateus Leme, Igarapé, Itatiaiuçu, Santana do Paraíso ... Assim, foi um tanto de cidade. Aí, é, o foco mesmo de 2012 era conquistar o interior de Minas e o que der fazer Rio, São Paulo, Curitiba e Brasília. Aí, interior de Minas, assim, dos grandes polos, faltou só Vale do Jequitinhonha e Uberaba, mas ... é... Triângulo. Mas Uberaba já tá marcado. Tá dia 20 desse mês, dia 20 de setembro. No meio da semana assim. Aí falta só o Vale do Jequitinhonha pra terminar o foco desse ano.

Há um grupo de pessoas que investem algum esforço na sua carreira. Quando em um momento, realizaria um pocket show no centro da cidade de Belo Horizonte, convidou seus seguidores no *Facebook* a levarem câmeras fotográficas e filmadoras para que registrassem qualquer momento daquela apresentação para produção de um clipe com a bricolagem de imagens. Cerca de *“trinta pessoas filmaram, mais ou menos. Isso eu achei incrível. Trinta pessoas se disporem de ficar um tempo ali registrando pra ver o que fosse (...)Saber que você pode contar com uma galera ali que, por mais que não sejam todos, mas o que você fizer vai ter um público fiel, seguidores mesmo, que vão tá apoiando”*. Há um modo de produzir que é bastante coletivo e dependente de parceiros e outros agrupamentos.

A intenção para um segundo disco era de um lançamento exclusivo pela internet. Entretanto, no processo de produção e gravação das músicas, João não abriu mão de produzir um novo CD, mas planejava um lançamento estratégico, em um período que julgasse mais propício. *Vou esperar o gráfico do Facebook fazer assim pra lançar, pra eu voltar a continuar subindo*, diz ele a partir da ferramenta do site em que monitora o número de ‘curtidas’ e ‘compartilhamentos’. Os planos envolvem a produção de CD aliado ao *download* gratuito na internet. *Que, tipo, por mais que a galera baixa na internet tem uma galera que faz questão mesmo de comprar, sabe?*

A produção musical de João está também ligada ao contexto político da cidade de Belo Horizonte, que também ganha visibilidade nas redes sociais digitais. Durante o último período eleitoral para a administração pública municipal ele compôs uma canção criticando a gestão do atual prefeito e candidato à reeleição. O *Fora Lacerda* é um forte movimento juvenil de Belo Horizonte que faz oposição ao prefeito desde que um decreto que proibia eventos de qualquer natureza na Praça da Estação, localizada em região central da cidade. O movimento foi construído nas redes sociais digitais, articulado a reuniões presenciais. Criatividade, deboche, produção audiovisual, festejo são marcas desse movimento social. O *Fora Lacerda* mantém contas no *Facebook*, *Twitter* e *Youtube*. Marchas em oposição ao



prefeito, intervenções urbanas, festas e uma intensa mobilização ciberativista conformam as ações dessa movimentação.

A música rendeu a gravação de seu videoclipe mais recente, em parceria com um designer gráfico reconhecido e que João enfatiza como um sujeito que realiza trabalhos que foram veiculados na *Cartoon Network*⁵. Esse tipo de parceria, com outros músicos, produtores de vídeo, fotógrafos, etc. parece ser muito comum na construção da produção do jovem. Se por um lado, considera-se sozinho e trilhando uma carreira solo, por outro, reconhece a força das parcerias na sua trajetória.

É muito solo. Muito solo minha carreira. Mas sei lá. Eu sou rodeado assim de pessoas boas assim, pra mim, sabe. Tipo, que acreditam e aquilo deixa de ser só meu e passa a ser ... Assim, eu não tenho preguiça nenhuma se for pra, por exemplo, trabalhar, vamos colocar assim, no Hot [um amigo também rapper] agora que vai lançar um disco. Se for pra trabalhar de carregar cadeira no dia do lançamento do disco, alguma coisa, eu vou, saca. E eu sei que tem uma galera que faz isso por mim e tal. Então eu acho que é ... Não sei assim, se ... Carreira solo é as vezes até chato falar da carreira porque tá falando de mim sabe. Eu sou a carreira, saca. Eu sou o cantor. Aí fica essa coisa meio estranha, mas é assim. E se for uma empresa mesmo tem muita pessoa pra somar. Sabe. Mas todo momento eu vejo que é solo. Só eu, eu e eu. Tipo a ideia que eu tiver é essa e compartilho com uma galera que sempre vai moldar ou tal. Mas não vai deixar de ser aquela ideia, porque é a minha ideia pra minha carreira, sabe. É bem solo mesmo.

A participação em coletivos juvenis marca as vivências de João. Os grupos que se destacam constroem ações caracterizadas pela música, poesia, intervenções na cidade, ocupações no espaço público. João é protagonista em três coletivos/movimentos: o *Sarau Vira Lata*, o *Graça na Praça*, e *Mestre sem cerimônia*. Todos mantêm perfis no Facebook que são administrados por jovens, dentre eles, João.

Essa breve descrição instiga no alcance de novas dimensões socializadoras na vida de jovens conectados. Recursos e práticas na internet, em suas tensões e harmonias baralhadas a outras instâncias socializadoras precisam ser alcançados. Partindo do entendimento de que “são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização” (Setton, 2009, p. 297) adentrar o ciberespaço é uma possibilidade de mapear vivências e narrativas que elucidam as relações e formas de socialização dos sujeitos em suas diferentes experiências entrelaçadas ao contexto *on-line*. Na perspectiva de distinguir e caracterizar ambientes com distintas lógicas de interação, Deleuze e Guattari (1997) diferenciam os *espaços lisos* e os *espaços estriados* pode-se perceber que a internet e as inúmeras possibilidades de reconfiguração em grupos de preferência nos leva a estabelecer outras formas de socialização, “(...) o espaço liso abre-se aos caos, aos nomadismo, ao devir, ao performativo. É um espaço de patchwork: de novas sensibilidades e realidades.” (Pais, 2006, p. 7).

Referências bibliográficas

Almeida, Maria Isabel & Eugênio, Fernanda (Orgs) (2006). *Culturas jovens. Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

⁵ Programa da Televisão à Cabo que apresenta em sua programação animações.



- Augé, Marc (1994). *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Dayrell, Juarez (2005) *O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais
- Dubet, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova* 40/41, 241-266. doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011
- Elias, Norbert (1994). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fischer, Rosa (2007). Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 290-299.
- Giddens, Anthony; Beck, Ulrich & Lash, Scott (1997). *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora UNESP.
- Goffman, Erving (1999). *A representação do eu na vida cotidiana* (8.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Lahire, Bernard (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, Bernard (2005, Setembro). Patrimônios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292005000300002&lng=pt&nrm=iso
- Martuccelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, Danilo & Araujo, Kathya (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, 36, (n.ºespecial), 77-91.
- Melucci, Alberto (2005). *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pais, José Machado (2003). *Vida cotidiana, enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Pais, José Machado. (2005) *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Setton, Maria da Graça (2009, Agosto). A socialização como fato social total: Notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307
- Sibilia, Paula (2008). *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.





Os jovens estudantes e as atividades de animação artística no concelho de Nelas

Lígia Simone Silva
Centro Paroquial de Seia
ligiasimone@hotmail.com

Ana Paula Cardoso
Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação
a.p.cardoso@esev.ipv.pt

No âmbito da conceção de um projeto de animação artística, realizámos uma investigação com o propósito de saber qual a realidade existente ao nível das práticas culturais e artísticas no concelho de Nelas e quais as necessidades sentidas pelos jovens estudantes no que concerne à implementação destas atividades.

Trata-se de uma investigação de carácter descritivo, tendo como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário e anotações de conversas informais. A população alvo deste estudo foi a comunidade de jovens estudantes do concelho de Nelas, da qual selecionámos uma amostra probabilística estratificada de 220 estudantes, dos 12 aos 18 anos de idade, pertencentes aos diferentes níveis de ensino, abrangendo a totalidade de escolas públicas existentes neste espaço geográfico.

A pesquisa realizada permitiu fazer um levantamento das práticas culturais e artísticas dos jovens estudantes, bem como das suas preferências, dados relevantes, pois, só conhecendo as atividades que merecem a sua atenção é possível construir um plano capaz de ir ao encontro das suas necessidades e expectativas, motivando-os para a participação ativa e criativa.

As atividades mais praticadas pelos jovens nos seus tempos livres são: ver televisão, utilizar a internet, ouvir música e sair com os amigos. Quanto às atividades que mais gostariam de ver concretizadas, a maioria afirma gostar de participar em atividades de música, artes plásticas e teatro e considera ainda que as iniciativas promovidas pela Câmara Municipal para a juventude são pouco interessantes.

De uma forma geral, os jovens referiram que até vão existindo alguns programas e atividades no concelho, ao nível das artes e da promoção da cultura local, mas em que estes são simples espetadores, na medida em que assistem ao produto já feito. Referem que poucas são as oportunidades em que podem participar e criar algo. Mostram, de facto, interesse em agir, em produzir, em aplicar a sua criatividade em algo do seu interesse e gosto. Querem, sobretudo, ser protagonistas, atores, “personagens ativas” e criadores.

Palavras-chave: animação, artes, jovens estudantes

1. Introdução

No âmbito da conceção de um projeto de animação artística, que tem como principais intervenientes os jovens estudantes do concelho de Nelas, procurámos caracterizar este grupo etário quanto à sua posição na comunidade e quanto às suas práticas culturais e artísticas, dados importantes para entendermos as suas preferências e podermos delinear um projeto que vá ao encontro das suas reais expectativas, motivando-os para uma participação ativa e criadora.

Pretendemos, sobretudo, construir com os jovens um percurso de desenvolvimento pessoal e social que lhes facilite a troca de experiências e conhecimentos, utilizando a animação como agente de mudança cultural; neste sentido, ela é perspectivada como uma forma de intervir localmente e de apoiar um público-alvo, nem sempre visado ou abrangido pelas políticas educativas locais, através de estratégias pensadas e adequadas às suas necessidades (Trilla, 1997).

A análise da realidade é um passo importante na concretização do projeto, pois permite conhecer com rigor para depois atuar. Importa obter uma descrição do que existe e do que falta, na perspetiva dos jovens inquiridos. Fazer uma análise que inclua aspetos sociais, económicos, recreativos, etc., resultado, quer de estudos empíricos já realizados, quer da própria observação e pesquisa. É um requisito importante, pois inclui a consciência de que o real envolvente pode ser transformado, implica o uso da criatividade, pois, a partir da constatação do que é, passa-se para a edificação do que deve ser.

A cultura surge, aqui, como fomentadora da ação do indivíduo de forma abrangente e democrática, instigando-o à intervenção. O seu papel é o de induzir o indivíduo a desenvolver a sua cidadania e a participar ativamente na dinâmica artística e cultural do seu meio (Quintas E Castaño, 1999). Este âmbito da sociedade não deverá ser visto como um conjunto de programas desarticulados e com objetivos isolados, mas, sim, como elemento catalisador do desenvolvimento social, cultural e da qualidade de vida daqueles que integram a comunidade.

A dimensão cultural e artística é essencial à pessoa, não podendo existir melhoria da qualidade de vida, nem verdadeiro desenvolvimento sem desenvolvimento cultural (Sousa, 2009). Sendo produto e responsabilidade de toda a comunidade, a arte tem de ser sentida e usufruída por todos, pois faz parte da cultura e constitui um âmbito muito abrangente e diversificado, no qual se expressam, simultaneamente, emoções, conceções do mundo que nos rodeia e representações da realidade natural e social.

Neste sentido, considera-se também importante o envolvimento das instituições culturais, concedendo ferramentas e condições que facilitem ao jovem o seu desenvolvimento criativo. Estes espaços deverão ser democráticos relativamente à sua intervenção cultural e deverão caminhar no sentido da inovação para a concretização de atividades, proporcionando, desta forma, a evolução sustentada.

Conceitos como “cultura”, “democratização e democracia cultural”, “animação artística”, “desenvolvimento comunitário”, “associativismo”, “jovens” e “práticas culturais dos jovens” ganham sentido na medida em que pretendemos elaborar um projeto que visa responder às necessidades culturais e artísticas do município de Nelas, no que respeita à produção de atividades pensadas para os jovens estudantes do concelho, público-alvo deste projeto.

Falamos de cultura porque esta se desenvolve numa determinada área geográfica e é um elemento facilitador de adaptação à realidade em que os sujeitos se inserem, logo a criação cultural é a resposta às circunstâncias do meio que os rodeia, como é o caso. A animação proporciona, aqui, instrumentos para que os jovens estudantes de Nelas possam exprimir e dinamizar a sua cultura, de uma forma inovadora e crítica.

2. Caraterização do contexto de estudo



O município de Nelas, pertencente ao distrito de Viseu, localiza-se na região centro, mais precisamente na sub-região Dão Lafões. É uma região demarcada do queijo da Serra da Estrela e centro da região do vinho do Dão.

De acordo com os dados recentes dos censos de 2011, o concelho de Nelas tem cerca de 14 002 habitantes. À semelhança da realidade portuguesa, a população do concelho de Nelas encontra-se na encruzilhada entre um envelhecimento e despovoamento do interior e a concentração urbana nas sedes de concelho. Este dado pode ser explicado pelo facto de em Nelas se encontrarem os principais serviços e infraestruturas necessários à população e mais oportunidades de emprego.

Para além das várias infraestruturas existentes, este concelho regista um número considerável de coletividades culturais, sediadas, principalmente, na vila de Nelas e de Canas de Senhorim.

Essas coletividades são, sobretudo, de cariz recreativo e cultural. No entanto, podemos encontrar, distribuídas pelas freguesias do concelho, associações desportivas, religiosas, humanitárias e, também, coletividades mais direccionadas para a área artística. Neste âmbito, encontramos, mesmo que uma pequena minoria, alguns grupos de música, de teatro e de dança.

O concelho de Nelas é muito rico em termos de artesanato. É mais uma das apostas turísticas com sucesso. Temos, por exemplo, os Arraiolos, os Bordados e Rendas, o Ferro Forjado, as Bonecas de Pano, o Patchwork e a Latoaria.

Este município tem vindo a implementar alguma variedade de atividades culturais durante os últimos anos, entre as quais realçamos, principalmente, o Carnaval, a Semana do Município e a Feira do Vinho do Dão.

É neste contexto geográfico e cultural que as práticas culturais dos jovens têm lugar e que, após uma análise da realidade, servirá de palco à concretização de um projeto que procura responder às necessidades e expectativas dos jovens participantes.

3. Metodologia

3.1. Problema e objetivos

Para encontrar respostas para o delinear de um projeto devidamente fundamentado, enunciámos a seguinte questão:

- “Face à dinâmica artística e cultural existente no concelho de Nelas, qual a necessidade sentida pelos jovens estudantes, no sentido da implementação de atividades artísticas, para o seu desenvolvimento cultural e artístico?”

Tendo em conta o problema, definimos, como objetivo geral de investigação: analisar as dinâmicas culturais e artísticas existentes no concelho de Nelas para promover o acesso à arte pela comunidade juvenil estudante.

Em termos mais específicos pretendemos:

- Conhecer a realidade sociodemográfica dos jovens estudantes do concelho de Nelas;
- Identificar as principais atividades de lazer e práticas culturais do público-alvo;
- Apurar os hábitos, as áreas de interesse e as necessidades culturais e artísticas dos jovens estudantes nelenses.



3.2. Tipo de estudo

Trata-se de um estudo descritivo simples, pois destina-se a caracterizar o fenómeno pelo qual alguém se interessa, visando discriminar agentes fundamentais ou conceitos que possam estar relacionados com o fenómeno em estudo (Fortin, 2003). É quantitativo, uma vez que é utilizado um processo de colheita de dados observáveis e mensuráveis, tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação de conhecimentos e oferece a possibilidade de generalizar os resultados e de antever os acontecimentos.

3.3. População e amostra

Sendo a população alvo deste estudo a comunidade de jovens estudantes do concelho de Nelas, a amostra é constituída por estudantes dos 12 aos 18 anos de idade, da Escola Secundária de Nelas e da Escola C+S Eng.º Dionísio Augusto Cunha, pertencentes aos diferentes níveis de ensino, nomeadamente, do 7º ao 12º anos de escolaridade.

A amostra foi extraída da população estudantil do 3.º ciclo e ensino secundário, do concelho de Nelas, abrangendo a totalidade de escolas públicas existentes neste espaço geográfico. Esta resultou da aplicação da técnica de amostragem probabilística estratificada, procurando que os diversos subgrupos ou estratos, previamente identificados na população em estudo, estivessem representados na amostra (Carmo e Ferreira, 1998).

O número de questionários a ser aplicado foi determinado através da fórmula referida por Pinto (1990, p.149). Assim, para a população estimada de 510 alunos, foi calculada a dimensão da amostra de 220 sujeitos, que perfaz a totalidade dos jovens inquiridos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), são aqueles capazes de recolher a informação pretendida para um estudo. Face aos objetivos definidos, recorreremos à pesquisa documental, às conversas informais com os jovens estudantes, em contexto escolar, e ao inquérito por questionário.

Procedemos à pesquisa da documentação relevante sobre o concelho de Nelas, nomeadamente, no que se refere à situação geográfica, população, coletividades e iniciativas culturais, etc., tendo como fontes os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística, divulgados na internet e publicados em revistas do mesmo organismo e, também, dados da Câmara Municipal de Nelas, divulgados em agendas culturais, cartas educativas e planos de atividades.

Elaborámos um questionário subdividido em duas partes: a primeira visa caracterização sociodemográfica dos jovens estudantes; a segunda tem em vista a caracterização das atividades de lazer, práticas culturais e artísticas dos inquiridos. A opção por este instrumento prende-se com a possibilidade de uma maior sistematização dos dados e com a necessidade de recolha de um conjunto de informações que, pela sua diversidade e qualidade, ajudam a compreender a realidade sociocultural em estudo (Gil, 1999).

As conversas informais com os jovens estudantes permitiram obter informações mais concretas acerca das suas opiniões, preferências e necessidades, complementando os dados obtidos através do questionário.



4. Apresentação e análise dos resultados

A pesquisa realizada permitiu recolher informações quanto às políticas implementadas pelas entidades culturais de Nelas e conhecer os hábitos, interesses e necessidades dos jovens estudantes.

Assim, relativamente às práticas culturais e artísticas que os jovens têm na ocupação de tempos livres, podemos referir que:

- A maioria dos jovens passa os seus tempos livres com os amigos (50,6%) e a família (39,2%);

- As atividades mais praticadas pelos jovens nos seus tempos livres são, por ordem de preferência, ver televisão (77,3%), utilizar a internet (65,9%), ouvir música (54,5%) e sair com os amigos (40%).

- Menos de metade dos inquiridos (45%) afirma ser membro de uma associação ou grupo informal.

Quanto às atividades que os jovens mais gostariam de ver concretizadas em Nelas, destacamos que:

- A generalidade dos inquiridos considera que as iniciativas promovidas pela Câmara Municipal de Nelas para a juventude são pouco ou nada interessantes (65,9%);

- A maioria dos jovens gostaria de participar, essencialmente, em atividades de música (61,4%), artes plásticas (53,6%) e teatro (52,3%).

Através de conversas informais com os jovens estudantes foi possível constatar que estes revelam bastante interesse e curiosidade pelas várias áreas da arte, nomeadamente pelas artes visuais ou plásticas, pelo teatro e música.

As manifestações a este propósito são diversas, por exemplo: “curto mesmo é cantar e ouvir música”; “adorava fazer algo em que a minha opinião conta”; “gosto bué de pintar e fazer cenas novas”; “adorava esgalhar telas”; “eu gosto é de representar”; “curtia fazer algo criativo e diferente”; “aqui não há nada de jeito para o pessoal fazer nos tempos livres”.

Percebemos que a atividade artística tem interesse para a juventude, não como uma consciência dos benefícios concretos que estes desempenham no seu processo de desenvolvimento, mas como o “gosto de” e “prefiro”.

De uma forma global, os jovens manifestaram interesse em fazer parte de um programa que tenha em consideração as suas ideias e propostas. Referem que existem poucas atividades no concelho direcionadas para a criação e participação ativa, uma vez que as entidades apenas promovem programas em que os jovens são meros espetadores. Sentem falta, principalmente, de intervir, de agir e de criar.

5. Conclusão

A análise da informação obtida permite constatar que a dinâmica cultural do concelho, mais especificamente, da vila de Nelas, não é do total agrado dos jovens estudantes, considerando a sua maioria que as atividades têm pouco ou nenhum interesse. Deve, por isso, incluir-se na sua ação diversas possibilidades, no sentido de criar uma estrutura sustentada e polivalente que abranja as especificidades do público-alvo enquanto espetadores mas, sobretudo, enquanto criadores, através de um programa que corresponda às suas necessidades culturais e artísticas.



Entendemos ser possível generalizar os dados obtidos a esta população, uma vez que selecionámos uma amostra aleatória de sujeitos, representativa dos jovens estudantes deste concelho. Contudo, não podemos generalizar os resultados a “todos” os jovens desta área geográfica, nem aos dos outros concelhos do país, dadas as circunstâncias particulares de Nelas. Sendo este um concelho rural, do interior, os resultados têm uma particular singularidade quando comparados, por exemplo, com zonas urbanas como Lisboa ou Porto.

Os dados obtidos na investigação têm claras implicações no delineamento do projeto, uma vez que é de grande relevância conhecer a comunidade, o contexto e a realidade que envolve a população alvo e, sobretudo, entender os destinatários do programa, pois só assim podemos ter noção das lacunas existentes e, em consonância, fomentar a participação dos jovens e mantê-los interessados.

Consideramos que a maioria das atividades existentes não permite aos jovens o protagonismo no seu processo de desenvolvimento e, por isso, propomos um plano em que estes têm a possibilidade de ser agentes ativos e criadores, através de uma metodologia participativa, modificando a visão de si mesmos e dos outros, contribuindo, ainda, para a democracia e democratização das atividades e dos equipamentos culturais.

O projeto a realizar deverá, pois, promover iniciativas e dinâmicas de desenvolvimento comunitário, centradas na participação ativa e na capacitação dos jovens, comunidade e organizações, no sentido da apropriação sustentada dos processos de mudança em que estão envolvidas, com base na mobilização e expansão das suas aptidões.

Através do exercício que este projeto pressupõe, resultarão pessoas mais integradas, participativas, motivadas, críticas e conhecedoras da realidade em que se inserem, acabando por se comprometer na produção, promoção, preservação e difusão da cultura local.

Referências bibliográficas

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carta Educativa do Concelho de Nelas (2008). Disponível em www.cm-nelas.pt/pls/portal/.../CARTA%20EDUCATIVA.PDF

Convenção de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. (2005). Disponível em www.wikipedia.org/wiki/Patrimonio_Cultural_Imaterial

Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Gil, António Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Pinto, Amâncio da Costa (1999). Planeamento experimental e psicologia. In *Planeamento da investigação em psicologia* (pp. 146-155). Porto: Jornal de Psicologia.

Quintas, Froufé S. & Castaño, Sánchez M. (1990). *Animación sociocultural: Nuevos enfoques*. Salamanca: AMARÚ, Ediciones.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.



Silva, Lúgia Simone (2012). *Projeto “Nelas Faz Arte”: Intervenção cultural pela animação artística: Os jovens estudantes de Nelas enquanto âmbito de atuação*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Portugal.

Sousa, Daniela Queiroz (2009). *Animação artística e dinamização cultural. A animação artística pelo desenvolvimento cultural da comunidade juvenil aveirense*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal.

Trilla, Jaume (1997). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In Jaume Trilla (Coord.), *Animação sociocultural. Teoria, programas e âmbitos* (pp. 19-45). Lisboa: Editorial Ariel.





Do dia-a-dia aos ambientes recreativos noturnos: Consumo de substâncias psicoativas e sua relação com outros comportamentos de risco em estudantes universitários

Maria do Rosário Pinheiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
pinheiro@fpce.uc.pt

Ana Filipa Simões

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
anafilipabs@hotmail.com

Cristiana Carvalho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cristianapc@hotmail.com

Rute Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
rutmargarida@fpce.uc.pt

Jorge Ferreira

Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra
jorgehcferrreira@gmail.com

O consumo excessivo de substâncias psicoativas e os comportamentos sexuais de risco têm sido alvo de investigações no contexto do Ensino Superior, sendo particularmente associados aos ambientes recreativos académicos. No âmbito de um projeto socioeducativo de informação e sensibilização acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo noturno (Há Noites Assim!) realizou-se uma investigação cujos objetivos foram: i) identificar comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias, aos comportamentos sexuais, à condução rodoviária, à violência e à insegurança pessoal no dia-a-dia dos estudantes, e ii) identificar se esses comportamentos se mantêm, diminuem ou aumentam em contexto recreativo noturno. A partir de uma amostra de 123 estudantes do ensino superior (48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino) com idades entre os 18 e os 29 anos, pretendeu-se explorar as características psicométricas do *Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo* (QCR2). A sua estrutura fatorial revelou a existência de 5 componentes: Comportamentos de risco associados ao consumo de tabaco e cannabis e pares consumidores (F1), Comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e estilo de vida notívago (F2), Comportamentos de risco para a segurança pessoal (F3), Comportamentos sexuais e psicossociais de risco (F4) e Comportamentos de risco associados ao consumo de cocaína e ecstasy e comportamento sociais problema (F5). As componentes fatoriais explicaram 69,99% da variância total e os índices de consistência interna foram respetivamente: .796, .801, .730, .563 e .644. As correlações mais expressivas registaram-se entre os comportamentos de risco associados ao consumo de tabaco e cannabis e andar com pares consumidores (F1) e os comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e estilo de vida notívago (F2). Referindo-se ao quotidiano, 51,4% e 24,3% da amostra diz consumir algumas vezes e muitas vezes, respetivamente, álcool até à bebedeira e 54,1% e 19,8% referem deitar-se algumas vezes e muitas vezes, respetivamente, depois do sol nascer. No contexto de saída à noite e de festas académicas 62,2% assumem o aumento do consumo de álcool até à bebedeira e 54,1% referem o aumento do deitar depois do sol nascer. No

seu global os resultados permitem equacionar a possibilidade de estes e outros comportamentos de risco estarem cada vez mais a integrar o dia-a-dia dos estudantes, não acontecendo apenas em ambiente recreativo.

Palavras-chave: comportamentos de risco, estudantes do ensino superior, contextos recreativos e do dia-a-dia, consumos de substâncias psicoativas

Introdução

O consumo de substâncias psicoativas no Ensino Superior tem sido alvo de diversas investigações, por este se tratar de um contexto com um padrão de consumo preponderantemente recreativo de carácter abusivo (Calafat, Juan, Becoña e Fernández, 2007; Lomba, Apóstolo, Mendes e Campos, 2011), em particular, quando associado a festividades académicas, como sejam, especificamente, a Latada (semana de receção ao caloiro) e a Queima das Fitas da Universidade de Coimbra.

O padrão excessivo de consumo, em particular de álcool entre os estudantes universitários (Pillon e Corradi-Webster, 2006) está, na maioria das vezes, associado à procura de diversão e de liberdade, aos estilos musicais em contextos noturnos, constituindo-se parte integrante da cultura juvenil (Calafat et al., citado por Lomba, 2006). Paralelamente a esta surge também a “cultura da universidade” (Dworkin, 2005), em que o consumo de álcool por parte dos estudantes faz parte de um ritual de integração (*praxe académica*) aos que acabam de entrar no Ensino Superior, o que implica uma forte pressão por parte dos pares para o consumo, como se integra-se o processo de transição e adaptação, que muitos estudantes mantêm até ao final do seu percurso académico. Atualmente tem-se verificado um padrão de consumo de *binge drinking* nas saídas noturnas, festas académicas ou férias, relacionadas com o divertimento por parte dos jovens adultos (Rodrigues, 2006).

Assim, o álcool surge muitas vezes como forma de integração (Pinto, 2001) em que o jovem desempenha o papel que dele se espera, em função do seu novo estatuto e a pressão social determina o grau, o contexto e o estilo em que as bebidas alcoólicas são consumidas. O álcool passa, assim, a funcionar como um potenciador para a criação de laços de amizade, uma vez que estes estudantes afirmam beber para se sentirem mais desinibidos no relacionamento com outros elementos do grupo ou com o sexo oposto (Balsa, Vital e Pascueiro, 2011, p. 91-92).

Neste âmbito, é do nosso conhecimento que, no caso da cidade de Coimbra, as terças-feiras e quintas-feiras são dias em que os estudantes saem à noite, aumentam os seus consumos, frequentando os cafés, bares, discotecas, que integram a oferta recreativa académica da cidade. Nestes dias, é também possível constatar o estímulo ao consumo de mais bebidas alcoólicas a menor custo. Desta forma, é de equacionar que para muitos estudantes os consumos excessivos ocorrem não só ocasionalmente (uma vez por mês ou nas maiores festividades académicas como Queima das Fitas, Latadas, Convívios de Faculdade) mas semanalmente (podendo mesmo acontecer mais do que uma vez por semana). Assim, atualmente faz todo o sentido investigar se estes consumos excessivos, assim como outros comportamentos de risco que lhes podem estar ou não associados, integram o dia-a-dia dos estudantes, caracterizando um estilo de vida com riscos para o bem-estar físico, psicológico e social.

Entre as práticas de integração social e académica dos estudantes são comuns os lemas de incentivo, anuência e desresponsabilização em relação aos comportamentos de



risco como sejam “Só se é novo uma vez”, “O que se passa na Queima fica na queima” ou ainda os lemas que apelam a que “se beba esse copo até ao fim, se se quer ser cá da malta¹” considerados normativos nos contextos noturnos durante a semana e em momentos festivos.

Apesar de sermos levados a pensar que os resultados traduzem comportamentos que acontecem porque se trata de um contexto recreativo associado a um consumo excessivo, outros estudos, que não referentes aos contextos recreativos, também revelam resultados preocupantes, conduzindo-nos a conjecturar, que muito possivelmente, muitos dos comportamentos de risco que acontecem em contexto recreativo já fazem parte das práticas de risco do dia-a-dia. O estudo sobre “Conhecimentos e atitudes de prevenção face ao HIV/AIDS e intenção comportamental do uso do preservativo numa amostra de estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP” de Pinheiro e Varela (2012) revela que na última interação sexual 18,9% estudantes não estavam com o seu parceiro habitual, destes 6,9% estavam sob o efeito de álcool, 2,3% sob o efeito de outras drogas e apesar de 92,6% possuírem preservativos só 72,3% o usaram.

Face ao que já sabemos serem as características dos consumos de substâncias psicoativas em jovens (em idades precoces, com policonsumos em contextos de lazer), e dos outros comportamentos de risco associados e potenciados pelos contextos recreativos é fundamental que a intervenção aconteça tanto na área da prevenção como na área da redução de riscos. Na área de prevenção, para além de se evitar e adiar o início do consumo de qualquer substância faz sentido ainda prevenir a continuação do uso e do abuso e ainda a passagem do uso ao uso nocivo (ou abuso) e à dependência (IDT, 2008).

Na intervenção para a redução de riscos pretende-se a diminuição da prevalência e da incidência “quer do consumo de drogas quer das doenças e prejuízos relacionados com o mesmo” (Presidência de Conselho de Ministros: 2001, p.60; cit. IDT, 2008), com o objetivo de se conseguir o mais baixo nível de efeitos nocivos (a nível global).

Com estas preocupações, em 2012 desenvolveu-se, implementou-se e avaliou-se² o Projeto de Intervenção Socioeducativa, “Há Noites Assim!”, uma organização da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Gabinete de Apoio ao Estudante e da Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra – Eixo de Intervenção Saúde-VIH SIDA do Plano de Desenvolvimento Social, que contou com a colaboração de voluntários de diversas associações e entidades.³ Este Projeto decorreu durante a Semana da Queimas das Fitas de Coimbra, de 4 a 11 de Maio de 2012, resultante da necessidade de informar e sensibilizar os estudantes do ensino superior acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo. Fez parte deste projeto a realização de um estudo cujos objetivos foram i) identificar comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias, aos comportamentos sexuais, à condução rodoviária, à violência e à insegurança pessoal no dia-a-dia dos estudantes, e ii) identificar se esses comportamentos se mantêm, diminuem ou aumentam em contexto recreativo ou de festas. Para a concretização destes objetivos construiu-se o “Questionário de comportamentos de risco no

¹ Sinónimo de Galera.

² Durante as oito noites da Queima das Fitas, estiveram presentes por noite 5 a 6 pessoas. Foram distribuídos em média 125 preservativos (masculinos e femininos) por hora; foram realizados no stand 42 atendimentos por hora; cada voluntário realizou em média 20 atendimentos/ esclarecimentos e distribuiu por hora, cerca de 32 folhetos informativos do Projeto.

³ Nomeadamente, AnaJovem, Fundação Portuguesa A Comunidade Contra a Sida, Caritas Diocesana de Coimbra, APF – Associação para o Planeamento da Família, Saúde em Português, Administração Regional de Saúde do Centro – CAD (Centro de Aconselhamento e Detecção Precoce do VIH – Ministério da Saúde) e Conselho Geral e Comissão Organizadora da Queima das Fitas 2012 da Associação Académica de Coimbra.



dia-a-dia e em contexto recreativo” (QCR2) o qual será apresentado em seguida, bem como alguns dos resultados a partir dele obtidos.

Metodologia

Amostra

A amostra do estudo é constituída por 123 estudantes do ensino superior⁴ tendo-se identificado 87 do universitário (70.7%) e 32 do politécnico (26%)⁵, dos quais 80,4% (n=90) frequentam a licenciatura e 19.6% (n=22) frequentam o mestrado. Composta por 59 sujeitos do sexo masculino (48%) e 64 do sexo feminino (52%) com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos (90% situam-se entre os 18 e os 24 anos), a amostra apresenta uma média de idades de 21.25 anos (DP=2.57)⁶.

Instrumento

Para este estudo foi construído o Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo - QCR2 (Quadro 1), instrumento de auto-resposta, composto por quatro secções, sendo a primeira dirigida à recolha de informação sociodemográfica, nomeadamente sexo, idade, instituição de ensino (Universidade ou Politécnico), ano e curso.

A segunda secção é composta por um conjunto de 25 itens referentes a comportamentos de risco e 3 itens referentes a comportamentos protetores (que funcionam como itens de contraste) cuja escala de resposta (Nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Quase sempre ou sempre) permite identificar a frequência de determinado comportamento no dia-a-dia dos estudantes do ensino superior.

A construção dos itens procurou operacionalizar quatro áreas de comportamentos de risco que na literatura têm vindo a ser apontados como preditores (Cooper, 2002) quando os jovens frequentam ambientes recreativos (Giancola, 2002; Ferreira, 2008; Sommers & Sommers, 2006).

Essas áreas são nomeadamente (i) comportamentos de risco associados à sexualidade (ex. Item 5: *Ter relações sexuais sem preservativo*), (ii) comportamentos de risco associados o consumo de substâncias psicoativas (ex. Item 3: *Consumir álcool até à bebedeira*), (iii) comportamentos de risco associados à condução rodoviária (ex. Item 6: *Conduzir sob o efeito de álcool*), (iv) comportamentos de risco associados a situações de violência e de insegurança pessoal (ex. Item 21: *Ir para sítios onde ninguém sabe onde estou*) (Quadro 1). A literatura da especialidade identifica algumas destas práticas como estando associadas ao consumo excessivo de substâncias psicoativas, nomeadamente o álcool, que acontece nos ambientes recreativos académicos (Balsa, Vidal e Pascueiro, 2011), em específico nas festas académicas (Cabral, 2007). Este instrumento integra ainda 3 itens que operacionalizam 3 comportamentos protetores para o consumo de álcool e

4 Inicialmente o questionário foi aplicado a 158 estudantes do ensino superior, mas devido ao incompleto ou incorreto preenchimento de itens foi necessário eliminar 35 questionários. Assim passaram a integrar a amostra deste estudo apenas os indivíduos que responderam na totalidade ao *Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo (QCR2)*.

⁵ Quatro estudantes (3.3% da amostra) não identificaram o tipo de ensino superior.

⁶ Treze estudantes (10.6% da amostra) não especificaram a idade.



outras substâncias psicoativas, nomeadamente “Beber água” (item 18), que permite manter o nível de hidratação, “Alimentar-me” (item 22), que favorece uma absorção mais lenta do álcool pelo organismo e, ainda, “Andar acompanhado com alguém que não bebe” (item 23) que é considerado um fator protetor associado ao grupo de pares e há sua influência positiva.

Na terceira secção do questionário solicita-se ao respondente que em relação aos mesmos 28 itens que elencam comportamento de risco ou proteção identifique o que acontece durante no contexto recreativos das saídas noturnas, utilizando para o efeito uma escala de três pontos (Aumenta, Mantém-se ou Diminui). Em termos de instrução é pedido ao respondente que em relação a cada comportamento de risco ou proteção responda, primeiramente em relação ao que acontece habitualmente, no dia-a-dia, e logo de seguida responda se esse comportamento aumenta, mantém ou diminui, avaliado agora nos contextos noturnos e recreativos. A terceira parte está, assim, dependente do preenchimento da segunda, devendo o questionário ser preenchido da esquerda para a direita.

A quarta parte deste instrumento é constituída por 5 itens referentes à categoria *Formação* com uma escala de resposta do tipo “Sim” ou “Não”, o que permitiu identificar a formação recebida na Escola e no Ensino Superior.

Procedimentos

A aplicação deste instrumento ocorreu em contexto recreativo entre 4 e 11 de Maio de 2012, dentro do recinto da Queima das Fitas de Coimbra (Queimodromo). A ação de sensibilização e informação acerca dos comportamentos de risco implicou a distribuição de um “vale de preservativos” no Queimodromo e a deslocação dos estudantes ao stand *Há Noites Assim!* para a aquisição de preservativos masculinos e femininos. Aproveitando a presença dos estudantes no stand, o grupo de pares educadores (previamente preparados e composto por voluntários das diversas instituições) realizaram a dinâmica *one-to-one* “pergunta-resposta”, uma conversa informal e persuasiva *face-to-face* na qual é dada informação relevante acerca dos comportamentos de risco e de proteção (sexuais, de consumo de SPA’s, rodoviários, violência e insegurança). Depois da interação distribuíam-se gratuitamente preservativos femininos e/ou masculinos e, por último, solicitava-se o preenchimento do Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo - QCR2, garantindo o seu caráter facultativo e confidencial.

Resultados

O primeiro procedimento de validação do QCR2 consistiu na identificação da sua dimensionalidade. Assim, foi realizada uma Análise de Componentes Principais com o objetivo de verificar a sua estrutura fatorial. Para garantir a estabilidade da solução fatorial o número de sujeitos por item recomendado é de 5 (Reckase, 1984), neste estudo o rácio é de cerca de 4.92, aproximando-se do valor recomendado.

O processo de apreciação deste instrumento começou por uma análise por sujeito (da qual resultou a eliminação de 35 questionários, conforme já referido anteriormente) seguida de uma análise por item. Uma vez que se registaram mais de 20% de dados omissos nos itens 7 (Ter mais do que um parceiro/a sexual numa noite), 10 (Tomar medicamentos para aliviar a ressaca), 17 (Fazer coisas que me possam por em risco de ter



VIH/SIDA) e 19 (Tomar a pílula do dia seguinte), estes foram retirados do questionário, não integrando as análises psicométricas. Todos os outros itens permaneceram não tendo sido feita qualquer substituição relativamente a outros dados omissos.

Análise psicométrica do instrumento

A respetiva medida de adequação da amostra - Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO=.783) e o índice de esfericidade (Bartlett's test of Sphericity-BTS - Chi-Square (210)= 909.384; $p \leq .001$) foram satisfatórios permitindo prosseguir com a fatorização. Uma primeira Análise de Componentes Principais (ACP), permitindo valores próprios superiores a 1, extraiu uma solução de 7 fatores (que explicam 67.99% da variância total) sendo os primeiros cinco interpretáveis mas os dois últimos constituídos apenas por dois itens cada um. Reforçados pela análise do Screeplot, realizámos nova ACP forçando uma solução de 5 fatores (Rotação Varimax), tendo-se obtido uma estrutura fatorial que explica 57.31% da variância total, não se revelando necessária a exclusão de itens. Todos os itens apresentaram valores de comunalidades superiores a .393 e valores de saturação fatorial que variaram entre .391 (Item 5) e .852 (Item 8).

Na tabela 1 apresenta-se, em relação ao QCR2 a referida solução fatorial, explicitando-se para cada fator os valores próprios, a variância explicada e os valores de alfa de Cronbach, assim como os valores de saturação de cada item no/s fatores extraídos (superiores a .30) e o intervalo dos valores das correlações de cada item com a respetiva dimensão.

Tabela 1: Valores próprios, componentes extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para cada componente.

Item	Componentes				
	F1	F2	F3	F4	F5
8. Consumir Cannabis	.852	.134	.070	.155	.117
26. Misturar substâncias psicoativas (ex. álcool com cannabis)	.790	.108	.358	.216	-.018
16. Consumir tabaco	.603	.416	-.295	.042	.078
15. Andar com amigos que consomem drogas	.573	.432	.314	-.120	.042
13. Consumir bebidas alcoólicas	.055	.807	.199	.143	.012
14. Deitar depois do sol nascer	.197	.783	.191	.060	.012
3. Consumir álcool até à bebedeira	.253	.716	.049	.125	.087
21. Ir para sítios que ninguém sabe onde estou	-.016	.302	.711	.022	.232
25. Ficar incontactável	.224	.010	.642	.196	-.077
12. Dormir fora de casa em local desconhecido	.159	.129	.588	.329	.245
20. Atravessar, deitar ou sentar na estrada	.505	.321	.514	-.018	.186
4. Em risco de ser vítima de violência	.104	-.149	.023	.768	.140
2. Ter parceiro/a sexual ocasional	-.041	.086	.015	.655	.100
6. Conduzir sobre efeito de álcool	.217	.130	.275	.501	.049



27.Ter relações sexuais sob efeito do álcool	.079	.335	.062	.418	.104
5.Relações sexuais sem preservativo	.029	.229	.240	.391	-.041
11.Consumir cocaína	.122	-.126	.149	.153	.741
24.Consumir ecstasy	-.055	.195	.363	.010	.624
28.Ter problemas com autoridades	.508	-.088	.114	.077	.584
9.Bater em alguém	.070	.061	.002	.438	.530
1.Conduzir sem cinto de Segurança	.001	.312	-.289	.044	.509
Valor próprio	5.639	2.083	1.538	1.462	1.313
Variância explicada	13.46%	13.10%	11.02%	9.97%	9.75%
Variação da correlação corrigida item-subtotal	.467≤.r≤.701	.585≤.r≤.682	.454≤.r≤.566	.211≤.r≤.444	.222≤.r≤.449
Valor de Alfa de Cronbach (α)	.796	.801	.730	.563	.644
Média (DP)	6.28 (DP= 2.45)	6.12 (DP=2.08)	5.98 (DP=2.02)	5.44 (DP= 1.69)	5.66 (DP=1.40)

Os cinco agrupamentos de itens foram alvo de análise de consistência interna, tendo os valores de Alfa de Cronbach oscilado entre .563 (F4) e .801 (F2). A análise do conteúdo dos itens de cada fator permite a sua interpretação de acordo com o que é esperado em função da literatura. Por um lado, os itens agrupam-se de forma a juntar os comportamentos de risco em função das temáticas específicas dos comportamentos sexuais (F4) e dos comportamentos de risco para a segurança pessoal (F3) e por outro lado, os itens agrupam-se distinguindo, em distintas componentes, os consumos de diferentes substâncias psicoativas ao mesmo tempo que se associam a outros comportamentos de risco. No primeiro fator agrupam-se os comportamentos de risco associados ao consumo de tabaco e cannabis com o fato de andarem com pares consumidores (F1). No segundo fator agrupam-se os comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e o estilo de vida notívago (F2). No quinto fator agrupam-se os comportamentos de risco associados ao consumo de cocaína e ecstasy com os comportamento sociais problema, nomeadamente bater em alguém e ter problemas com a autoridade (F5). Desta forma passámos a designar o Fator 1 de Comportamentos de risco associados ao consumo de tabaco e cannabis e pares consumidores, o Fator 2 de Comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e estilo de vida notívago, o Fator 3 de Comportamentos de risco para a segurança pessoal, o Fator 4 de Comportamentos sexuais e psicossociais de risco e o Fator 5 de Comportamentos de risco associados ao consumo de cocaína e ecstasy e comportamento sociais problema.

Assim, chegámos à versão final do QCR2 composta por 21 itens que avaliam os comportamentos de risco que os indivíduos percebem como sendo habituais no seu dia-a-dia.

Com o objetivo de analisar o nível de associação entre as dimensões realizou-se a matriz de correlações (tabela 2). Saliente-se o fato de todas as correlações serem significativas, sendo que as correlações mais expressivas se registam entre os comportamentos de risco associados o consumo de tabaco e cannabis e andar com pares consumidores (F1), e os comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e estilo de vida notívago (F2) ($r=.518$; $p\leq.001$). Também são igualmente expressivas as correlações



entre estes dois fatores e os comportamentos de risco para a segurança pessoal (F3) ($r=.476$ e $r=.441$ respetivamente; $p\leq.001$).

Tabela 2: Matriz de correlações entre subescalas do QCR2 (n=123)

Escalas	F1	F2	F3	F4
F2	.518**			
F3	.476**	.441**		
F4	.254*	.301**	.393**	
F5	.278*	.250*	.309**	.340**

** $p\leq.001$ * $p\leq.01$

Tal como era de esperar, quanto mais frequentes os comportamentos de risco numa área mais frequentes são também os comportamentos de risco nas restantes áreas.

Pode-se ainda, obter por item, uma pontuação específica com a qual é possível conseguir um ranking dos comportamentos que mais acontecem no dia-a-dia e em ambiente recreativo. Os rankings apresentados permitem identificar que existem comportamentos de risco que, quer no que diz respeito ao quotidiano quer ao recreativo noturno, ocupam sempre os primeiros lugares da tabela. É o caso dos itens 13 (*Consumo de bebidas alcoólicas*) e 14 (*Deitar depois do sol nascer*) que estão sempre entre os três comportamentos com média mais elevada, independentemente do sexo.

De notar ainda que quando se passa do dia-a-dia para o recreativo noturno o item 3 (*Consumir álcool até à bebedeira*) sobe de posição no ranking, aparecendo no segundo lugar para o sexo masculino ($M=2.58$; $DP=.049$) e em terceiro lugar para o sexo feminino ($M=2.38$; $DP=.68$), formando, assim, o top dos três itens que integram o Fator 2 (Comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e o estilo de vida notívago). Ainda, a título de curiosidade podemos verificar que o consumo de uma substância ilícita, item 8 (*Consumir cannabis*), em contexto recreativo assume uma posição mais elevada no ranking do sexo feminino (8ª posição) enquanto, que para o sexo masculino, este mesmo comportamento surge, apenas em 16ª posição (tabela 3).



Tabela 3: Ranking dos comportamentos de risco no cotidiano e no contexto recreativo dos estudantes do ensino superior (n=111)

Quotidiano						Noturno					
n=111		Sexo Masculino n=50		Sexo Feminino n=61		n=111		Sexo Masculino n=50		Sexo Feminino n=61	
Itens	Média (DP)	Itens	Média (DP)	Itens	Média (DP)	Itens	Média (DP)	Itens	Média (DP)	Itens	Média (DP)
13	2.24 (.82)	13	2.40 (.85)	13	2.11 (.77)	13	2.55 (0.62)	13	2.68 (.55)	13	2.44 (.67)
14	2.05 (.79)	14	2.16 (.73)	14	1.95 (.82)	3	2.47 (0.61)	3	2.58 (.49)	14	2.39 (.66)
16	1.89 (1.09)	15	1.94 (.91)	16	1.90 (1.10)	14	2.46 (0.64)	14	2.54 (.61)	3	2.38 (.68)
15	1.88 (.88)	3	1.90 (.86)	15	1.84 (.86)	16	2.23 (0.53)	16	2.30 (.61)	16	2.18 (.46)
3	1.77 (.79)	16	1.88 (1.10)	5	1.69 (1.04)	20	2.18 (0.54)	21	2.30 (.54)	20	2.13 (.56)
5	1.69 (0.98)	5	1.70 (.90)	3	1.67 (.72)	27	2.14 (0.57)	20	2.24 (.51)	27	2.07 (.54)
25	1.50 (0.67)	2	1.64 (.77)	25	1.46 (.59)	12	2.12 (0.50)	27	2.24 (.59)	12	2.05 (.49)
2	1.48 (0.73)	25	1.56 (.76)	27	1.44 (.53)	21	2.10 (0.55)	12	2.20 (.49)	8	2.05 (.46)
27	1.44 (0.53)	6	1.50 (.83)	20	1.38 (.61)	15	2.10 (0.48)	9	2.20 (.53)	2	2.03 (.44)
20	1.36 (0.62)	1	1.48 (1.07)	2	1.34 (.68)	2	2.09 (0.45)	6	2.20 (.60)	15	2.02 (.42)
1	1.36 (0.91)	12	1.46 (.57)	26	1.33 (.72)	9	2.07 (0.48)	15	2.16 (.53)	26	2.02 (.50)
21	1.35 (0.64)	21	1.46 (.78)	8	1.31 (.59)	6	2.05 (0.53)	2	2.10 (.46)	1	2.00 (.31)
12	1.32 (0.52)	27	1.44 (.54)	21	1.26 (.48)	8	2.05 (0.44)	25	2.10 (.50)	25	2.00 (.54)
26	1.32 (0.68)	20	1.34 (.65)	1	1.26 (.75)	25	2.05 (0.52)	5	2.10 (.46)	9	1.97 (.40)
6	1.32 (0.72)	26	1.30 (.64)	12	1.21 (.45)	26	2.03 (0.47)	28	2.10 (.50)	28	1.95 (.42)
8	1.28 (0.59)	8	1.24 (.59)	6	1.16 (.45)	28	2.02 (0.46)	8	2.06 (.42)	4	1.95 (.42)
4	1.13 (0.42)	4	1.20 (.57)	9	1.10 (.58)	5	2.01 (0.45)	4	2.06 (.58)	21	1.93 (.51)
9	1.13 (0.36)	9	1.16 (.42)	28	1.07 (.30)	1	2.01 (0.36)	26	2.04 (.45)	6	1.93 (.44)
28	1.09 (0.31)	28	1.12 (.38)	4	1.07 (.25)	4	2.00 (0.50)	1	2.02 (.42)	5	1.93 (.44)
11	1.04 (0.23)	11	1.06 (.31)	24	1.03 (.18)	24	1.94 (0.41)	24	1.96 (.40)	24	1.92 (.42)
24	1.04 (0.23)	24	1.04 (.28)	11	1.02 (.12)	11	1.92 (0.38)	11	1.94 (.37)	11	1.90 (.39)

Este questionário permite também compreender até que ponto cada um daqueles comportamentos de risco (itens 13, 14 e 3) diminui, mantém ou aumentam a sua frequência quando os jovens saem à noite para ir para as festas. Podemos, assim, verificar a existência de uma percentagem elevada de alunos, que diz consumir algumas vezes, no quotidiano, “álcool até à bebedeira”, “deitar depois do sol nascer” e “consumir bebidas



alcoólicas”, apresentando um aumento desses comportamentos em contexto de saída à noite e de festas académicas (tabelas 4 a 6). Constatamos, mais precisamente, que dos 57 (51,4% da amostra) estudantes que respondem que consomem no dia-a-dia algumas vezes “álcool até à bebedeira” (tabela 4), 39 (35,1% da amostra) desses estudantes dizem aumentar esse comportamento de risco em contexto recreativo. Igualmente preocupante é a percentagem de estudantes que dizem consumir no dia-a-dia muitas vezes “álcool até à bebedeira” verificando-se que 19 (17,1% da amostra) desses mesmos estudantes afirmam que esse comportamento aumenta em contexto noturno.

Tabela 4: H3_Consumir álcool até à bebedeira * S3_Consumir álcool até à bebedeira Crosstabulation

Item 13 - Consumir álcool até à bebedeira		Sair à noite, nas festas:			Total
		Diminui	Mantêm-se	Aumenta	
Habitualmente	Nunca	3 2,7%	8 7,2%	7 6,3%	18 16,2%
	Algumas Vezes	2 1,8%	16 14,4%	39 35,1%	57 51,4%
	Muitas Vezes	2 1,8%	6 5,4%	19 17,1%	27 24,3%
	Quase Sempre	1 0,9%	4 3,6%	4 3,6%	9 8,1%
	Total	8 7,2%	34 30,6%	69 62,2%	111 100,0%

Tendência que parece percorrer os dois outros comportamentos de risco ligados ao Fator 2 (Comportamentos de risco associados ao consumo de álcool e o estilo de vida notívago). Assistindo-se, assim, tanto no item 14 (*Deitar depois do sol nascer*) como no item 13 (*Consumir bebidas alcoólicas*) a um aumento do consumo de bebidas alcoólicas (27,0% da amostra) em estudantes que já exerciam esse consumo algumas vezes no dia-a-dia bem como, o exercício de um estilo de vida notívago onde a percentagem mais elevada se situa nos 28,8% da amostra que caracteriza 32 estudantes que respondem aumentar esse comportamento em contexto recreativo, não esquecendo que já o praticam algumas vezes no seu quotidiano (tabela 5).

Tabela 5: H14_Deitar depois do sol nascer * S14_Deitar depois do sol nascer Crosstabulation

Item 14 – Deitar depois do sol nascer		Sair à noite, nas festas:			Total
		Diminui	Mantêm-se	Aumenta	
Habitualmente	Nunca	4 3,6%	7 6,3%	16 14,4%	27 24,3%
	Algumas Vezes	4 3,6%	21 18,9%	32 28,8%	57 51,4%
	Muitas Vezes	0 0,0%	11 9,9%	11 9,9%	22 19,8%
	Quase Sempre	1 0,9%	3 2,7%	1 0,9%	5 4,5%
	Total	9 8,1%	42 37,8%	60 54,1%	111 100,0%



Tabela 6: H13_Consumir bebidas alcoólicas * S13_Consumir bebidas alcoólicas Crosstabulation

Item 3 – Consumir bebidas alcoólicas		Sair à noite, nas festas:			Total
		Diminui	Mantêm-se	Aumenta	
Habitualmente	Nunca	5 4,5%	23 20,7%	18 16,2%	46 41,4%
	Algumas Vezes	2 1,8%	16 14,4%	30 27,0%	48 43,2%
	Muitas Vezes	0 0,0%	6 5,4%	7 6,3%	13 11,7%
	Quase Sempre	0 0,0%	0 0,0%	4 3,6%	4 3,6%
	Total	7 6,3%	45 40,5%	59 53,2%	111 100,0%

É de sublinhar, ainda, a existência de estudantes que nunca consomem bebidas alcoólicas no dia-a-dia, mas que em situações de noite e de festa acadêmica aumentam este consumo (16,2% da amostra), a referência a manter e aumentar o padrão de consumo surge evidente nos estudantes que no dia-a-dia preferem consumir bebidas alcoólicas muitas vezes e quase sempre (tabela 6).

Considerações finais

Tendo tido como ponto de partida os resultados de estudos realizados com estudantes universitários, que apontam para a existência de diversos comportamentos de risco em contexto recreativo, entre os quais os consumos excessivos de substâncias psicoativas (sendo o álcool o mais referido) e os comportamentos sexuais de risco que lhes estão associados, constitui preocupação desta equipa não só a intervenção em contexto recreativo, com os objetivos de informação e sensibilização da comunidade estudantil acerca dos efeitos e consequências dos comportamentos de risco mais frequentemente apontados pela literatura da especialidade (comportamentos sexuais, de consumo de SPA's, comportamentos rodoviários, de violência e insegurança) mas também investigar acerca de um problema por nós equacionado a partir da nossa prática socioeducativa e psicossocial: acontecerão estes comportamentos de risco, e muito especificamente os de consumos excessivos, apenas em ambiente recreativo ou será que integram o dia-a-dia dos estudantes, caracterizando um estilo de vida com riscos para o seu bem-estar físico, psicológico e social?

De um modo geral deste trabalho saem reforçadas as necessidades de intervenção diversificada junto da população estudantil do ensino superior privilegiando oportunidades de prevenção e de redução de riscos e danos de comportamentos de risco. Face às conhecidas características dos consumos de substâncias psicoativas em jovens (em idades precoces, com policonsumos e em contextos de lazer) e dos outros comportamentos de risco associados e potenciados pelos consumos excessivos em contextos recreativos é fundamental que a intervenção aconteça. Tendo em consideração os resultados por nós encontrados neste estudo, podemos dizer que fará todo o sentido uma intervenção em contexto de ensino superior que previna a passagem de um consumo ocasional de álcool (e outras substâncias) em ambiente recreativo para um uso e abuso no dia-a-dia, no que se sabe poder vir a ser um consumo regular e abusivo no quotidiano, de potencial dependência, com todas as consequências que acarreta em termos de saúde física, psicológica e social. Intervenções pautadas por estas preocupações resultam em grande



parte do fato de termos constatado que o que era esperado serem comportamentos de risco de baixa ou nula ocorrência durante o dia-a-dia dos estudantes são, afinal, comportamentos frequentes, integrando como que o estilo de vida de muitos estudantes, e, ainda, mantidos e aumentados nos ambientes recreativos.

De facto surge-nos como fortemente preocupante o facto de os estudantes identificarem no seu quotidiano diversos comportamentos de risco que vão muito para além dos comportamentos de consumo (*Item13. Consumo de bebidas alcoólicas- 1ª Posição*), e que envolvem comportamentos sexuais de risco (*Item 2. Ter um parceiro sexual ocasional – 8ª posição*), comportamentos de risco associados à condução rodoviária (*Item20. Atravessar, sentar ou deitar na estrada – 10ª posição*) e comportamentos de violência e de insegurança (*Item 9. Bater em alguém- 18ª posição*).

A intervenção nestas problemáticas pode mesmo ter que ser encarada como uma intervenção para a redução de riscos e danos, com uma típica abordagem de proximidade, adaptada ao novo contexto de vida no ensino superior, pretendendo-se a diminuição da prevalência e da incidência “quer do consumo de drogas quer das doenças e prejuízos relacionados com o mesmo” (Presidência de Conselho de Ministros: 2001, p.60; cit. IDT, 2008), e desejando-se conseguir o mais baixo nível de efeitos nocivos.

Tendo sido objetivos deste estudo i) identificar comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias, aos comportamentos sexuais, à condução rodoviária, à violência e à insegurança pessoal no dia-a-dia dos estudantes, e ii) identificar se esses comportamentos se mantêm, diminuem ou aumentam em contexto recreativo, podemos afirmar que estes foram atingidos graças ao instrumento construído, estando agora criadas as condições instrumentais para prosseguir com mais estudos, em amostras mais alargadas permitindo a comparação de grupos e a identificação de perfis de risco no quotidiano dos estudantes e a identificação de percursos de risco diminuído, mantido ou aumentado quando frequentam ambientes recreativos e festividades académicas.

Compreender como cada um dos comportamentos de risco diminui, mantém ou aumenta a sua frequência quando os jovens saem à noite para irem para as festas podem ser objetivos a atingir em novas investigações. Depois de realizarmos este estudo não podemos ficar indiferentes perante a existência de um número alargado de estudantes do ensino superior que, no seu quotidiano, diz possuir comportamentos de risco associados ao consumo de álcool (Consumir bebidas alcoólicas; Consumir álcool até á bebedeira) e um estilo de vida notívago (Deitar depois do sol nascer). Terminamos estas nossas considerações finais avançando com uma nova questão: até onde, afetando que áreas de vida vão as consequências deste possível “estilo de vida”?

Referências bibliográficas

Albuquerque, Carlos; Ferreira, Ana; Pereira, Anabela & Oliveira, Cristina (2010). Reasons associated with alcohol use in young Portuguese students. *European Psychiatry*, 25 (Supl. 1), 12-61.

Amaral, Michaela; Lourenço, Lélío & Ronzani, Telmo (2006). Beliefs about alcohol use among university students. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 31, 181-185.

Azevedo, Vanessa, et al. (2010). As festividades académicas: Dos comportamentos de risco às possibilidades de intervenção. In A. S. Pereira, H. Castanheira; A. C. Melo; A. I.



Ferreira & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas – I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 137-142). Lisboa: RESAPES-AP.

Balsa, Casimiro; Vital, Clara & Pascueiro, Liliana (2007). *O consumo de bebidas alcoólicas em Portugal: Prevalências e padrões de consumo 2001-2007*. IDT. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Baskin, Sommers Arielle & Sommers, Ira (2006). The co-occurrence of substance use and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 38, 609-611.

Cabral, Lília (2007). *Consumo de bebidas alcoólicas em rituais/ praxes académicas*. Tese de Doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Calafat, Amador; Juan, Montserrat; Becoña, Elisardo & Fernández, Cesáreo (2007). *Mediadores recreativos y drogas. Nueva área para la prevención*. Palma de Mallorca: IREFREA.

Cardoso, Luciana; Malbergier, André & Figueiredo, Tathiana (2008). O consumo de álcool como fator de risco para a transmissão das DSTs/HIV/Aids. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35 (Supl. 1), 70-75.

Cooper, Lynne (2002). Alcohol use and sexual risk behavior among college students and youth: Evaluating the evidence. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 101-117.

Dworkin, Jodi (2005). Risk taking as developmentally appropriate experimentation for college students. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 219-241.

Galhardo, Ana & Marques, Paula (2004). *Descobre outros prazeres*. Coimbra: Associação Académica de Coimbra.

Giancola, Peter (2002). Alcohol-related aggression during college years: Theories, risk factors and policy implications. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 129-139.

Ferreira, Ana (2008). *O consumo de álcool e comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Homem, Filipa; Brito, Irma; Santos, Márcia; Simões, Diana & Mendes, Fernando (2010). Cinco razões para beber diferente. In A. S. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas – I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 168-173). Lisboa: RESAPES-AP.

Instituto da Droga e da Toxicodependência [IDT] (2008). Disponível em: <http://www.idt.pt/>.

Lomba, Lurdes (2006). Os jovens e o consumo de drogas. In J. Relvas; L. Lomba & F. Mendes (Orgs.), *Novas drogas e ambientes recreativos* (pp. 15-34). Loures: Lusociência.

Lomba, Lurdes; Apostolo, João; Mendes, Fernando & Campos, Diana (2011). Jovens portugueses que frequentam ambientes recreativos nocturnos. Quem são e comportamentos que adoptam. *Revista Toxicodependências*, 17(1), 3-15.

Lomba, Lurdes (2006). Os jovens e o consumo de drogas. In J. Relvas; L. Lomba; F. Mendes (Orgs.), *Novas Drogas e Ambientes Recreativos* (pp. 15-34) Editora: Lusociência.



Matos, Margarida (2008). Adolescência e seus contextos: O estudo HBSC/OMS. In M. Matos (Coord.), *Consumo de substâncias: Estilo de vida? À procura de um estilo?* (pp. 27-43). Lisboa: IDT.

Mendes, Maria (2007). *Saídas, amigos & álcool*. Seminário Internacional do IREFREA. Coimbra. Disponível em http://www.dependencias.pt/ficheiros/produtos/1315999573dependencias_janeiro_2008.pdf

Pillon, Sandra & Corradi-Webster, Clarissa (2006). Teste de identificação de problemas relacionados ao uso de álcool entre estudantes universitários. *Revista de Enfermagem UERJ*, 14, 325-332.

Pinheiro, Maria do Rosário (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.

Pinto, Augusto (2001). Álcool, entre o gosto e o desgosto, o drama português. *Cadernos de Bioética*, 25, 63-75.

Pinheiro, Maria do Rosário & Varela, Lizete (2012). Conhecimentos e atitudes de prevenção face ao HIV/AIDS e intenção comportamental do uso do preservativo numa amostra de estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP. In *IX Congresso Brasileiro de prevenção das DST e Aids*. São Paulo, Brasil, 28-31 Agosto 2012.

Reckase, Mark (1984). Scaling techniques. In G. Goldstein & M. Herson (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.

Rodrigues S, Margarida (2006). *Adaptação académica e consumo de substâncias psicoactivas em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Santos, Luísa; Pereira, Anabela & Veiga, Feliciano (2009). Drinking patterns among Portuguese university students: Gender differences and association with self-perception of mental health. In *A rapidly changing world. Challenges for psychology: Abstracts and list of authors* (p. 135). Oslo: Norway.

Zeigler, Donald et al. (2005). Os efeitos neurocognitivos do álcool nos adolescentes e estudantes universitários. *Cérebro toxicodependente*, 1(2), 40-49.

Zamboanga Byron (2005). Alcohol expectancies and drinking behaviors in Mexican American college students. *Addictive Behaviors*, 30, 673-684.





As oportunidades educativas, nos âmbitos do ócio social e educativo, desenvolvidas junto de públicos infanto-juvenis através dos programas de animação de tempo livre e voluntariado no concelho da Póvoa de Varzim

José Filipe Pinheiro

Município da Póvoa de Varzim

Investigador (*EST*) do CIEC/Universidade do Minho

josefbpinheiro@gmail.com

Hoje, o desafio de olhar diacrónica e reflexivamente a educação, exige-nos reconhecê-la, objeto de profundas e difusas transformações ao longo da História, ainda que cumprindo de uma ou de outra forma, a missão do aperfeiçoamento e progressão dos sujeitos e do meio. Consubstanciando-se na aprendizagem ou aquisição de saberes, conhecimentos, competências e atitudes, a educação é um processo de transformação individual e coletivo, neste último aliando-se ao primado da relação, enquanto referente de outras possibilidades e transmissões educativas, sociais e culturais. A sociedade, cada vez mais em rutura com o conceito pleno de comunidade (vida em comum e unidade), caracteriza-se hoje: global, minimizando o local e uniformizando práticas e vivências, relativizando valores, o legado vivo de gerações e a ação decisiva de cada sujeito no meio, mas também em si mesmo e no processo de [auto]educação e progressão; da informação, nem sempre do conhecimento; da transformação e do mutável, onde tudo é “instante”, onde as trocas são permanentes mas não intensas; onde imperam as lógicas estruturadas de mercado e consumo. Neste contexto, ao compreendermos que os resultados da escola não conseguiram corresponder a todas as expectativas (Lopes, 2008; 396), reconhecemos que na atualidade os processos educativos servem fins e interesses também eles múltiplos e dispersos (Escalpez, 2008; 18), revestindo-se de outras configurações, exigindo-se - nem sempre com sucesso - cada vez mais expressão de hibridez, de pluralidade, de diálogo como de participação, garante de igualdade de oportunidade(s) e direitos universais, cumprindo-se entre a complexidade e multiplicidade dos contextos, dos agentes, de códigos e signos, procurando ainda responder e servir outras funções, afirmando-se enquanto processo permanente em fusão e mutação, no qual intervêm diversos agentes e instituições. É ainda partindo destas premissas que reconhecemos a relevância de uma escola paralela (Friedman, 1966), que se estenda para além do espaço escolar e que se perpetue ao longo do ciclo vital (Coombs, 1986, 43), encarando a educação como anterior à própria escolaridade (Lopes; 2008). Assim, cremos nas imensas possibilidades de outras modalidades educativas – o não-formal e informal - decorridas num contexto mais amplo, em que atuam agentes não expressamente educativos, de que poderão ser exemplo pedagogos, animadores, dirigentes associativos ou de movimentos que servem e enriquecem o local. Servindo-nos da experiência decorrente da prática profissional (e dirigentes associativos, voluntários), procuraremos abordar as imensas oportunidades, dos programas infanto-juvenis dinamizados na última década no concelho da Póvoa de Varzim, nos âmbitos dos programas de animação e educação para o ócio (educativo e socializador), analisando em que medida as “Colónias de Férias” e o “Voluntariado” poderão afirmar-se oportunidades angulares de socialização e prevenção, como de participação e educação para os valores e cidadania.

Palavras-chave: educação; educação não-formal; ócio.

1. A educação, na era da globalização e do conhecimento

Não obstante reconhecermos que não pretendemos, determo-nos exaustivamente na abordagem da conceptualização e evolução da educação, não sendo esse o propósito desta produção, desejamos contudo, dar conta que apesar do conceito ter sido objeto de profundas e difusas transformações ao longo da História, acompanhando de algum modo o pulsar das sociedades, concretizando-se numa dialética complexa entre contextos e sujeitos, reconhecemo-lo dotado de certa uniformidade no âmago do seu significante pela maioria dos autores, enquanto processo de influência e transformação, garante do aperfeiçoamento e capacitação humana, e por conseguinte, associando-se desta forma à ideia de desenvolvimento social, cultural e económico. Desta forma, poderá entender-se o processo educativo enquanto ação positiva e benéfica, associado a algum tipo de aprendizagem e enquanto processo de transformação individual ou coletivo, para transformar a sociedade que exista naquela desejada, relacionando-se com a evolução e transformação humana (Esclapez, Toni; 2008, p. 17). Corroboramos ainda, Caria (1992), ao afirmar que “apesar da tarefa de educar, ter entrado hoje nos discursos e rotinas comuns do dia-a-dia, essa vulgarização raramente corresponde a uma clara conceção sobre o seu sentido, sobretudo ao distingui-la de noções ou conceitos que para o senso comum lhe são afins, como sejam: ensinar, socializar, aculturar, instruir” (p. 171).

No relatório *Educação, Um Tesouro a Descobrir* dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996), torna-se evidente que as relevantes e amplas descobertas e progressos científicos ocorridos nas últimas décadas do século XX, sobretudo nas nações mais desenvolvidas, estão associados a um contexto cada vez mais marcado de múltiplas e antagónicas tensões e pela crescente interdependência entre povos e a globalização dos problemas, a que segundo aquela Comissão, as autoridades constituídas tem o dever de responder, minorando-os ou extinguindo-os. Volvidas três décadas, nas palavras de Lima (2009) é então retomada e reforçada “a emblemática expressão em certa medida reveladora de uma determinada visão do mundo, que incorpora já a ideia de «crise da educação»¹ e que assume já em finais das décadas de 60-70, um sentido prospetivo e reformista, hoje ainda atual” (p. 9), estruturado em torno dos conceitos de “cidade educativa”, “educação ao longo da vida”, concebendo a educação como ideal de “democracia” e “ação política” ao dispor de todos, sendo um “fator de libertação” e de promoção, transversal a todas as classes e as áreas da vida humana. Neste sentido, exigindo-se um sistema flexível que assegure a transferência entre as diversas modalidades de ensino, a formação e a experiência, torna-se imperativo reconhecer o conceito de educação permanente, como uma das chaves de acesso ao século XXI, que assegure o desenvolvimento. Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação apresenta-se, ontem como hoje, enquanto via - mais que uma solução ou resposta milagrosa – e trunfo inegável, associado a outros não menos relevantes e de que não deverá alhear-se, sob a pena de não cumprir com êxito a sua missão, para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir integralmente, de forma autêntica e harmoniosa (Delors, Jacques; 2010, p. 12).

Em suma, é nosso entendimento que a educação deve ser considerada, como processo angular associado ao ciclo vital, enquanto precursor permanente de aprendizagens e da socialização, satisfazendo a necessidade de “educar para a compreensão humana” e de “ensinar a condição humana” (Morin, Edgar, 2002), que poderá entender-se alicerçado em torno dos quatro grandes pilares: o *Aprender a Conviver*; o *Aprender a Conhecer*; o

¹ A expressão foi objeto de circulação internacional a partir do influente relatório *Aprender a Ser* (Edgar Faure, UNESCO, 1972).



Aprender a Fazer; e acima de tudo *Aprender a Ser* (Delors, Jacques: 2010, p. 13). Torna-se tanto mais determinante concebermos uma educação que se concretize em tais premissas, quanto reconhecermos que:

“nesta nova configuração histórica em que se constitui a sociedade global, múltipla e heterogênea, em que se generalizam as relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração, como diz Ianni (2001, p. 171), não podemos ficar indiferentes aos desafios epistemológicos, ontológicos e teóricos que dão aos fenómenos sociais uma dimensão global.”²

Como Carlos Estevão (2012, p. 28), cremos que numa sociedade cada vez mais global, onde o cidadão crítico atual é um ator paradoxal, torna-se urgente uma educação³ que se caracterize por investir e valorizar a universalidade e a humanidade no seu todo, numa nova ordem mundial, que possa atender e considerar a diversidade e interlocução cultural, reconciliando as diferenças e aprofundando o comum, assumindo primeiramente ao serviço da salvaguarda dos Direitos Humanos.

1.1.Educar no século XXI: Novos desafios, para mais largos horizontes

Apesar do século XX ter introduzido, a valorização crescente do potencial educativo de outros agentes, associados a uma maior diversidade de espaços e contextos, é comum pelo legado diacrónico, estabelecer-se a instituição “escola” como a legitimada e reconhecida socialmente enquanto responsável a inteirar-se pela tarefa educativa e formativa. Em certa medida, corroboramos Jacques Delors (2010) ao afirmar que “nada poderá substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento” (p. 12), sobretudo no que concerne à validação e certificação da transmissão do saber e do conhecimento (âmbito formal). Contudo, somos convictos que no processo educativo intervêm outros agentes e instituições extra-educativas, pelo que afirmamos que a educação não é património único de pedagogos e profissionais do ensino. Nesta linha de pensamento, e referindo-se às possibilidades e marcos de uma “escola paralela”⁴ situam-se diversos autores, que de há décadas a esta parte, afirmam e tem constatado que a educação não se reduz à ação da instituição educativa e do espaço escolar, pelo que se deverá ampliar a extensão do seu conceito, observando a influência de outros agentes e contextos nos processos de transformação e aprendizagem. Destacamos autores como Friedmann (1966) ao referir-se à influência educativa dos estímulos que o aluno recebe do meio, reconhecendo a relevância da sociedade da comunicação e informação; Porcher (1976) que amplia este conceito, considerando todas as vias pelas quais e à margem da escola, chegam a cada sujeito as informações, os conhecimentos, e determinantes de formação cultural, correspondentes aos mais variados campos (Trilha, 1987, p. 71); assim como Schwartz (1973) que refere um conceito mais amplo de educação precisando que “o educativo pode ser considerado como tudo aquilo que concorre, consciente ou inconscientemente, através de todas as circunstâncias da vida e sobre o plano tanto afetivo como intelectual, a modificar os

² Estevão, Carlos (2012). Globalização, Desigualdades e Cosmopolismos, in Carlos Estevão, Políticas & Valores em educação. V.N. Famalicão: Edições Humus.

³ O autor introduz e caracteriza a importância de uma educação “cosmopolítica”, educação pensada e estruturada para uma nova ordem mundial, democrática e mais democraticamente controlada.

⁴ Esta terminologia foi introduzida por Georges Friedmann (1966), diretor do Centro de Comunicação de Massas de Paris, e popularizada por Porcher (1977) com o seu livro *A Escola Paralela*.



comportamentos de uma pessoa ou de um grupo e suas representações do mundo” (p. 254) e por último, Coombs (1986) ao afirmar que “o conceito de educação se estende para além da escola e se identifica cada vez mais com a aprendizagem, sem ter em conta de onde, quando ou em que idade se produz” (p. 43). A educação, é assim, uma atividade que se exerce implicando múltiplos agentes e todos os espaços e contextos da vida humana e social, “devendo abordar-se no conjunto amplo do social e sociedade, já que a formação escolar não poderá atender a todas as necessidades da educação global e, às vezes, se afirma mesmo insuficiente”. Outros autores, abordaram a influência do ambiente e do meio no marco educativo, de que destacamos Vigotsky e a teoria da “zona de desenvolvimento próximo”, a partir da qual refere a importância do contexto social na aprendizagem, enquanto motor do desenvolvimento, e aludindo à figura do educador associada a um papel de mediação ou facilitação de uma série de significados à primeira vista não perceptíveis, mas potencialmente compreensíveis para o jovem (Esclapez, 2008, p. 21).

2. O não-formal, como contexto de outras (necessárias) aprendizagens

Se por um lado hoje, reconhecemos que as formas e espaços de socialização foram objeto de profundas transformações, por outro também os agentes e contextos educativos evoluíram, transitando dos “tradicionais” – escola e família – para os designados “novos agentes” – de que poderão ser exemplo animadores, os educadores sociais e pedagogos, os monitores e voluntários, os dirigentes associativos, ... -. Assim somos levados, como Lopes (2008) a considerar a vida e as dinâmicas participativas que resultam das diversas experiências e ações do quotidiano, como oportunidades formativas e de aprendizagem, reconhecendo que não poderemos confundir educação com escolaridade, na medida que “a educação é anterior à escola, uma vez que antes de existir escola já existiam práticas educativas”, e partindo desta evidência concebermos um sistema educativo assente no equilíbrio harmonioso entre o ensino e a vida, a educação e o social. Nas últimas décadas e depois da escola ser apontada como a solução para todos os problemas da sociedade, “verifica-se que os resultados não têm correspondido às expectativas, porque ao ter-se valorizado em demasia a educação formal, retirou-se tempo e espaço às oportunidades educativas não formais e informais” (Lopes, 2008, p. 396).

Queremos referir-nos às possibilidades decorrentes de diferentes modalidades educativas, ainda que defini-las seja uma tarefa complexa, perante a diversidade de classificações atendendo a uma multiplicidade de critérios, fatores e autoria. Uma das classificações mais amplamente aceite é a que considera que a educação pode ser “formal”, como sistema educativo organizado e institucionalizado; “não formal”, como educação organizada fora do marco académico; e “informal”, ao referir-se às aprendizagens obtidas como consequência da interação do indivíduo com o meio (Esclapez, 2008, p. 39). Contudo, na atualidade a barreira entre estas modalidades são cada vez mais difusas, devendo situar o discurso para além de demarcadas fronteiras e reconhecendo a necessidade de percorrer um caminho incessante, entre margens ténues, olhando mais “aquilo que as une, que aquilo que as separa”.

Situando a nossa comunicação no marco não-escolar, do tempo livre, desejamos centrar-nos nas possibilidades da educação não formal, por excelência contexto associado à dinamização de “atividades educativas e de capacitação, estruturadas e sistemáticas, de duração relativa, que oferecem ações que buscam mudanças de conduta concretas em populações bastante diferenciadas” (Sanz Fernández, citado por Paulston, 1972, p. 9).



3. O tempo livre e o ócio educativo e socializador

Na tentativa de abordar a divisão da temporalidade, podemos recorrer à divisão tradicional dos tempos humanos apresentada por Llull (2001, p. 19-20) quando citando Dumazedier⁵ (1971, p. 25), refere a missão seguramente exigente, de abordar o significado do tempo livre, sem colocá-lo em relação com os demais tempos que compõem a vida humana: o tempo de trabalho; o tempo de descanso, mas também de cumprimento das diversas obrigações familiares e sociais; e o tempo realmente liberto, associado a atividades de adesão voluntária e prazerosa, que podemos designar de “Ócio”. Sobre esta missiva, de associar-lhe uma definição, Ander-Egg aponta Edgar Morin, caracterizando como:

“(...) um tempo libertador na medida em que se participa plenamente num projeto de liberação; um tempo criativo, que nos permite lutar contra as impressões / sensações múltiplas da nossa sociedade; é um tempo para o ócio, na medida em que é uma reação ao tempo de trabalho, é um tempo sem tempo, é um tempo de comunicação interpessoal, grupal e com o meio físico; é um tempo de compromisso social que implica a participação voluntária em atividades sociais e integradoras (...)”⁶

O conceito de tempo livre surge ligado ao progresso tecnológico da produção e à industrialização, implicando á priori que o Homem possa dispor de determinado conhecimento para que dele possa usufruir, sob pena de tornar-se tempo de ociosidade ou estéril, do qual poderão resultar problemas com repercussões várias para si e para a sociedade que integra⁷. Sendo um tema de crescente interesse sociológico, abordado a partir de diferentes enfoques, entendemo-lo tal como Caride, (citado por Llull 2001, p. 25) a partir de três perspectivas determinantes: uma primeira, que contempla o ócio enquanto dimensão básica da vida dos indivíduos, considerando os seus hábitos e comportamentos socioculturais; uma outra, de orientação educativa, concebendo-o como um fator de desenvolvimento integral da pessoa, sendo valorizado enquanto âmbito de expansão cultural para promover experiências com fins formativos e compensadores; e finalmente, uma terceira, que o situa no campo das problemáticas sociais, como algo que deverá ser garantido, com o fim de evitar a própria passividade e alienação dos indivíduos das suas questões e da interação comunitária. Subjacente a esta conceção, pode entender-se uma tríade dimensional determinante, constituída pela: disponibilidade de tempo livre; uma atitude pessoal; e um conjunto de ocupações – relacionadas com as ações resultantes dos três D(s) – “Diversão”, “Descanso”, “Desenvolvimento” -, os quais segundo Lopes (2008, p. 441) induzem a uma participação criativa, recreativa e comprometida com os processos formativos da pessoa. A partir do exposto, poderemos referir-nos a um tempo de imensas possibilidades pedagógicas, em que os projetos de animação sociocultural e de educação não formal assumem um propósito educativo, conscientizador e socializador, enquanto associados: à vivência, reforço e transmissão dos saberes e aprendizagens; à partilha, participação e ação dos sujeitos; às redes ou sociabilidades criadas ou vividas. Este é um tempo de afetos e de compromissos pessoais, de aprendizagens integrais que se jogam ou

⁵ Joffre Dumazedier, sociólogo francês, discípulo de Friedman, pioneiro nos estudos do Tempo Livre e Lazer.

⁶ Ander-Egg; 2001, p. 34.

⁷ É neste contexto que surge a terminologia de pedagogia do ócio, que ganha maior expressividade na década de 80, embora já nos anos 60 Erich Weber, se tenha questionado quanto a esta necessidade.



recriam ludicamente. Este é ainda um tempo, onde a educação e o lúdico ou recreativo se cruzam, através de metodologias híbridas e diversas que se conjugam e relacionam, para que possam operacionalizar a participação, a cumplicidade entre educadores e educandos, a interação com o espaço e o contexto, e a interiorização de valores essenciais vividos a partir da experimentação e do coletivo.

4. Programas de animação de tempo livre e voluntariado no concelho da Póvoa de Varzim: Oportunidades concretas de educação e sociabilização

No âmbito da nossa prática profissional na Divisão de Educação e Ação Social do Município da Póvoa de Varzim, vimos enquanto educadores sociais, participando na última década, na coordenação e desenvolvimento dos programas infanto-juvenis “Colónias de Férias” (desde 1994) e “Bolsa Concelhia de Voluntariado” (desde 2007), os quais queremos destacar dada a sua persistência e consistência no tempo, assim como o seu impacto nos seus destinatários e o reconhecimento público, face aos objetivos a que se comprometeram. Estes projetos, são dinamizados enquanto estratégia de animação e educação intergeracional e interétnica, associada a uma lógica de prevenção primária e educação para uma cidadania comprometida e responsável para com o local. A partir de tais referências empíricas, queremos refletir em que medida tais atividades poderão afirmar-se oportunidades de educação e socialização, como de participação e educação para os valores e para a cidadania.

4.1. Um sentido para, “Descobrir a Brincar”

As Colónias de Férias “Descobrir a Brincar”⁸, destinam-se a crianças e jovens do concelho⁹, dinamizando-se ininterruptamente nas férias letivas desde o ano de 1994 e tendo envolvido milhares de jovens e jovens-adultos, num pressuposto de animação dos seus tempos livres e educação para hábitos saudáveis de vida e vida em grupo, procurando assegurar atividades e oportunidades que vão ao encontro das necessidades e gostos dos participantes de modo a que aprenda e apreenda enquanto se diverte, brinca, interage e joga”¹⁰. Assume como missão, “animar o período de férias, e potenciá-lo enquanto tempo de novas oportunidades, afetos e aprendizagens. Assim, as suas atividades têm como pressupostos: educar para a vida; para a relação com o meio e com os outros; motivar cada participante a participar ativa e responsabilmente em todos os processos e dinâmicas da atividade, bem como no seu próprio desenvolvimento integral¹¹”. Apresenta como objetivos¹²: a) animar os tempos livres da população infanto-juvenil do concelho; b) proporcionar novas aprendizagens, recorrendo à animação educativa e a experiências de educação não-formal e informal; c) motivar e potenciar um maior auto e hetero-conhecimento de cada participante; d) promover hábitos de vida saudável e a educação para a saúde, junto de cada participante e a partir dele às suas famílias e grupos de

⁸ A partir das Linhas Orientadoras das Colónias de Férias, Município da Póvoa de Varzim – Pelouro da Ação Social (2011).

⁹ Participantes dos 6 aos 14 anos e monitores voluntários dos 15 ao 23 anos.

¹⁰ “Identidade”, Ponto 1. Linhas Orientadoras das Colónias de Férias, Município da Póvoa de Varzim – Pelouro da Ação Social (2011).

¹¹ “Missão”, ponto 2. Ibid.

¹² “Objetivos”, ponto 3. Ibid.



contexto; e) sensibilizar e motivar a vivência de valores e práticas para uma cidadania ativa, participativa, positiva e responsável; numa perspetiva de contribuir para a formação e capacitação de cada participante, para a vida”, pela vivência de Valores¹³, como: “a Animação, o Diálogo, a Democracia, a Partilha, a Cooperação, a Fraternidade, a Justiça, a Solidariedade, a Liberdade, o Voluntariado, a Interculturalidade e a Intergeracionalidade”. A atividade, tem ainda como principais pressupostos de organização: “a) um programa diário estruturado, com horários definidos; b) disponibilizar oportunidades de animação gratuitas, ativas e animadas, a partir das propostas dos próprios jovens; c) a organização por grupos etários, de acordo com faixas etárias previamente definidas e agrupadas em equipas, sendo coordenadas por monitores (voluntários); d) todos os agentes envolvidos terem os seus papéis e tarefas definidas e acordadas previamente; e) a existência de “Uma Carta de Direitos e Deveres” para participantes e demais agentes envolvidos, onde previamente são definidos (adiante descritos) e aprovados por todos (...)”¹⁴.

Deste modo, envolvendo as crianças e jovens em programas diários atraentes e ativos, ao longo do período de férias, tendo como centralidade metodológica o jogo, o meio em que vivem ou que visitam, a experimentação, a recreação, as manualidades e as artes, assim como a vida em pequenos grupos e a realização de tarefas simples que contribuem para o grupo em geral, para a comunidade (aquando atividades de serviço ou animação dirigida a outros grupos) e para si mesmo, o participante vê-se imbuído tantas vezes, numa outra forma de ser, de estar e relacionar-se, que pode transpor para a sua vida, podendo afirmar que desta forma descobre e descobre-se, a brincar e a jogar.

4.2. A BCV_PV e o desejo de valorizar a vontade de ajudar

A Bolsa Concelhia de Voluntariado da Póvoa de Varzim – BCV_PV -, afirma-se como uma plataforma concelhia de promoção, dinamização, animação e suporte à prática do voluntariado no concelho, da responsabilidade Pelouro de Ação Social, contando com uma ampla rede de parceiros locais promotores ou mecenas da ação voluntária. Contando atualmente com cerca de 90 voluntários ativos, essencialmente jovens e jovens-adultos (cerca de 70%), este projeto desenvolve-se tendo como pressupostos: acolher e seriar regularmente propostas individuais e projetos locais de voluntariado, dinamizar oportunidades de formação inicial e continua que formem e capacitem os cidadãos para o voluntariado e que possam de algum modo contribuir para a sua capacitação, mediando e monitorizando a inserção permanente dos voluntários em bolsa nas oportunidades de voluntariado e suprimindo as necessidades identificadas por si ou pela rede local de parceiros, vigiando pelo cumprimento do enquadramento jurídico que regula o voluntariado.

Assim, assente num ideal de bem-fazer, traduzido numa relação de solidariedade e cumplicidade entre sujeitos e entidades, a BCV_PV pretende valorizar a disponibilidade e motivação dos munícipes que a esta se associam, rentabilizando os seus dons, motivação e tempo livre, em prole do coletivo, sobretudo junto daqueles contextos ou grupos que protagonizem situações de maior vulnerabilidade. É neste contexto, que entendemos que este projeto afirma-se continua e progressivamente numa verdadeira escola intergeracional de cidadania, constituindo-se uma aposta com futuro e de futuro, fundamental para o processo de educação e formação de jovens e adultos, envolvendo-os sustentada e

¹³ “Valores”, ponto 4. Ibid

¹⁴ “Organização”, ponto 5. Linhas Orientadoras das Colónias de Férias, Município da Póvoa de Varzim – Pelouro da Ação Social (2011).



estruturadamente em projetos de curta, média e longa duração que visam a responsabilidade e participação cívica, o compromisso para com o concelho e por conseguinte para com a sociedade em geral. É neste sentido que vemos o voluntariado como oportunidade de aquisição de competências e conhecimentos, fator de encontro e diálogo entre gerações, eixo de desenvolvimento individual e coletivo, alicerce de inclusão e inovação social, estímulo à participação cívica e social em todas as fases da vida, promotor da solidariedade entre classes e gerações, valor inextinguível de qualquer Estado de Direito criador de capital humano e social.

Referências bibliográficas

Ander-egg, Ezequiel (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: Técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.

Caria, Telmo (1992). Perspetiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Sociologia Problemas e Práticas*, 12, 171-184. Disponível em <http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/981/1/10.pdf>.

Delors, Jaques (Coord.) (1996). *A educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.

Esclapez, Toni (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal em el siglo XXI*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Estevão, Carlos V. (2012). *Políticas & valores em educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.

Faure, Edgar et al (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Lima, Licínio (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9-11. Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6997/1/RGP_11-2.pdf.

Llull, José Peñalba (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

Lopes, Marcelino (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Município da Póvoa de Varzim - Pelouro da Ação Social (2011). *Linhas orientadoras das colónias de férias “Descobrir a Brincar”*. Póvoa de Varzim.

Município da Póvoa de Varzim - Pelouro de Ação Social (2012). *Linhas orientadoras da bolsa concelhia de voluntariado da Póvoa de Varzim*. Póvoa de Varzim.

Ortiz, Renato (2003). Notas históricas sobre o conceito de cultura popular. In R. Y Aparici, V. M. Mari (Coord.), *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio* (pp. 63-65). Madrid: UNED.





O Ser jovem brasileiro no século XXI: Política pública, trabalho e educação

Hercules G. Honorato
Escola Naval/Rio de Janeiro
hghhhma@gmail.com

Os jovens, cujo coletivo é juventude, tornaram-se foco de atenção da sociedade política no momento em que foram associados a problemas sociais, seja como vítimas ou protagonistas. A partir de 2003, no Brasil, houve uma maior preocupação com a formação técnica desses jovens, principalmente com aqueles que se encontravam em defasagem de idade/série ou que pararam seus estudos. O presente trabalho inseriu-se nesse contexto. Ele é um recorte epistemológico de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo escopo foi estudar as principais políticas públicas para as juventudes, com um olhar especial para o Projeto Soldado Cidadão, uma política pública de formação técnica profissional originada no governo do presidente Lula da Silva em 2004. Buscou-se identificar também a relação efetiva desse Projeto com a formação inicial para o primeiro emprego, através de métodos formais ou não, de compartilhamento de experiências, localizando onde ocorrem processos interativos intencionais. O artigo contou também com uma pesquisa empírica, cujo instrumento de coleta foi um questionário direcionado aos jovens de 19 anos que prestavam o Serviço Militar em organização da Marinha no Rio de Janeiro em 2012. Este trabalho está organizado em três seções. A primeira apresenta os conceitos de juventudes, cultura juvenil e as principais políticas públicas; na segunda, são mostrados os registros iniciais da pesquisa realizada, focando no ideal de construção do ser coletivo através da mudança da realidade em que vivem; e, por último, a articulação necessária entre a educação técnica formal, via Projeto, e a não formal, advinda do não aproveitamento em cursos regulares da totalidade dos jovens que anualmente servem as Forças Armadas como recrutas. Os resultados apontam para o fato de as políticas públicas dirigidas a esta população precisarem considerar o contexto em que os jovens estão inseridos, respeitando-se suas particularidades. A explicação mais plausível, e que pode evidenciar a pouca eficácia desse modelo formativo, é que o mercado de trabalho é quem realmente dita as regras para absorção dessa mão de obra entrante; ou até poder-se-á questionar sobre os cursos que estão sendo oferecidos não atenderem ao jovem, o que impacta a efetividade dessas políticas de formação profissional inicial. Ao final da pesquisa, além da apresentação das considerações finais, foi também elaborado, sob o olhar dos próprios sujeitos da investigação, um conceito do ser jovem no século XXI.

Palavras-chave: educação não formal, formação profissional, jovens.

1. Introdução

A transição da escola para o mercado de trabalho é um momento importante no ciclo de vida dos indivíduos, em especial dos jovens, pois representa o início do processo de se tornar autônomo, que culmina na assunção plena de papéis sociais adultos (Fresneda, 2009). Acrescenta-se ao tema bem atual que é a relação existente entre a juventude, o trabalho e a educação, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do governo federal nos últimos anos (Castro & Abramovay, 2002; Sposito, 2003).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), os jovens de 16 a 24 anos somam cerca de 34 milhões de indivíduos, entre homens

e mulheres. A referida faixa etária representa ainda cerca de 47% do total global de desempregados e não mais que 25% da totalidade da população economicamente ativa brasileira. Branco (2011, p.130) argumenta que “enquanto para os adultos presentes no mercado de trabalho, 8 (oito) em cada 100 se encontravam desempregados, no caso dos jovens, essa cifra saltava para 24,5 em cada 100, ou seja, três vezes mais”.

A partir de 2003, no Brasil, houve uma maior preocupação com a formação técnica desses jovens, principalmente com aqueles que se encontravam em defasagem de idade/série ou que pararam seus estudos. O presente trabalho inseriu-se neste contexto. Ele é um recorte epistemológico de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo escopo foi estudar as principais políticas públicas de juventudes, com um olhar especial para o Projeto Soldado Cidadão (PSC), uma política de formação profissional originada no governo do Presidente Lula da Silva em 2004.

Buscou-se identificar também a relação efetiva do PSC com a formação inicial para o primeiro emprego, através de métodos formais ou não, de compartilhamento de experiências, localizando onde ocorrem processos interativos intencionais. O artigo contou também com dados da pesquisa empírica, realizada durante o mestrado do autor, que teve como instrumento de coleta questionários direcionados aos jovens de 19 anos que prestavam o Serviço Militar no Rio de Janeiro, em 2012, e aos gestores do Projeto.

O referencial teórico contou, em especial, com: Castro e Abramovay (2002), no trato dos aspectos relacionados às políticas públicas de juventudes; Manfredi (2002), nos aspectos históricos da educação profissional; Bourdieu (1978) e Castro, Aquino e Andrade (2009), no caminhar dos jovens e juventudes; Gohn (2010) nos conceitos de educação formal e não formal; e com o Guia de Políticas Públicas do Governo Federal (Guia, 2010).

Este artigo está organizado em três seções. A primeira apresenta os conceitos de juventudes, cultura juvenil e as principais políticas públicas; na segunda, são mostrados os registros iniciais da pesquisa realizada, focando no PSC e no Serviço Militar Inicial (SMI), e no ideal de construção do ser coletivo através da mudança da realidade em que vivem; e, por último, a necessária articulação entre a educação técnica formal, via o Projeto em tela, e a não formal, advinda do não aproveitamento em cursos regulares da totalidade dos jovens que anualmente servem as Forças Armadas como recrutas.

2. Jovens, juventudes e principais políticas públicas

Os jovens, cujo coletivo é juventude, tornaram-se foco de atenção da sociedade, a partir do momento em que foram associados a problemas sociais, seja como vítimas ou protagonistas. Em todo o mundo, eles são identificados com problemas associados à violência, ao desemprego, à falta de participação social, à educação precária, à inconformidade com a ordem vigente, às manifestações culturais e à exposição às problemáticas sociais (Andrade, 2008; Chaves, 1999).

Bourdieu (1978) afirma que a juventude é apenas uma palavra, pois “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p. 2). O termo se torna juventudes, agora reconhecido no plural, porque se deseja enfatizar que, “a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” (Castro et al., 2009, p.25). Corroboram-no Catani e Gilioli (2008) quando citam Bourdieu (1930-2002) e destacam a juventude no plural, pois aquele autor acredita “que haveria pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, com diferenças significativas entre si.”



(p. 16)

Castro et al. (2009, grifo nosso) acreditam ainda que juventude é um grupo social como sujeito de direitos que se encontram em fase de experimentação de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país. Até algumas décadas atrás, para o jovem reconhecer-se como adulto, havia fatores que indicavam esta transição: a incorporação ao mercado de trabalho, o casamento, o cumprimento obrigatório do serviço militar e o abandono da família de origem para viver a sua vida.

A tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem (Kerbaux, 2005) é característica dessa condição juvenil, que Freitas, Nunes e Silva (2011), citando Veiga-Neto e Lopes (2007) acreditam ser “uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável”. Repensar o tratamento político e em especial o pedagógico endereçado aos segmentos juvenis na atualidade é de grande importância. (p. 39)

A condição juvenil, portanto, acaba por pautar sua existência na junção de fatores como incerteza, precarização, violência, risco e vulnerabilidade no âmbito das políticas públicas que lhe são endereçadas. A ideia consiste em discutir o sentido atribuído à formação profissional dos jovens, elucidando a racionalidade governamental desejada, independente se via educação formal ou não formal. Realidade estrutural constatada pelo desemprego e do subemprego juvenil, além da própria limitação das oportunidades geradas no mercado de trabalho pelo padrão atual de acumulação de capital.

Hoje vêm se articulando ações e debates para estruturar políticas públicas de juventudes, reconhecendo-se, assim, os jovens como sujeitos de direito (Castro, 2004). E isso significa admitir que, embora as políticas sociais de juventude tenham existido e continuem a existir, a sua eficácia se reduz a meros “bons desejos”, ou ao aprofundamento das “desigualdades nos piores casos, quando a ordem social e seu desenvolvimento institucional tornam incompatível uma moral individual compulsada pela busca da máxima rentabilidade” (Freitas e Papas, 2003, p. 29).

No caminho por ações políticas para esse coletivo de atores, o governo federal mantém 19 principais programas e projetos (Guia, 2010). Os que estão ligados ao tema de estudo são: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); o Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais; e o Projeto Soldado Cidadão, sendo este foco deste artigo.

O último programa lançado é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Este programa tem como objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, atendendo aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores (incluem-se agricultores familiares, silvicultores, extrativistas e pescadores) e beneficiários dos programas federais de transferência de renda como a bolsa família. O Pronatec não é foco deste estudo, portanto, maiores detalhes estão disponíveis no seu sítio na internet¹.

¹ Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>.



3. O serviço militar e o projeto Soldado Cidadão

O caminho de um jovem na afirmação de sua identidade como adulto responsável, passa também pelas Forças Armadas, um conjunto de instituições permanentes que se destinam à defesa da Pátria (Constituição do Brasil, 1988). Ao estar associada ao desenvolvimento nacional, esta Carta Magna reafirma o compromisso com os valores maiores da soberania e da integridade nacional, da plenitude democrática, além de despertar em nossos jovens o amor e o respeito ao nosso País.

Destarte, durante o período de Serviço Militar, deve ser valorizada a educação técnica e geral, o que já vem ocorrendo via educação não formal. Como pode ser verificado na Tabela 1, um número reduzido de jovens do gênero masculino servem às Forças Armadas, o que cria um critério de auto-seleção de recrutas, não retratando a realidade do coletivo nacional, que em sua grande maioria carece de uma efetiva entrada no mercado de trabalho e melhoria em sua condição de vida, via educação básica.

O PSC é uma política pública que foi desenvolvida inicialmente pela Fundação Cultural Exército Brasileiro, com origem no projeto Qualificação de Mão de Obra de 2002 do próprio Exército, e que a partir de junho de 2007 passou a ser administrado pelo Comando de Operações Terrestres (COTER), sendo, ainda hoje, um dos principais projetos de educação profissional formal desenvolvidos pela instituição.

O seu objetivo é oferecer qualificação técnica-profissional aos militares das Forças Armadas, permitindo aos que forem licenciados, por término do tempo de Serviço Militar, concorrerem ao mercado de trabalho em melhores condições. Seu lema, que se reveste com alto grau de importância para o desenvolvimento do Brasil, é que: “Cada militar licenciado que conseguir inserção no mercado de trabalho é um problema social a menos para o País”².

A população média de jovens que efetivaram o alistamento militar foi de 1.660.037 (vide Tabela 1) ou melhor, cerca de 4% (quatro por cento) do total, 65.946 recrutas. Deste montante, apenas 25,57% tiveram a oportunidade de realizar um curso do PSC, 16.845 recrutas em média. Segundo dados do Ministério da Defesa (MD), de 2004 a 2011, foram habilitados mais de 141 mil jovens.

Tabela 1 – Relação dos alistados versus cursantes do Projeto Soldado Cidadão (2004-2011)

ANO	ALISTADOS	INCORPORADOS		TOTAIS	%
		TOTAL	ALIST/INCORP	PSC	PSC/TOTAL
2004	1.670.839	90.063	5,39	26.398	29,31
2005	1.625.295	64.319	3,96	20.426	31,76
2006	1.648.550	78.398	4,76	16.241	20,72
2007	1.663.208	54.775	3,29	17.906	32,69
2008	1.689.880	64.113	3,79	15.777	24,61
2009	1.626.306	49.809	3,06	12.098	24,29
2010	1.669.733	63.595	3,81	11.685	18,37
2011	1.686.486	62.492	3,71	14.227	22,77
Médias	1.660.037	65.946	4	16.845	25,57%

Fonte: COTER. Elaboração própria.

²Disponível em: http://www.coter.eb.mil.br/html/1sch/sdcidadao/soldado_cidadao.htm.



Os cursos têm uma carga horária de 160 horas, abrangendo conteúdos programáticos específicos de qualificação profissional técnica. São destinadas 16 horas para noções básicas de empreendedorismo e desenvolvimento de palestras sobre o tema "Cidadania, Direitos e Deveres". O PSC está presente em 134 municípios brasileiros que contam com instalações militares. A oferta de cursos é regulada de acordo com a demanda e o perfil econômico de cada região. Por exemplo, na Região Amazônica é ofertado um curso de manutenção de motores de popa, tão necessário para uma região cuja via principal de transporte e locomoção é o rio.

Uma lacuna na formação formal fica aberta quando não se atinge a totalidade de jovens que estão prestando o SMI. O estudo demonstrou que, em primeiro lugar, é por falta de recursos orçamentários, mas também pela necessidade de se manter a atividade-fim do Serviço Militar, ou seja, a instrução, as operações e a vida vegetativa das Organizações Militares que não poderia ser comprometida. A partir desse ponto, pode-se argumentar com propriedade que a formação não formal deva entrar em ação como solução para esse vazio de formação técnica, o que é discutido na próxima seção.

4. A educação não formal e a caserna

Compreende-se a escola como a instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Porém, tal entendimento não esteve vinculado à formação para o trabalho. Durante alguns séculos, a preparação deu-se na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente com a própria atividade laboral. Manfredi (2002) cita Hobsbawn (1987) ao descrever o trabalho de vários artesãos europeus, sapateiros, tecelões e outros, porque “vai reconstruindo, com base no cotidiano, um conjunto de práticas educativas reveladoras, tecidas na convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, nas estradas, nas estalagens”. (p. 52)

Esse aprendizado, que abrangia o conhecimento tácito e o domínio de métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu, durante vários séculos, a única escola de homens e mulheres, jovens e adultos que as classes populares dispunham. Ponto importante dessa discussão é a separação entre a preparação técnico-profissional efetivada no ambiente escolar e o que acontece no mundo concreto do trabalho, como “produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e ‘educativo’” (Frigotto; Ciavatta e Ramos, 2005, p. 63).

Gohn (2010) conceitua a educação não formal como aquela “que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, em especial em espaços e ações coletivos cotidianos” (p. 16). Ela seria nativa e construída por escolhas e coletivamente, os processos que a produz têm intencionalidade e propostas. O ensino seria desenvolvido fora do ambiente formal das escolas, capacitando os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. “Ela não é organizada por séries, idades, conteúdos [...] desenvolve laços de pertencimento [...] ajuda na construção da identidade coletiva do grupo” (Gohn, 2010, p. 20).

Os recrutas apresentam, em média, um perfil educacional entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio. Isso quer dizer que necessitam complementar a sua educação básica, com cursos profissionalizantes de pequena e média duração. Outro aspecto importante para contextualização dessa fase de aprendizagem é a necessidade de retirar o jovem da condição de espectador passivo, de integrante agora ativo da apresentada



"moratória social"³, de orientá-lo rumo ao exercício da cidadania plena e à profissionalização.

Em 2011, foi assinado um acordo de cooperação entre o Ministério da Defesa e o Ministério da Educação (MEC) em relação à demanda reprimida dos jovens não atendidos pelo Projeto em questão, para que esta seja absorvida pelo Pronatec. O acordo prevê a disponibilidade de vagas em curso técnicos junto a Rede Federal de escolas Técnicas e ao Sistema "S"⁴, para preenchimento pelo público alvo do PSC. Foi previsto para 2012 uma oferta de 45.000 vagas, sendo que 10.000 vagas são consideradas como reprimidas, conforme a tabela a seguir:

Tabela1: Vagas Oferecidas para 2012 por Força Singular

MARINHA	EXÉRCITO	AERONÁUTICA
2.000 vagas para militares que darão baixa em 2012. (deverão ser matriculados antes da baixa – março e agosto de 2012)	10.000 vagas para atiradores de TG. (matriculados durante 2012 – de Fev a Nov)	3.000 vagas para militares que darão baixa em 2012. (deverão ser matriculados antes da baixa – novembro/2012)
	20.000 vagas para militares que darão baixa em 2012. (deverão ser matriculados antes da baixa- Nov)	
	10.000 vagas para demanda reprimida do PSC. (matriculados durante 2012 – de Fev a Nov)	
2.000	40.000	3.000

Fonte: MD. Plano de Gestão 2012.

O gestor deste Projeto do COTER foi questionado em relação à entrada em vigor do Pronatec e da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC⁵ do MEC - e em que medida poderiam impactar os próximos cursos e até mesmo a vida ativa do PSC. O respondente acredita que o Pronatec tem uma ação positiva, na razão em que será possível incluir os militares não beneficiados por cursos do PSC durante o Serviço Militar (demanda reprimida). O mesmo deverá acontecer com a entrada em vigor do eixo militar na Rede em questão.

Outra ideia compartilhada pelo MEC e MD, em relação ao contingente de recrutas não atingidos pelos cursos do PSC - cerca de 67% em média -, utilizando-se da educação não formal que já ocorre há anos na caserna, porém sem reconhecimento acadêmico. O recruta é habilitado em uma profissão técnica em serviço durante o SMI, inerente àquela Organização Militar específica. O ensino é via um instrutor, normalmente seus pares mais antigos com experiência profissional, que conhece sua atividade laboral por cursos de carreira ou prática, forjado na caserna. Como exemplo reconhecido é a manutenção/reparo dos caminhões e embarcações militares, que também têm seu uso no meio civil.

A certificação dessa formação profissional não formal, que deverá ocorrer a partir de 2013, será via rede CERTIFIC e eixo militar especialmente criado para isso, o que

³ Moratória social - postergação do tempo ou prolongamento da juventude para que o jovem assuma o seu papel de adulto (bourdieu, 1978).

⁴ O sistema "s" é constituído por 11 entidades, entre elas o serviço nacional de aprendizagem industrial (senai), o serviço nacional de aprendizagem comercial (senac), o serviço social do comércio (sesc), e o serviço de apoio às micro e pequenas empresas (sebrae). disponível em <http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco99.asp>. recuperado em 21 maio 2012.

⁵ Rede certific - é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação. não há custos e nem limite de vagas. disponível em <http://certific.mec.gov.br/>.



proporcionará uma melhor e justa formação técnica dessa massa de jovens entrante no mercado de trabalho quando do retorno à vida civil.

A regionalização dos cursos é considerada como uma potencialidade do PSC. Não adianta formar técnicos em que o mercado de trabalho não os absorva, o que acarretará desmotivação, frustração e questionamento da necessidade real desta política pública. O importante também seria uma relação tênue entre as Organizações Militares hospedeiras dos cursos com os empresários locais, procurando atraí-los a participar do planejamento e formação, para que a inserção dessa mão-de-obra qualificada tenha um contínuo direto da vida militar para a civil, via o emprego formal.

Ponto relevante foi a existência de uma possibilidade da realização de cursos profissionalizantes pelos recrutas via Pronatec. A questão que aparece é como será efetuada a articulação entre o MEC e o MD, visto que pela informação passada pelo gestor do PSC, os cursos seriam pós-Serviço Militar. Esta decisão deverá ser apenas do próprio jovem, sem ação ou responsabilização das Forças Armadas.

5. Considerações finais

Juventudes não correspondem a uma cultura juvenil unitária e homogênea, mas a um conjunto social constituído por jovens em diferentes situações sociais, de diversidade também em sua formação propedêutica e profissional. As políticas públicas dirigidas a esta população precisam considerar o contexto em que os jovens estão inseridos, e assim respeitar-se-ão as diferenças e origens de cada sujeito.

Acredita-se que a existência de vagas em instituições formais em quantidade não resolverá o problema da formação do jovem para o mercado de trabalho. A explicação mais plausível, e que pode evidenciar a pouca eficácia desse modelo formativo, é que o mercado de trabalho é quem realmente dita as regras para absorção dessa mão de obra entrante; ou até poder-se-á questionar sobre os cursos que estão sendo oferecidos não atenderem ao jovem, o que impacta a efetividade dessas políticas de formação profissional inicial.

A possibilidade acordada entre o MD e o MEC de certificação do aprendizado profissional dos jovens via Serviço Militar e educação não formal - rede CERTIFIC - é uma potencialidade, considerada importante no atingimento de todo o contingente de jovens que passam um ano sob a responsabilidade das Forças Armadas, em especial na transição para a vida adulta e busca do primeiro emprego via qualificação profissional.

Os 226 jovens da segunda turma de 2012 dos cursos do PSC em instituição de instrução e formação de marinheiros-recrutas da Marinha, que participaram como sujeitos da pesquisa durante o período de campo para a dissertação deste autor, escreveram suas respostas na pergunta aberta sobre o que, na opinião deles, significa "ser jovem". Sem ter caráter de generalização, visto que são jovens de classe pobre da cidade do Rio de Janeiro que estão começando o período de formação militar, independente de toda a liberdade de expressão ter sido dada para escreverem o que desejassem, verificou-se um certo grau de fazer o certo, inclusive para uma instituição permanente que pregoa a disciplina e a hierarquia.

Destarte, o resultado interessante desse empirismo, independente dos conceitos relacionados no início, pode-se retratar nos escritos dos jovens brasileiros, que juntos acreditam que ser jovem:



“É viver, sabendo que a juventude não depende apenas da idade, está na cabeça de cada um; é saber se divertir, descontraír, mas também começar a ter responsabilidade com a vida e a carreira em que queira seguir; é ter o poder em suas mãos de controlar seu futuro, se preparando para ele no agora, ou seja, se dedicando aos estudos, se planejando de maneira que venha a alcançar os objetivos traçados e realizar os sonhos desejados; é tomar decisões que decidirão o seu futuro pessoal e profissional; é dar o pontapé inicial na vida, é saber receber cobranças, é o futuro da família, da sociedade, é ser a aposta do povo brasileiro.”

Referências bibliográficas

Andrade, Elisabete A. (2008). *Gestão municipal de políticas públicas dirigidas à juventude e possíveis aproximações com a promoção da saúde*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bourdieu, Pierre (1978). A “juventude” é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marie Métaillé. *Les Jeunes et le premier emploi*. Paris: Association des Ages. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e- apenas-uma-palavra#>.

Branco, Pedro Paulo M. (2011). Juventude e trabalho: Desafios e perspectivas para as políticas públicas. In Helena W Abramo & Pedro Paulo M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 129-148). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 5 de outubro). Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

Castro, Mary G. & Abramovay, Miriam (2002, julho/dezembro). Por um novo paradigma do fazer políticas: Políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19(2) (pp.19-46). Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/>.

Castro, Mary G. (2004). Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 275-303). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Castro, Jorge A.; Aquino, Luseni M. C. & Andrade, Carla C. (Orgs.) (2009). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília/DF: IPEA.

Catani, Afrânio M. & Gilioli, Renato S. P. (2008). *Culturas juvenis: Múltiplos olhares*. (Paradidáticos. Série Cultura). São Paulo: Unesp.

Chaves, Elizeu de O. Jr. (1999). Políticas de juventude: Evolução histórica e definição. *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento*, 1, 41-48.

Cunha, Edite P. & Cunha, Eleonora S. M. (2008). Políticas públicas sociais. In A. Carvalho et al. (Orgs.), *Políticas públicas* (pp. 11-26). Belo Horizonte: UFMG/Proex.

Freitas, Alexandre S.; Nunes, Cleiton B. & Silva, S. C. R. (2011, maio/agosto). As novas formas de governo das juventudes: Desemprego e violência nas políticas públicas. *Boletim Técnico do Senac*, 37(2), 39-48.



Freitas, Maria Virgínia & Papa, Fernanda de C. (Orgs.) (2003). *Políticas públicas: Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez.

Fresneda, Betina (2009). Transição da escola para o trabalho e estratificação social. *Revista Segurança Urbana e Juventude*, 2, 1-2. Disponível em <http://www.seer.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/2383>.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria & Ramos, Marise (2005). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In Hélio Costa & Conceição Martinho (Orgs.), *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional* (pp. 63-71). São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT.

Gohn, Maria da Gloria (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Brasil em Números*, (18), (p. 334).

Kerbaux, Maria Teresa M. (2005). Política de juventude: Políticas públicas ou políticas governamentais? *Revista Estudos de Sociologia*, 10(18/19), 193-203.

Manfredi, Silvia Maria (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Estratégia Nacional de Defesa. (2008). Brasília: DF. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Estrat%C3%A9gia-Nacional-de-Defesa.pdf>.

Guia de políticas públicas de juventude. (2010). Brasília: DF. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/guia>.

Sposito, Marília P. (2003). Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In M. V. Freitas & F. de C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas. Juventude em pauta* (pp. 13-32). São Paulo: Cortez.





Jovens do Projovem adolescente em Ribeirão Preto-São Paulo: Descompassos entre a educação escolar e a educação não escolar na vivência da juventude

Elmir Almeida
Universidade de São Paulo
elmir@ffclrp.usp.br

Gisele Cristina Vinha
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da
Universidade de São Paulo
giselevinha@usp.br

Nos anos 2000, o Estado brasileiro diversificou seus modos de agir em relação à juventude: formulou e executou planos e políticas públicas para expandir as oportunidades de educação escolar, e desenhou e implementou programas de educação não escolar para diferentes segmentos juvenis, inseridos em contextos metropolitanos, urbanos ou rurais. Exemplo de iniciativa do poder público brasileiro de programa de educação não formal (ou não escolar) é o *Projovem Adolescente-Serviço Socioeducativo* (Brasil, 2008; 2009).

O texto apresentará análises preliminares de resultados de pesquisa acadêmica, realizada junto a jovens que participaram da versão do *Projovem Adolescente* organizado pela Administração local de Ribeirão Preto, espacialidade urbana do interior do estado de São Paulo, conhecida como “a Califórnia Brasileira”, em virtude de sua rica e moderna economia sucroalcooleira e de seu setor de serviços.

Os jovens são concebidos como atores que se apropriam e fazem usos distintos dos valores e conteúdos presentes nos processos de socialização que o mundo adulto e suas instituições lhes impõem; que as apropriações e usos que eles fazem daqueles elementos são também apreendidos nas relações que eles estabelecem com as atividades educativas propostas pelo *Projovem Adolescente*, pois a educação não formal *não é obrigatória* e a adesão à mesma implica a *escolha voluntária* dos sujeitos (Reymond, 2003).

O estudo combina abordagens metodológicas das pesquisas qualitativa e quantitativa e foi possível interagir com 38 jovens do *Projeto*: homens e mulheres, entre 15 e 20 anos; negros e pardos, em sua maioria. Jovens “não juvenis”, com histórico de abandono da educação escolar; de relações precoces com o trabalho; pertencentes a famílias com baixo rendimento mensal e filiadas a programas públicos de *cash transfer*; moradoras de bairros degradados do tecido urbano da cidade, nos quais são escassas as presença e ação do poder público.

Eles não desabonaram as ações educativas do *Projovem Adolescente*, porém afirmaram que, assim como a educação escolar, elas pouco atendem suas necessidades, seja para a vivência da juventude no presente seja para o trânsito rumo à vida adulta. Eles explicitaram demandas de educação para o trabalho e ao primeiro emprego, ao lazer, à cultura, aos esportes e à cidade. Suas falas indiciam os descompassos que vivem entre a educação escolar e a educação não escolar proposta pelo Projovem-Adolescente, bem como as dissonâncias que há entre a modernização econômica e a modernidade em Ribeirão Preto.

Palavras-chave: jovens, Projovem adolescente, educação não escolar

Introdução

Uma expressão das desigualdades que singularizam a sociedade brasileira no contexto da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo vincula-se à tardia expansão do direito social às oportunidades de acesso à educação escolar pública às novas gerações, fato ocorrido apenas a partir das décadas finais do Século XX, fruto de históricos movimentos sociais e populares que lutaram pela democratização da sociedade e do Estado entre nós.

Sobre a recente ampliação das oportunidades de educação escolar no país, Sposito (2008) argumenta que

a onda de expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990 e intensificada no início do novo século no Brasil (...) desdobrou-se em vários níveis: extensão do ensino fundamental, crescimento rápido das matrículas no ensino médio e superior. Esse quadro indica um novo patamar no processo de reprodução das desigualdades sociais do país (p. 86).

A partir das referências que mobilizou, Sposito (2008) sublinha que, entre nós, a propagação da escola básica ocorreu de forma “degradada”, sobretudo para crianças, adolescentes e jovens filhos de famílias pertencentes às classes sociais posicionadas na base da estrutura socioeconômica brasileira, e que a educação escolar ainda está distante da população jovem, pois

parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência [na escola], em função das condições precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão [tem produzido] novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública) (p.85).

No mesmo texto, Sposito (2008) chama a atenção, ainda, para outra particularidade de nossa sociedade: a “mesma escola que se faz presente para muitos jovens convive com o mundo do trabalho que também marca a vida da maioria dos segmentos juvenis no Brasil” (p.85), assegurando-lhes o que Pais (1994) denominou de “socializações compósitas”. Tais modos da sociedade e do Estado brasileiro considerar os integrantes das novas gerações, e a forma como eles se relacionam, sobretudo, os pertencentes às classes trabalhadoras ou aos segmentos sociais incluídos precariamente no mundo da produção, têm permitido a muitos pesquisadores vaticinarem que historicamente no país o “trabalho também faz a juventude” (Sposito, 2005; Dayrell, 2007; Nakano & Almeida, 2007), na medida em que muitos jovens vivenciam, simultaneamente, os tempos e ritmos da educação escolar e o da educação não escolar (ou não formal), vivenciam ao mesmo tempo os tempos e ritmos da escolarização e da esfera do trabalho – em ocupações profissionais reconhecidas e legalmente assistidas ou em ocupações precárias e degradadas.

Assim, pode-se afirmar que em nossa sociedade respostas à “pergunta social” sobre o que significa a juventude e ser jovem, do ponto de vista da democratização do direito social de acesso e fruição à educação, são extremamente recentes.

Antes de prosseguir no desenvolvimento do texto, faz-se necessário esclarecer o que estamos chamando de educação escolar e não-escolar (não formal ou informal) e como



tem se desenvolvido as relações entre essas duas modalidades de educação na experiência dos jovens brasileiros.

De acordo com Gohn (2006), “quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática.” Contudo, a educação formal “é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, com diretrizes, normas e regras legais, e temporalidades instituídas pelo poder público. Por sua vez, a educação não formal seria aquela que se desenvolve “‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.” Se a educação formal tem no território da escola seu principal *locus* de ocorrência, a educação não-formal, por sua vez, ocorre nos espaços educativos inseridos “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais” (p.29).

Se a educação formal, escolar, em especial a educação escolar básica, caracteriza-se por sua compulsoriedade, a educação não formal tem como apanágio o fato de se configurar mediante “processos interativos intencionais” (GOHN, 2009: 29), ou seja, “não é obrigatória”, pois a adesão à mesma implica a “escolha voluntária” dos sujeitos que a ela aderem e se envolvem.

Sobre as diferenças entre a educação formal e a não formal, argumenta Reymond (2003)

Si la définition de l'éducation formelle laisse peu de doutes, l'éducation non formelle est en revanche un concept beaucoup plus large et donc moins clairement défini. Par ailleurs, la définition de l'éducation non-formelle peut varier d'un pays à l'autre. Dans de nombreux pays, il est entendu que L'éducation formelle se tient dans des écoles et des institutions de formation et d'enseignement supérieur. Elle dispose de programmes et de règles de certification précisément définis. L'éducation non formelle au contraire a lieu majoritairement en dehors du système éducatif formel et est volontaire. Elle couvre une grande variété de domaines d'apprentissage : travail de jeunesse, clubs de jeunesse, associations sportives, service volontaire, formation et bien d'autres activités qui constituent des expériences d'apprentissage. Ses programmes sont moins clairement définis et son “pouvoir de certification” moins important, ce qui lui confère une position sociale et financière plus faible. Le degré de professionnalisation est également plus bas et moins strictement défini que pour l'éducation formelle. Celle-ci est obligatoire pour la majorité des élèves et doit reposer sur une motivation d'apprentissage extrinsèque. L'éducation non formelle présente en revanche l'avantage d'être volontaire et peut en principe compter sur la motivation intrinsèque des participants. Dans certains pays, elle même est perçue comme un processus d'apprentissage sans programmes évidents, sans enseignants et sans examens ou tests (p.10).

No Brasil, a partir dos anos da década de 1990, sob a vigência da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/1990), e também sob a influência de organizações supranacionais como a UNESCO e o UNICEF (Macedo e Castro, 2005) o Estado brasileiro tem investido no desenvolvimento de programas sociais de educação não formal direcionados a adolescentes e jovens, sobretudo aqueles pertencentes a famílias das classes trabalhadoras, vivendo em situação individual e social de risco.

As considerações acima se prestam a montagem do “pano de fundo” para situar os objetivos deste texto, pois com ele queremos abordar resultados de pesquisa acadêmica, desenvolvida entre 2011-2012, que tem por objetivo investigar as relações que jovens brasileiros, entre 15-20 anos de idade, estabelecem com programa social público de



educação não-formal – Projovem Adolescente - e com a educação escolar. Os jovens que contribuíram com o estudo são moradores da periferia da cidade de Ribeirão Preto, centro urbano não metropolitano, situado no interior do estado de São Paulo.

Nas diferentes etapas da pesquisa temos utilizados aportes teóricos oferecidos por autores filiados às Ciências Sociais; nos trabalhos de campo, lançamos mão de abordagens quantitativas – questionário com questões abertas e fechadas, e qualitativas – observação e registro em caderno de campo, levantamento, seleção e leituras de impressos oficiais, jornalísticos e pesquisas que abordam temas similares ao nosso estudo.

Na sequência do texto, apresentaremos breves considerações sobre as políticas públicas para a juventude e os programas sociais de educação não formal para jovens, concebidos pelo governo federal, a partir de 1990; faremos uma rápida abordagem sobre os modos como o Executivo municipal de Ribeirão Preto traduziu para os jovens moradores de sua cidade as propostas de educação não formal do Projovem Adolescente. Por fim, trazemos uma caracterização sociodemográfica dos jovens que se interessaram em participar daquele programa social, nos anos de 2008 a 2011, dando destaques i) aos dados referentes à trajetória escolar dos mesmos e ii) as percepções e avaliações que formularam sobre o trabalho “socioeducativo” do Projovem.

Os programas sociais de educação não formal para jovens brasileiros em décadas recentes

De modo similar ao incremento quantitativo das oportunidades de escolarização básica ou superior no Brasil, são também recentes entre nós os modos de agir do poder público no que diz respeito à formulação e implementação de planos e políticas públicas voltadas especificamente aos segmentos juvenis.

As iniciativas públicas direcionadas particularmente aos segmentos juvenis ganhou maior visibilidade em vários países da América Latina a partir dos anos 80, época em que se pensavam soluções às transformações econômicas e sociais decorrentes da “globalização”. No caso brasileiro, contudo, foi somente nos anos da década de 1990 que o poder público passou a incorporar a juventude e alguns dos direitos dos sujeitos jovens a agenda governamental, incluindo-os na pauta das políticas públicas (Novaes, 2007). Segundo Rua (1998), anteriormente aos anos de 1990, no país, os jovens e seus direitos permaneceram como “estados de coisas”, ou seja, “situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas” (p. 733).

Sposito & Carrano (2003) chamaram a atenção para o fato de que as ações públicas do governo federal que emergiram a partir da década de 1990 se configuraram mais como tentativas oficiais de controle do tempo livre dos jovens, sobretudo aqueles inseridos nos bairros pobres e periféricos dos grandes centros urbanos e metropolitanos, com o objetivo de resolver os problemas sociais que os atingiam especificamente; em outras palavras, as iniciativas visavam predominantemente prevenir, controlar e reparar as situações de mal-estar em que os jovens estavam imersos naquelas espacialidades.

No entanto, Sposito & Carrano (2003) avaliaram também que ao final dos anos 90 e início do novo Século seria possível constatar um avanço nas iniciativas públicas focadas nos jovens, com um maior envolvimento das instâncias federal, estadual e municipal de governo, e também a partir de ações de organizações e associações da sociedade civil. Para



aqueles autores, contudo, grande parte dos projetos e programas desenvolvidos ainda representavam os jovens como “problemas” ou como sujeitos que precisavam de “atenção, controle ou tutela” (p. 187).

Nos anos iniciais de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é que as políticas públicas para a juventude no Brasil começaram a atender de modo mais focalizado determinadas demandas e necessidades daquela categoria. Nesse período surgiram o Plano Nacional de Juventude e a proposta de um Estatuto da Juventude, resultando na formulação da Lei 11.129 (Brasil, 2005), responsável pela ordenação de estruturas para a constituição da Política Nacional de Juventude, que, por sua vez, instituiu a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude - CONJUVE, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (Macedo & Castro, 2005; Novaes, 2007).

De acordo a Lei Federal 11.692 de 2008¹, o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo – integra um programa social formulado pelo governo federal, destinado a segmentos específicos da juventude brasileira: o PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens, e é conformado por quatro Projetos: Projovem Urbano, o Projovem Campo – Saberes da Terra, o Projovem Trabalhador e o Projovem Adolescente.

Além do recorte etário, os formuladores do Projovem Adolescente lançaram mão de outros recortes para definir os indivíduos que devem usufruir de suas atividades: i) um econômico - sujeitos que integram famílias que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza, que se beneficiam de programas públicos de *cash transfer* (Lei federal número 10.836, 2004); ii) um social –sujeitos que se encontram em situação pessoal ou social de vulnerabilidade e risco (Lei federal número 8.742, 1993); iii) um legal-jurídico - indivíduos que tenham sofrido violação de direitos ou os que tenham cometido ato infracional, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal número 8.069, 1990); e iv) um escolar - adolescentes que se encontram em idade de frequentar a etapa do ensino médio, do ponto de vista ideal (Lei federal número 9.394,1996; CONJUVE, 2006).

No âmbito do governo federal, o Projovem Adolescente encontra-se sobre a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), sendo assistido por um comitê composto por representantes de distintos Ministérios – Cultura, Esporte, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho, Educação, e diferentes Secretarias – de Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Nacional de Juventude (Brasil, 2009). Como o Projeto é desenvolvido de forma descentralizada, o governo federal estabelece parcerias com Executivos Municipais dos diferentes estados brasileiros. Nas dimensões das localidades, e tendo em vista as especificidades institucionais e sistêmicas dos Executivos Municipais que aderem à proposta do Projovem, o projeto é implementado por diferentes setores, com a predominância dos Setores da Assistência Social e da Educação.

Segundo impresso do MDS (Brasil, 2009), a proposta de educação não formal oferecidas aos jovens que se interessam e aderem ao Projovem Adolescente, denominada de “serviços socioeducativos”, deve integrar uma “rede de serviços assistenciais e socioeducativos direcionados a grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesses, (...) tendo a família como eixo matricial de proteção social.” (p.42). Ainda de acordo com o documento, “a pauta de trabalho é orientada pelas necessidades das famílias, seus membros e seus indivíduos, o que significa oferta de programas, projetos, serviços e benefícios, no território, hierarquizados, universalizados e complementares” (p. 42).

¹O PROJOVEM foi instituído pela Lei Federal nº 11.129 de 2005, e teve sua redação alterada pela Lei Federal de 11.692/2008.



Quanto à proposta de “socioeducação”, as premissas éticas e político-pedagógicas fundamentais são de que ela desperte nos jovens

a capacidade analítica e crítica, bem como o resgate da cidadania, [que avance] para além da escolaridade padrão – e necessária – apostando no desvelar de interesses e talentos pulsantes na vida adolescente e juvenil, quer dizer incentivar à participação na vida pública, facilitar a convivência e a solidariedade, num movimento dinâmico de rede com outras políticas setoriais, especialmente aquelas da educação, saúde, cultura, meio ambiente e formação profissional. (...) O mote não é conter o jovem em um determinado espaço, todos os dias, todas as manhãs, todas as tardes com a oferta de atividades de segunda classe, mas, ao contrário, abrir caminhos para autonomia e liberdade (Brasil, 2009, p. 43).

O conteúdo proposto para a ação socioeducativa do Projovem Adolescente ancora-se em três eixos, a “Convivência Social”, a “Participação Cidadã” e o “Mundo do Trabalho”. O Projeto foi concebido para ser executado em aproximadamente dois anos.

O cenário da pesquisa: Ribeirão Preto

O município de Ribeirão Preto está situado no interior nordeste do estado de São Paulo e atualmente conta com 604.682 habitantes, sendo que 98% deles inseridos em sua área urbana (IBGE, 2010)². Os micro dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para Ribeirão Preto, para os anos de 2000 e 2010, revelam que nas quatro faixas etárias mais jovens de sua população (0-4, 5-9, 10-14 e 15-19 anos de idade) houve um decréscimo de seus integrantes, pois, em 2000, ela representava 21,7% sobre a população total, e em 2010 o índice decaiu para 19,5%.

A cidade tem no comércio, no setor de serviços e no agronegócio, as suas principais fontes de produção de riqueza econômica. Trata-se de uma localidade rica, com uma economia moderna, que abriga um grande parque de instituições de ensino superior – públicas e privadas –, portanto, um símbolo da modernização e do moderno. Por tais razões a cidade se auto concebe e é reconhecida nacionalmente como uma representante da denominada “Califórnia Brasileira”. Contudo, quando se focaliza mais detidamente a realidade ribeirão-pretana, pode-se apreender outras dimensões também estruturadoras daquela imagem, pois a cidade se (re)produz a partir de

contrastes socioespaciais profundos (...) decorrentes do modelo econômico” em vigência que têm por âncoras produtivas básicas o agronegócio e produção sucroalcooleira, tornando evidente que a estrutura produtiva do município e da região não é capaz de trazer melhorias de vida para a população como um todo. Ao contrário, tende a acentuar as desigualdades e os conflitos por emprego, renda, terra, saúde, educação, moradia adequada, lazer (Gomes, 2011; p. 2).

²<http://www.ibge.gov.br>, acessado em 14 de fevereiro de 2011.



Ações públicas para a juventude e programas sociais de educação não formal para jovens em Ribeirão Preto

Desde os anos finais de 1990, o Executivo municipal de Ribeirão Preto tem agido no sentido de contemplar determinados direitos de adolescentes e jovens moradores da cidade, mediante duas modalidades de ação: a primeira, por meio de iniciativas que implicaram a concepção e implementação de serviços, programas e projetos gestados apenas pelo governo local; a segunda, através de realização de ações, serviços ou projetos que são realizados pelo governo local por meio de parcerias com os governos federal e estadual.

Em 2008, o Executivo local de Ribeirão Preto incorporou à sua agenda de governo o Projovem Adolescente e até 2012 foram organizados 24 coletivos socioeducativos, visando a interagir com jovens entre 15 e 17 anos, moradores de bairros situados nas regiões periféricas da cidade, bairros marcados pela escassez ou ausência serviços públicos, pela violência, e pela negação de direitos sociais básicos.

Neste cenário, escolhemos um coletivo socioeducativo do Projovem instalado na região norte de Ribeirão Preto, conhecido como Quintino Facci II. A escolha do coletivo instalado naquele bairro se deu em virtude de que foi o único território em que, ao longo de cinco anos, o coletivo se manteve sem interrupções. Além disso, foi também o coletivo que interagiu com 59,6% dos adolescentes participantes do Projovem Adolescente em toda a região norte do município (PMRP - 2008, 2009, 2010, 2011).

Os sujeitos do coletivo socioeducativo do Projovem no Quintino Facci II e suas percepções sobre Projeto

213

Do conjunto de sujeitos que participaram daquela experiência, entre 2011 e 2012, foi possível interagir com 38 jovens, em sua maioria, com idades entre 15 e 20 anos, 25 mulheres e 13 homens, grande parte deles negros e pardos e solteiros. No caso das mulheres, foi possível verificar que 4 delas se declararam “casadas” ou “amasiadas” e 6 informaram que já tinham filhos. Grande parte deles nasceu em Ribeirão Preto e uma pequena parcela vivenciou a experiência da migração, na infância.

Parcela significativa deles morava com a família de origem, em casas próprias, situadas em conjuntos habitacionais populares ou moradias precárias, construídas em terrenos de ocupação, ou em núcleos de “favelas”.

As informações que os jovens prestaram sobre seus núcleos familiares de origem, indicam que eles integravam famílias que têm diferentes composições - bi parentais, mono parentais, ou ainda formadas por diferentes sujeitos-adultos da parentela – avó, avô, bisavó, bisavô, tia, irmãos etc. As relações que os pais e mães desses jovens estabeleciam com o mundo do trabalho eram pouco satisfatórias: somente 12 pais e 10 mães tinham relações formais-contratuais com a esfera das ocupações profissionais. A renda familiar mensal de seus núcleos familiares é composta por uma diversidade de integrantes adultos ou não da parentela e até mesmo por amigos.

Do conjunto total de sujeitos entrevistados, apenas 6 jovens nos informaram que conquistaram 12 anos completos de estudo, tendo concluído a etapa do ensino médio; 21 estavam cursando essa etapa da escolarização, os demais a interromperam por várias razões, entre elas por terem conseguido um trabalho, por ter mudado de bairro ou de cidade ou por terem sido expulso da escola. Somente 11 jovens declararam que ainda não tinham



estabelecido relações com o universo do trabalho, os demais exerciam algum tipo de ocupação, ou registraram que já tinham trabalhado, mas que experimentavam a situação do desemprego.

As percepções e avaliações dos jovens em relação ao coletivo socioeducativo do Projovem

Quando indagados sobre o que “mais gostaram” de vivenciar no coletivo socioeducativo, as diversas respostas obtidas marcaram opiniões positivas quanto às possibilidades que o grupo trouxe, especialmente em relação i) ao encontro, a convivência e as trocas entre os pares, em geral, e com os pares do sexo feminino, em particular; ii) a prática de atividades lúdicas e de recreação e aquelas que os colocavam em circulação por outros territórios da cidade, tirando-os de um lugar marcado pela escassez de equipamentos e ações públicas e colocando-os em contato com atividades culturais, esportivas e de lazer; iii) a vivência de determinados “valores” que experimentaram no âmbito das relações tecidas nas atividades daquele grupo. Valores que traduzimos como sendo os relativos à colaboração, ao respeito e confiança mútuos e à cooperação no trabalho coletivo (“em equipe”).

Quanto às indicações sobre o que eles “menos gostaram”, adquiriu destaque o plano das sociabilidades e convivialidade com os pares: ao mesmo tempo em que alguns jovens julgaram como negativo o reduzido número de jovens daquele grupo, outros declararam as dificuldades e tensões vivenciadas com os pares – denominados de “colegas” ou “alunos”, e ainda as dificuldades de interações com os iguais do sexo oposto – as “meninas”. Contudo, alguns não deixaram de ressaltar os desencontros com os representantes do mundo adulto, pois expressaram opiniões negativas sobre “a professora”, uma referência negativa ao mundo da escola e das relações escolares, e também sobre os profissionais que prestavam suportes as atividades daquele grupo.

Chamou-nos a atenção os destaques negativos que eles deram as atividades que apresentam semelhanças com a “forma escolar” – “fazer lição”, “escrever/registrar atividade”, “horário de início das atividades”.

Mas, sobretudo, chamou-nos a atenção a demanda que os jovens apresentaram quanto a uma ação socioeducativa que lhes assegurasse uma formação mais consequente para a inserção no mundo do trabalho, à conquista do primeiro emprego e de uma ocupação profissional com garantias e direitos assegurados legalmente.

Considerações finais

Dois objetivos que o Projovem Adolescente visa atingir referem-se ao investimento de fazer com jovens pobres, filhos de famílias trabalhadoras que vivem em situação individual ou social de risco, mantenham vínculos reais com a esfera da educação escolar (formal), ou à escola retornem, caso dela tenham se afastado. O outro objetivo é o de oferecer aos jovens uma ação socioeducativa a partir de atividades múltiplas e diversificadas que lhes permitam ampliar a autonomia e a liberdade (Brasil, 2009). Desse modo, o Projovem busca garantir àqueles jovens a vivência da moratória social, com um quadro formativo mais rico e diversificado, a partir da combinação da educação formal e não formal.



Contudo, os diálogos que estabelecemos com os jovens de Ribeirão Preto que frequentaram o coletivo socioeducativo daquele Projeto nos demonstram que só parcialmente os objetivos acima mencionados vêm se concretizaram, pois dos 38 jovens que conosco dialogaram apenas 11 deles lograram concluir a escolarização básica; parcela significativa deles tiveram que combinar a educação escolar com a inserção precoce no mundo do trabalho e outros 8 jovens abandonaram o Projeto antes do encerrando de suas atividades, previstas para se concretizarem em dois anos.

Neste cenário, constatamos que para que o Projovem Adolescente logre atingir os objetivos a que se propõe faz-se necessário superar as dissonâncias e os desencontros que há entre a educação escolar e educação não escolar propostas aos jovens pobres, filhos de famílias trabalhadoras, beneficiárias de programas oficiais de transferência de renda e que vivem a juventude numa espécie de confinamento em bairros marcados pela precariedade, pela escassez de serviços públicos e assaltados por práticas de violência.

Referências bibliográficas

Brasil Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. (2009). *Projovem adolescente: traçado metodológico*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.

CONJUVÉ (2006). *Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de juventude/Fundação Friedrich Ebert.

Dayrell, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 2(100), 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Gohn, Maria da Glória (2006) Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso

Macedo, João Paulo (2005). *UNESCO. Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Nakano, Marilena & Almeida, Elmir (2007). Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: Relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação e Sociedade*, 100 (28), 1085-1104. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Novaes, Regina (2007). Políticas de juventude no Brasil: Continuidades e rupturas. *Juventude e contemporaneidade*, (pp. 253-280). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd

Reymond, Manuela du Bois (2003). *Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Direction de la Jeunesse et du Sport.

Rua, Maria das Graças (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. CNPD, (2), 731-752.

Sposito, Marília Pontes (2005) Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos*



da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional, (pp. 87-128). São Paulo: Perseu Abramo.

Sposito, Marília Pontes (2008) Juventude e educação: Interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 2(33), 83-98.

Sposito, Marília Pontes & Carrano, Paulo (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24,16-39.





O Não-Formal e o Informal em Educação

"Há noites assim!" Um projeto socioeducativo de informação e sensibilização acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo: Resultados preliminares

Ana Filipa Simões

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
anafilipa_bs@hotmail.com

Maria do Rosário Pinheiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
pinheiro@fpce.uc.pt

Cristiana Carvalho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cristianapc@hotmail.com

Rute Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
rutemargarida@fpce.uc.pt

Jorge Ferreira

Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra
jorgehcferreira@gmail.com

A necessidade de intervenção, no âmbito das políticas de redução de riscos e minimização de danos, junto de consumidores de substâncias psicoativas, bem como a necessidade de realizar intervenções específicas no domínio da promoção da saúde pública, tem exigido, cada vez mais, o recurso a um modelo de intervenção de proximidade onde o grupo de pares se apresenta como uma fonte importante de suporte social, pessoal e académico. O projeto de intervenção socioeducativa de sensibilização e informação acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo universitário, intitulado *Há Noites Assim!*, da responsabilidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra, decorreu durante a semana da Queima das Fitas de Coimbra de 2012, tendo como objetivos; i) identificar comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias, aos comportamentos sexuais, à condução rodoviária, à violência e à insegurança pessoal no dia-a-dia dos estudantes, e ii) identificar se esses comportamentos se mantêm, diminuem ou aumentam em contexto recreativo ou de festas. Este projeto socioeducativo de investigação e ação implicou a realização por parte de um grupo de pares educadores a dinamização de uma atividade *one-to-one* “pergunta-resposta”, bem como, o preenchimento de um instrumento construído para o efeito, *Questionário de Comportamentos de Risco no Dia-a-Dia e em Contextos Recreativos* (QCR2). Resultados preliminares da primeira edição da intervenção sugerem que em cada hora de intervenção em contexto recreativo noturno, em média, foram distribuídos 32 folhetos de divulgação do projeto e realizados por, cada voluntário, 42 contactos face-to-face e entregues 125 preservativos masculinos e femininos. Através do QCR2 foi possível identificar que entre os estudantes que referem nunca terem habitualmente, no seu quotidiano, certos comportamentos de risco há uma percentagem que refere aumentar esses comportamentos em contexto de saída à noite e de festa académica. Especificamente 5,5% aumenta o comportamento de conduzir sem cinto de segurança, 11,4% aumenta o comportamento de ficar em risco de ser vítima de violência, 2,5% aumenta a prática de ter relações sexuais sem

preservativo, 7,5% aumenta o comportamento de conduzir sob o efeito de álcool, 6,5% diz aumentar o consumo de cannabis e 6.1% o de ecstasy e 1,7% diz aumentar a prática de ir para sítios que ninguém sabe onde está.

Palavras-chave: comportamentos de risco, estudantes do ensino superior, projeto de informação e sensibilização

Introdução

Com o presente artigo pretendemos apresentar uma panorâmica geral do desenvolvimento de uma intervenção socioeducativa em contexto académico e recreativo durante a semana da Queima das Fitas 2012 da Universidade de Coimbra bem como, refletir acerca da implementação e avaliação desta iniciativa apresentando alguns resultados preliminares de uma investigação sobre os comportamentos de risco dos estudantes do ensino superior, quer no dia-a-dia quer em contexto recreativo noturno, quando sai à noite e/ou participa numa festa académica.

Atualmente, a Saúde não é apenas encarada como a ausência de doença, mas como a presença de bem-estar físico, mental e social (OMS, 1946) e aliada a esta definição está também o conceito de estilo de vida ou *wellness*, que surgem como dois conceitos equivalentes pois, têm, os dois, como base, a promoção e proteção da saúde, bem como a prevenção de várias doenças, podendo, assim, dizer-se que o conceito de *wellness*, consiste num processo ativo através do qual o indivíduo se torna consciente, fazendo escolhas que conduzem a uma melhor existência, ou como um método integrado de ação visando maximizar as potencialidades do indivíduo no meio ambiente em que funciona (Hettler, 1982). A crescente autonomia e o poder de decisão nas suas escolhas parecem ser dois fatores, cada vez mais, relevantes na compreensão dos estilos de vida dos estudantes universitários (Dinger e Waigandt, 1997).

Esses mesmos fatores também caracterizam o processo de transição e de adaptação para o Ensino Superior, sendo este considerado como uma etapa de vida que envolve um conjunto de mudanças para o estudante, ao nível das construções desenvolvimentais e competências pessoais e interpessoais, apresentando-se, ainda, como um espaço onde os elevados índices de experenciação tomam lugar nas diversas faces da transição: a transição académica, a passagem do ensino secundário para o superior, e a transição pessoal e social para uma maior emancipação, ambas implicando, necessariamente, mudanças ecológicas, de ambiente de vida, e ainda mudanças ao nível dos papéis, relações interpessoais, rotinas e na perceção que o indivíduo tem de si e do mundo (Schlossberg, Waters e Goodman, 1995; Pinheiro, 2003, 2010). Torna-se, assim, importante a construção de mecanismos e recursos para a promoção dessas mudanças de uma forma saudável, promovendo o bem-estar físico e psicológico dos estudantes do Ensino Superior, potenciando os comportamentos de proteção em relação à saúde e prevenindo comportamentos de risco.

Recentes investigações relatam que, como tal acontece com a maioria dos outros comportamentos de risco, também o consumo de álcool é mais elevado no jovem adulto do que em qualquer outro período do ciclo de vida (Grant e Dawson, 1997), apresentando alterações nos modos de ingestão favorecendo a criação de condições propícias às situações de risco (I.D.T, 2001-2007). Investigações como as de Mourão e Torgal (1999) entre a população universitária realçam a importância de estudar este contexto definido, muitas vezes, como um padrão de consumo predominantemente recreativo, de carácter



abusivo e pouco controlado no que toca à prática de consumo de álcool, bem como do consumo de substâncias psicoativas, já que a transição do ensino secundário para o ensino superior é comumente marcada por um incremento na frequência de oportunidades para a interação de pares em contexto recreativo, o que por sua vez poderá levar a um aumento da importância das normas percebidas relativamente ao esse consumo de álcool (Read, Wood, Kahler, Maddock, e Palfai, 2003; Schulenerg e Maggs, 2002).

As atitudes favoráveis e o início do uso de substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas, têm sido referidas na literatura como estando associadas a um grupo de pares, grupo este que, independentemente da sua funcionalidade, proporciona ao jovem pontos de referência, pertença, identidade e aprendizagens. A literatura refere que o uso de substâncias psicoativas pode surgir como um elemento do processo de socialização, utilizado para facilitar o acesso e a integração num grupo (Matos, 2008).

O padrão excessivo de consumo, em particular de álcool entre os estudantes universitários (e.g. Pillon e Corradi-Webster, 2006) está, na maioria das vezes, associado à diversão e à procura de liberdade, aos estilos musicais em contextos noturnos, constituindo-se parte integrante da cultura juvenil (Calafat et al., 1999; cit. Lomba, 2006). Para além desta cultura juvenil, surge a “cultura da universidade” (Dworkin, 2005), em que o consumo de álcool é alvo de uma forte pressão por parte dos pares. Atualmente tem-se verificado um padrão de consumo de *binge drinking* nas saídas noturnas, festas académicas ou férias, relacionadas com o divertimento por parte dos jovens adultos (Rodrigues, 2006).

O consumo de substâncias psicoativas no Ensino Superior tem sido alvo de diversas investigações por este ser um contexto com um padrão de consumo preponderantemente recreativo de carácter abusivo (Negrão, 2004), em particular, quando associado a festividades académicas (Preto, 2002; Negrão, 2004), pelo que estes contextos se afiguraram como espaços cruciais para a compreensão do consumo dessa substância.

Alguns estudos têm conduzido a evidências de que o consumo de drogas apresenta um elevado índice em amostras constituídas por jovens que tendem a sair à noite e/ou frequentar festas académicas (YRBSS, 2005). Assim sendo, de acordo com um estudo elaborado por Matos et al. (2006), verifica-se que 35,2% dos jovens referiram ter iniciado a sua atividade sexual sob o efeito do álcool e 22,4% diz ter estado sob o efeito de outras drogas. Outros estudos revelam, ainda, alguns dos motivos considerados pelos jovens para o início do consumo, como sendo a necessidade de ser sociável, a influência do grupo de amigos e a facilidade de produção de sentimentos de alegria e de relaxamento. Jovens entre os 15 e os 24 anos referem também que o consumo de bebidas alcoólicas é muito importante para melhorar os contactos físicos e as relações sexuais (Balsa, Vital e Pascueiro, 2007).

Igualmente importante são os estudos desenvolvidos pelo projeto de investigação “Recreational Culture as a Tool to Prevent Risk Behaviours” realizado em 9 cidades da Europa, incluindo Lisboa e que tem como principal objetivo identificar e descrever os padrões de consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas associados a outros comportamentos de risco, de maneira a verificar se os ambientes noturnos e de lazer constituem um fator promotor da prática de comportamentos de risco (Lomba & Mendes, citado por Lomba & colaboradores, 2008). No decorrer destes estudos, várias são as preocupações com o consumo de substâncias psicoativas, uma vez que em contexto recreativo, o consumo concentra-se em particular nas substâncias estimulantes e depressoras (OEDT, citado por Lomba & colaboradores, 2008), consideradas pelos jovens como substâncias que facilitam o estabelecimento de relações, proporcionam euforia,



aumentam a intimidade, a desinibição e a dissolução dos medos (Godinho, citado por Lomba & colaboradores, 2008).

Neste sentido uma equipa unida por objetivos e interesses comuns na área da prevenção e redução de riscos e danos do consumo de substâncias psicoativas e com uma sólida estrutura institucional de apoio, desenvolveu este projeto de intervenção e investigação socioeducativa com o objetivo de estudar os comportamentos de risco que os estudantes demonstram no seu quotidiano e em contexto recreativo e/ou festa académica. Um projeto com a intenção de contribuir para a recolha de evidências sobre os comportamentos de risco dos estudantes do ensino superior e que surgiu no ano letivo 2011/2012.

O Projeto *Há Noites Assim!*, projeto socioeducativo de informação e sensibilização acerca dos comportamentos de risco em contexto recreativo, organizado pela da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC) , pelo Gabinete de Apoio ao Estudante (GAE) e pela Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra (Eixo de Intervenção Saúde-VIH SIDA do Plano de Desenvolvimento Social), contou com a colaboração de voluntários de diversas associações e entidades. A sua intervenção decorreu durante a Semana da Queimas das Fitas de Coimbra, de 4 a 11 de Maio de 2012, tendo por objetivos i) identificar comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias, aos comportamentos sexuais, à condução rodoviária, à violência e à insegurança pessoal no dia-a-dia dos estudantes e ii) identificar se esses comportamentos se mantêm, diminuem ou aumentam em contexto recreativo ou de festas.

Metodologia

220

Este estudo, de carater quantitativo e descritivo, procura identificar os comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo de jovens universitários, que frequentaram a Semana da Queima das Fitas de Coimbra 2012.

1. Procedimentos

A ação de sensibilização e informação acerca dos comportamentos de risco implicou a distribuição de um “vale de preservativos”¹ no Queimodromo e a deslocação dos estudantes ao stand *Há Noites Assim!* para a aquisição de preservativos masculinos e femininos. Aproveitando a presença dos estudantes no stand, o grupo de pares educadores (previamente (in)formados e preparados) realizaram a dinâmica *one-to-one* “pergunta-resposta”, uma conversa informal e persuasiva *face-to-face* na qual foi dada informação relevante acerca dos comportamentos de risco e de proteção (sexuais, de consumo de SPA’s, rodoviários, violência e insegurança). Depois desta interação distribuíam-se gratuitamente preservativos femininos e/ou masculinos e, por último, solicitava-se o preenchimento do Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo - QCR2 (Pinheiro et al., 2012) garantindo o seu caráter facultativo e confidencial.

¹ Realizada pelos voluntários das respetivas instituições agregadas à Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra ao Gabinete de Apoio ao estudante da FPCE-UC envolvidos no projeto.



2. Amostra

Neste estudo participaram 158 estudantes do ensino superior, mas por razões de ordem normal (resposta incorretas e/ou incompletas aos itens) a amostra retida acabou por abranger 123 estudantes do ensino superior, sendo 87 do universitário (70.7%) e 32 do politécnico (26%)² dos quais 80,4% (n=90) frequentam a licenciatura e 19.6% (n=22) frequentam o mestrado. Esta amostra é constituída por 59 sujeitos do sexo masculino (48%) e 64 do sexo feminino (52%) com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos (90% situam-se entre os 18 e os 24 anos), tendo uma média de idades de 21.25 anos (DP=2.57)³.

3. Instrumento

O Questionário de comportamentos de risco no dia-a-dia e em contexto recreativo - QCR2 (Pinheiro et al., 2012) foi o instrumento construído e utilizado para esta investigação, sendo um questionário de auto-resposta e composto por quatro sessões. A primeira parte está direcionada para a recolha de dados sociodemográficos (sexo, idade, curso, Universidade ou Politécnico). A segunda parte do instrumento apresenta uma composição de 28 itens, sendo 23 desses itens referentes aos comportamentos de risco e 3 itens referentes aos comportamentos protetores (Item 18. *Beber água*; Item 22. *Alimentar-me* e Item 23. *Andar acompanhado com alguém que não bebe*). O preenchimento deste questionário implica a utilização de uma escala de resposta de *Nunca* a *Sempre* o que permite avaliar os comportamentos de risco que os estudantes do Ensino Superior apresentam no seu dia-a-dia. Todos os itens deste questionário encontram-se direcionados para áreas consideradas pela literatura muito relevantes quando se fala de ambientes recreativos, são elas; (i) comportamentos de risco associados à sexualidade (ex. Item 2. *Ter parceiro/a sexual ocasional*), (ii) comportamentos de risco associados ao consumo de substâncias psicoativas (ex. Item 13. *Consumir bebidas alcoólicas*), (iii) comportamentos de risco associados à condução rodoviária (ex. Item 6: *Conduzir sob o efeito de álcool*), (iv) comportamentos de risco associados a situações de violência e de insegurança pessoal (ex. Item 21: *Ir para sítios onde ninguém sabe onde estou*). Na terceira parte do preenchimento do questionário é solicitado aos estudantes que em relação aos comportamentos de risco e de proteção, indiquem o que acontece em contexto recreativo/sair à noite, utilizando uma escala de 3 pontos (Aumenta, Mantém-se ou Diminui). O preenchimento desta terceira parte encontra-se dependente do preenchimento da segunda parte do questionário, isto é aconselha-se ao respondente que em relação a cada comportamento de risco e de proteção, responda primeiramente ao que acontece habitualmente e logo de seguida responda se aumenta, mantém ou diminui esse comportamento quando sai à noite. Assim, o procedimento da elaboração do questionário segue a ordem da esquerda para a direita.

A última e quarta parte, é constituída por 5 itens referentes à categoria de *Formação* recebida na Escola e/ou no Ensino Superior com uma escala de resposta de *Sim* ou *Não*.

² Quatro estudantes (3.3% da amostra) não identificaram o tipo de ensino superior.

³ Treze estudantes (10.6% da amostra) não especificaram a idade.



Resultados

Através da análise dos resultados podemos identificar e compreender até que ponto, cada um destes comportamentos de risco, diminuem, aumentam ou mantêm a sua frequência quando os jovens universitários saem à noite, assim como na vida do seu dia-a-dia através da prática (nunca, algumas vezes, muitas vezes, quase sempre ou sempre) desse comportamento. Podemos, assim, verificar que uma percentagem significativa de alunos diz *quase sempre*, no quotidiano, “*conduzir sem cinto de segurança*” (6,8%) verificando que esse comportamento *mantém-se* quando saem à noite. Igualmente importante são os resultados da análise dos comportamentos de risco para a segurança pessoal (cf. tabela 2), podendo verificar-se que estudantes universitários dizem *algumas vezes*, no quotidiano, “*ir para sítios que ninguém sabe onde estou*” e quando saem à noite esse mesmo comportamento *mantém-se* (12,8%). Ainda nesta linha é de evidenciar o *aumento* deste comportamento (“Ir para sítios que ninguém sabe onde estou”), em contexto noturno, em estudantes que habitualmente afirmam que *nunca* vão para sítios onde ninguém sabe onde estão (9,4%).

Tabela 1: “Conduzir sem cinto de segurança” - Crosstabulation

			Sair à Noite			
			1_ Conduzir sem cinto de segurança			
			Aumenta	Mantêm-se	Diminui	Total
Habitualmente 1_ Conduzir sem cinto de segurança	Nunca	N	6	86	7	99
		%	5,17%	74,1%	6,03%	85,3%
	Algumas vezes	N	1	3	0	4
		%	0,8%	2,5%	0%	3,4%
	Muitas vezes	N	1	2	0	3
		%	0,8%	1,7%	0%	2,5%
	Quase sempre	N	0	8	2	10
		%	0%	6,8%	1,7%	8,6
Total			8	99	9	116
			6,8%	85,3%	7,7%	100%

222

Tabela 2: “Ir para sítios que ninguém sabe onde estou” - Crosstabulation

			Sair à Noite			
			21_Ir para sítios que ninguém sabe onde estou			
			Aumenta	Mantêm-se	Diminui	Total
Habitualmente 21_Ir para sítios que ninguém sabe onde estou	Nunca	N	11	62	11	84
		%	9,4%	52,9%	9,4%	71,7%
	Algumas vezes	N	2	15	10	27
		%	1,7%	12,8%	8,3%	23,0%
	Muitas vezes	N	0	1	3	4
		%	0%	0,8%	2,5%	3,4%
	Quase sempre	N	0	2	0	2
		%	0%	1,7%	0%	1,7%
Total			12	80	24	117
			10,2%	68,3%	20,5%	100%



Relativamente aos comportamentos sexuais e psicossociais de risco podemos verificar, também, algumas percentagens elevadas quando os estudantes frequentam os contextos recreativos/saem à noite. Como se pode verificar nos itens “*Em risco de ser vítima de violência*”, “*Ter relações sexuais sem o uso do preservativo*” e “*Conduzir sob o efeito de álcool*” os estudantes evidenciam percentagens diferentes, quer em sair à noite, quer no habitualmente. Dos estudantes, 9,6% referem que no quotidiano, *algumas vezes*, têm “relações sexuais sem preservativo”, mantendo-se o mesmo comportamento quando saem à noite.

No que respeita ao item “*conduzir sob o efeito de álcool*”, os estudantes apresentam um aumento desse comportamento quando saem à noite. No entanto, os estudantes que habitualmente não conduzem sob o efeito de álcool, em contexto noturno, passam a ter esse comportamento (7,6%).

Tabela 3: “Em risco de ser vítima de violência” - Crosstabulation

			Sair à Noite			
			4_Em risco de ser vítima de violência			
			Aumenta	Mantêm-se	Diminui	Total
Habitualmente 4_Em risco de ser vítima de violência	Nunca	N %	13 11,2%	81 69,8%	10 8,6%	104 89,6%
	Algumas vezes	N %	1 0,8%	3 2,5%	6 5,1%	10 8,6%
	Muitas vezes	N %	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%
	Quase sempre	N %	0 0%	1 0,8%	0 0%	1 0,8%
Total			14 12,0%	86 74,1%	16 13,7%	116 100%

Tabela 4: Ter relações sexuais sem preservativo” - Crosstabulation

			Sair à Noite			
			5_Ter relações sexuais sem preservativo			
			Aumenta	Mantêm-se	Diminui	Total
Habitualmente 5_Ter relações sexuais sem preservativo	Nunca	N	7	54	8	69
		%	5,98%	46,1%	6,8%	58,9%
	Algumas vezes	N	3	17	5	25
		%	2,5%	9,6%	4,2%	21,3%
	Muitas vezes	N	2	11	1	14
		%	1,7%	9,4%	0,85%	11,9%
	Quase sempre	N	0	9	0	9
		%	0%	7,6%	0%	7,6%
Total			12	91	14	117
			10,2%	77,7%	11,9%	100%



Tabela 5: “Conduzir sob o efeito de álcool” - Crosstabulation

			Sair à Noite 6_Conduzir sob o efeito do álcool			Total
			Aumenta	Mantêm-se	Diminui	
Habitualmente 6_Conduzir sob o efeito do álcool	Nunca	N	9	72	11	92
		%	7,6%	61,5%	9,4%	78,6%
	Algumas vezes	N	5	5	7	17
		%	4,2%	4,2%	5,9%	14,5%
	Muitas vezes	N	0	1	1	2
		%	0%	0,8%	0,8%	1,7%
	Quase sempre	N	0	3	3	6
		%	0%	2,5%	2,5%	5,1%
Total			14	81	22	117
			11,9%	69,2%	18,8%	100%

Conclusão

A crescente participação e adesão dos jovens em atividades recreativas noturnas, como as festas académicas, têm tido impacto quer nas atitudes, quer nos comportamentos relativos ao consumo de substâncias psicoativas, levando a um estilo de vida onde se evidenciam diversos comportamentos de risco.

O consumo de substâncias psicoativas, nomeadamente o consumo de álcool, pode prever o nível de envolvimento sexual (Cooper, 2002), estando muitas vezes “relacionado com escolha de parceiro arriscada, com a existência de múltiplos parceiros, bem como com diminuição de conversa acerca do risco nessa ocasião” (Baskin-Sommers & Sommers, 2006; Cardoso, Malbergier, & Figueiredo, 2008).

Dados desta investigação revelam que 21,3% dos estudantes, no seu quotidiano, têm “algumas vezes” relações sexuais sem preservativo, comportamento que se mantém quando saem à noite para 9,6%. Apesar dos estudantes referirem ter tido formação na escola sobre sexualidade (78,9%), consumo de drogas (78%), problemas de violência (51,2%), e segurança rodoviária (79,7%), na verdade os seus comportamentos não refletem a (in)formação obtida.

Face aos dados resultantes desta investigação, torna-se importante repensar nas estratégias educativas, capazes de modificar e manter comportamentos que se associam a um estilo de vida mais saudável.

Reforçar não só os conhecimentos, como as atitudes positivas face a um estilo de vida saudável, assim como promover competências pessoais facilitadoras da tomada de decisão e de resistência à pressão dos pares, tornam-se fundamentais em intervenções de prevenção primária e secundária, em qualquer contexto educativo, como seja o contexto universitário.

Intervenções focadas na redução de riscos e danos, com uma abordagem de proximidade, adaptada ao novo contexto de vida no ensino superior, poderão contribuir para a diminuição da prevalência e incidência do consumo de substâncias psicoativas e outros comportamentos de risco associados, permitindo baixar o nível de efeitos nocivos para a saúde.



Referências bibliográficas

- Balsa, Casimiro; Vital, Clara & Pascueiro, Liliana (2007). *O consumo de bebidas alcoólicas em Portugal: Prevalências e padrões de consumo 2001-2007*. IDT. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Calafat, Amador; Juan, Montserrat; Becoña, Elisardo & Fernández, Cesáreo (2007). *Mediadores recreativos y drogas. Nueva área para la prevención*. Palma de Mallorca: IREFREA.
- Cooper, Lynne (2002). Alcohol use and sexual risk behavior among college students and youth: Evaluating the evidence. *Journal of Studies on Alcohol, Suplemento, 14*, 101-117.
- Dworkin, Jodi (2005). Risk taking as developmentally appropriate experimentation for college students. *Journal of Adolescent Research, 20*(2) 219-241.
- Instituto da droga e da toxicodependência (IDT) (2008). Disponível em: <http://www.idt.pt/>.
- Lomba, Lurdes (2006). Os jovens e o consumo de drogas. In J. Relvas; L. Lomba & F. Mendes (Orgs), *Novas drogas e ambientes recreativos* (pp. 15-34). Loures: Lusociência.
- Lomba, Lurdes, Apostolo, João, Loureiro, Helena, Graveto, João, Silva, Margarida, & Mendes, Fernando (2008). Consumos e comportamentos sexuais de risco na noite de Coimbra. *Revista Toxicodependências, 14*(1) 31-41. Disponível em http://www.irefrea.org/uploads/PDF/Lombaetal_2008.pdf
- Lomba, Lurdes; Apóstolo, João; Mendes, Fernando & Campos, Diana (2011). Jovens portugueses que frequentam ambientes recreativos noturnos. Quem são e comportamentos que adoptam. *Revista Toxicodependências*, Edição IDT, 17(1) 3-15.
- Matos, Margarida (2008). Adolescência e seus contextos: O estudo HBSC/OMS. In M. Matos (coord.) *Consumo de substâncias: Estilo de vida? À procura de um estilo?* (pp. 27-43). Lisboa: IDT.
- Pillon, Sandra & Corradi-webster, Clarissa (2006). Teste de identificação de problemas relacionados ao uso de álcool entre estudantes universitários. *Revista de Enfermagem UERJ, 14*, 325-332.
- Pinheiro, Maria do Rosário (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- Pinheiro, Maria Rosário, Simões, Ana, Carvalho, Cristiana, Santos, Rute & Ferreira, Jorge (2012). Consumo de substâncias psicoativas e outros comportamentos de risco no dia-a-dia e em ambiente recreativo: Um estudo com estudantes do ensino superior português. In S. Cetolin & C. Trzcinski (Eds.), *Na onda das pedras: Crack e outras drogas* (pp. 247-268). Porto Alegre/Brasil: Editora Universitária da PUCRS: EDIPUCRS.
- Rodrigues, Margarida (2006). *Adaptação académica e consumo de substâncias psicoactivas em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.





O Não-Formal e o Informal em Educação

MOVIMENTOS SOCIAIS, AMBIENTE E EDUCAÇÃO



O ensino da sustentabilidade em Portugal e Inglaterra: Aspectos materiais, educacionais e sociais

Margarida Paulos
University of Edinburgh
m.r.paulos@sms.ed.ac.uk

A discussão acerca do papel da educação na promoção de um determinado tipo de conhecimento, qualificações e valores que contribuam para o desenvolvimento de um mundo mais justo, mais ecológico e mais sustentável, tem vindo a moldar as políticas educacionais, o currículo escolar e as actividades desenvolvidas nas escolas. A UNESCO, com a Década para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e vários autores (como Orr, Sterling, Fein, Bowers) afirmam que existe um problema com a educação, uma vez que esta transmite conhecimentos de uma forma fragmentada, sem contacto com os problemas reais ou com a natureza. Segundo esta linha de pensamento necessitamos de um tipo diferente de educação, holística, prática, ao ar livre, experiencial e continuada, com uma maior ênfase na educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável, se queremos que as escolas contribuam para a construção de um mundo melhor.

Esta comunicação irá apresentar os resultados do projecto de doutoramento realizado na Universidade de Edimburgo com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, que tem como principal objectivo analisar a iniciativa ‘escolas sustentáveis’ lançada pelo governo Britânico em 2006. Este projecto nacional pretendia que todas as escolas fossem sustentáveis em 2020 e para isso propôs que as escolas desenvolvem-se o seu trabalho em três áreas principais: (i) promovendo o conceito de ‘cuidar’ (care) de si próprio, do outro e do ambiente; (ii) desenvolvendo o seu trabalho no edifício escolar, no currículo e na comunidade envolvente; (iii) utilizando oito temas para a promoção da sustentabilidade: alimentos; energia e água; transporte; consumo e lixo; edifícios e recreio; inclusão e participação; bem-estar local; e dimensão global.

A pesquisa realizou diversos estudos de caso em escolas primárias inglesas (observação participante e entrevistas a directores, professores e alunos) e aplicou um questionário a várias escolas em Inglaterra e em Portugal. Nesta comunicação irei apresentar as principais conclusões do estudo, identificando as melhores práticas encontradas nas diversas escolas, divididas em três áreas: material, educacional e social, mas também os problemas que as escolas encontram quando procuram desenvolver projectos de educação sustentável e as limitações destes projectos num contexto económico e social adverso à prática de comportamentos sustentáveis.

Palavras-chave: educação, sustentabilidade, ambiente

Introdução

Em 1987, o relatório Brundtland ‘Nosso Futuro Comum’ (ONU) identificou inúmeros problemas globais como potenciais ameaças a um desenvolvimento mais sustentável: a dívida dos países em desenvolvimento; o uso excessivo de recursos; a crescente competição sobre as nascentes de água; redução da biodiversidade; poluição; o crescimento da população mundial; os extremismos religiosos, nacionalistas e políticos; e as pressões impostas pelas mudanças climáticas (Tomkinson citado por Stibbe 2011). Vinte e cinco anos passados, vários destes problemas persistem e continuam a agravar-se mundialmente. O Millennium Ecosystem Assessment em 2005 sublinhou que “nos últimos

50 anos, os seres humanos modificaram os ecossistemas mais rápida e extensivamente do que em qualquer outro período da história”. O relatório de desenvolvimento humano (ONU 2011) indica que as desigualdades globais continuam a aumentar; o relatório Planeta Vivo (WWF 2010) alerta que os seres humanos destruíram mais de 30% das riquezas naturais do mundo desde 1970; o GEO 2000 (Global Environment Outlook, UNEP) declarou que a extinção de espécies provocada pelo ser humano ocorre a um ritmo 1000 vezes superior ao seu ritmo normal.

Os conceitos de desenvolvimento sustentável e consequentemente o de educação para o desenvolvimento sustentável, são construídos a partir da ideia de que estes problemas podem ser minimizados não tendo de sacrificar o actual desenvolvimento económico, conjugando a protecção ambiental, com a equidade social e o crescimento económico. À educação e às escolas é atribuído um papel central neste contexto, sendo vistas como um elemento chave na transição entre o presente desenvolvimento insustentável e um outro mais sustentável. Mas esta atribuição de competências não é imune a problemas, levanta questões internas à organização e práticas escolares e questões externas ligadas às comunidades em que as escolas se inserem e à sociedade.

Partindo do seguinte pressuposto ‘má educação = má sociedade’, ‘boa educação = boa sociedade’, este artigo irá começar explorar esta problemática.

O papel da educação no desenvolvimento sustentável

É comum encontrar na literatura sobre a EDS (educação para o desenvolvimento sustentável) uma tendência para criticar não apenas o estado actual da educação, mas a educação em si mesma. A educação moderna é vista como parte do problema considerando as nossas práticas ‘insustentáveis’. Orr (2004) defende que a educação reforça práticas insustentáveis; Bowers (1995) diz que a ênfase das escolas no consumo e soluções tecnológicas trabalha contra a sustentabilidade e a justiça social; Sterling (2001) acrescenta que somos educados principalmente para competir e consumir, em vez de cuidar e conservar; Fein (1993) diz que as escolas perpetuam práticas ambientais insustentáveis, servindo principalmente como agentes de reprodução económica e cultural.

Estruturada e pensada para responder às necessidades de mercado e para obtenção de sucesso individual (Sterling 2001), a educação é uma vez mais questionada à luz das ‘novas’ necessidades sociais e ambientais. As escolas não podem ser parte da solução se continuam a administrar o mesmo tipo de educação que ajudou na criação dos problemas (Orr 2004). Os pressupostos da EDS contrastam com os objectivos tradicionais das escolas ao enfatizar a interdisciplinaridade do currículo, o desenvolvimento do pensamento crítico, devendo ser sistémica, relacional, ecológica e holística.

A educação *para* o desenvolvimento sustentável demonstra uma intenção específica expressa na palavra ‘para’. Educação ‘para alguma coisa’ implica um desejo de mudança, com o intuito de alcançar diferentes resultados (Ross 2011). Vários autores e organizações trabalham com o conceito de EDS e existem inúmeras definições do conceito. Sterling (2011) defende que EDS deve ser abrangente (ética, inovadora, holística, orientada para o futuro), relacional (contextual, crítica, sistémica, interdisciplinar) e integrada (inclusiva, diversificada, sinérgica). A UNESCO (2008) fornece exemplos dos principais temas que devem ser abordados nas escolas: paz e segurança, direitos humanos, cidadania, recursos naturais, mudanças climáticas, energia, lixo, água, globalização, consumo e ética.



Alguns autores como Orr (2004) e Webster e Johnson (2008) propõem diferentes estágios de desenvolvimento na jornada da sustentabilidade: 1 – exploratório, sendo que a escola desenvolve sobretudo projectos de pequena dimensão e esporádicos; 2 – assimilatório, seguindo o princípio do *'business as usual but greener and fairer'*; 3 – estratégico, onde as escolas investem em projectos de longo prazo, com o intuito de 'aprender para mudar'; 4 – 'eco restaurativo', em que as escolas desenham o currículo e a sua organização à volta do conceito de sustentabilidade.

Assim, sendo descrita como um processo, um tipo de educação capaz de promover um determinado tipo de desenvolvimento, um método que promove o conhecimento e as competências necessárias para o desenvolvimento de 'sociedades sustentáveis', um estado de espírito que promove o pensamento crítico e a multidisciplinidade, a EDS engloba contradições, internas e externas. Internas ligadas ao problema do conceito de desenvolvimento sustentável e à sua problemática. Ao tentar traduzir para actividades práticas o conceito de desenvolvimento sustentável, a EDS emerge em questões como: o que queremos exactamente preservar? Como e onde começar? O que queremos alcançar? "Sustentabilidade: do quê? Para quem? Por quanto tempo? E porquê?" (O'Neil 2008, p. 156).

Como Scott e Gough (2003) sublinham, os conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são complexos e de difícil aplicação para, sendo que muitas definições são retóricas e vagas. O contexto (académico, político, ambiental), os actores (ONGs, académicos, políticos) e os objectivos (desenvolvimento económico, melhor ambiente, combate à pobreza), influenciam a forma como o desenvolvimento sustentável é interpretado e os possíveis caminhos a seguir.

Para além dos problemas internos, a EDS enfrenta também problemas que podem ser considerados externos, uma vez que se relacionam com os contextos económico e social. O contraste entre o que a EDS promove nas escolas e o que os alunos vivem fora das escolas é enorme e pode pôr em causa os potenciais resultados. Existe uma contradição entre as mensagens transmitidas pelo conceito de ESD (ex. redução do consumo, poupança de energia, inclusão, protecção ambiental, etc.) e as mensagens transmitidas pela sociedade em geral, especialmente através dos media. Esta problemática está no centro da minha pesquisa, uma vez que pretendo mostrar que as escolas e a sociedade se influenciam mutuamente e que as primeiras não são seres isolados e desconectados da sociedade em que se inserem, não podendo por isso serem vistas como a última solução para todos os nossos problemas, ainda que desenvolvam um excelente trabalho na área da sustentabilidade.

O programa 'Escolas Sustentáveis'

O programa 'escolas sustentáveis' foi lançado pelo governo britânico em 2006 com o intuito de transformar todas as escolas do país em escolas sustentáveis até 2020. Após a eleição do novo governo conservador em 2010, o programa foi abandonado e está agora a cargo de uma ONG bastante conhecida pelo seu trabalho na área da EDS e educação ambiental, a SEEd (Sustainability and Environmental Education).

O programa dividia-se em três partes principais:

a) Um compromisso de cuidar (care) de si próprio, dos outros (de diferentes culturas, gerações e nacionalidades) e do ambiente (local e global);



b) Um desenvolvimento integrado, explorando o conceito de desenvolvimento sustentável através do ensino e aprendizagem (currículo), dos valores e formas de organização (campus), e no seu envolvimento com as pessoas locais (comunidade);

c) Com oito temas (doorways) de sustentabilidade onde as escolas podiam desenvolver o seu trabalho:

- 1 – Bebidas e alimentos
- 2 – Energia e água
- 3 – Transporte
- 4 – Consumo e lixo
- 5 – Edifícios e recreio
- 6 – Inclusão e participação
- 7 – Bem-estar local
- 8 – Dimensão global

O objectivo era o de promover uma vida mais saudável, uma maior consciência acerca dos problemas e necessidades ambientais e um maior envolvimento com as comunidades e cidadania. Para cada um dos oito temas, o DCSF (department for children, schools and families) responsável pelo projecto, desenvolveu vários documentos onde descrevia os objectivos propostos, directrizes, orientações, dicas, recursos necessários e actividades a desenvolver de forma a integrar ‘a sustentabilidade’ no currículo e no edifício escolar. O quadro abaixo exemplifica algumas das propostas para o primeiro tema – bebidas e comida.

Figura 1 – Exemplo de um dos oito temas de sustentabilidade

Tema	Objectivos	Motivações	Directrizes	Recursos	Plano curricular
1) Bebidas e comida 	a) Provisão de comida e bebida saudáveis; b) Protecção do ambiente através do consumo de produtos sustentáveis e ‘éticos’ c) Consumo de alimentos sazonais e locais	a) Combater a elevada obesidade infantil; b) Reduzir o impacto ambiental dos produtos consumidos;	a) Desenhar os menus de acordo com os produtos sazonais b) Aumentar a compra de produtos orgânicos d) Beber água da torneira e) Plantar vegetais na escola f) Visitar uma quinta orgânica	a) The school food trust b) Regional improvement and efficiency centres c) Public sector food procurement initiative	‘O mundo no teu prato’ Objectivos: - Perceber que a maioria da comida que comem provém de várias partes do mundo; - Perceber que a comida é uma necessidade universal; - Perceber o impacto ambiental do transporte da comida

DCSF 2008



O programa pretendia ‘reorientar a educação para incluir a sustentabilidade’, um dos quatro objectivos identificados pela UNESCO na década para o desenvolvimento sustentável (2005-2014). Ao propor actividades e projectos nas três áreas da vida escolar – campus, currículo, comunidade – o programa pretendia reduzir o impacto ambiental das escolas e assim contribuir para alcançar as metas nacionais de desenvolvimento sustentável, fomentando ao mesmo tempo formas de pensar e agir que pudessem tornar o mundo num lugar mais saudável, inclusivo e mais justo.

Este programa foi utilizado na minha pesquisa como uma ferramenta de análise, servindo como base para a observação, comparação e avaliação das diferentes actividades e projectos encontrados nas escolas observadas.

Metodologia de pesquisa

A recolha de dados dividiu-se em duas partes sequenciais: num primeiro estágio foram realizadas entrevistas e observação de participantes em cinco escolas do primeiro ciclo inglesas e foi feita uma análise documental; a segunda parte decorreu com a aplicação de um questionário em Inglaterra e Portugal a escolas do primeiro ciclo seleccionadas aleatoriamente.

Os cinco estudos de caso foram seleccionados tendo em conta a sua exemplaridade no que diz respeito a práticas sustentáveis. As escolas situam-se em diferentes partes de Inglaterra, apresentando um contexto diversificado, situando-se em zonas rurais ou urbanas, tendo um grande número de alunos ou sendo de pequena dimensão, etc., permitindo uma análise da influência destes condicionantes nas práticas encontradas nas escolas. Passei cerca de 2 semanas em cada escola onde assisti a diversas aulas e actividades extracurriculares, especialmente ligadas com a EDS. Entrevistei ao todo 68 pessoas, entre professores, directores, pais e alunos. O questionário foi aplicado a 700 escolas públicas de primeiro ciclo em Inglaterra e 400 em Portugal.

Com a recolha e análise de dados pretendia responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que forma a ideia de sustentabilidade é posta em prática em escolas do primeiro ciclo?
- b) De que forma o projecto ‘escolas sustentáveis’ pode ser visto como um impulsionador para o desenvolvimento sustentável?
- c) Qual é o papel da EDS na agenda das escolas de primeiro ciclo?
- d) Quais são as limitações da EDS na transformação para um mundo melhor?

Resultados da pesquisa

As práticas sustentáveis encontradas nas diferentes escolas podem ser divididas em três grupos: materiais, educacionais e sociais.

a) Aspectos materiais

Os aspectos materiais relacionam-se sobretudo com o edifício e o recreio das escolas. Em relação ao edifício existe uma preocupação em torná-lo mais sustentável e



eficiente, instalando painéis solares e turbinas eólicas e fazendo a monitorização semanal de quanto a escola gasta em energia e de que forma pode reduzir esse consumo; comprando electrodomésticos mais eficientes; vidros duplos e bom isolamento; lâmpadas de baixo consumo; desligando todos os equipamentos após o seu uso; colectando água da chuva para o jardim ou para as casas-de-banho; fazendo um maior uso da luz e ventilação naturais; separando o lixo e incentivando à reutilização e reciclagem de diversos materiais; compra de materiais orgânicos e locais.

No recreio é muito comum existir uma horta ecológica para cada uma das classes, diversos tipos de jardins (ex. jardim da paz, jardim botânico, jardim do labirinto, jardim sensorial) onde os alunos são incentivados a aprender e experienciar diferentes valores, de acordo com o propósito do jardim. Várias escolas têm também uma zona para o desenvolvimento da biodiversidade local (com madeiras e casas para os insectos, pássaros e ouriços), compostagem, animais de quinta (galinhas, porcos, perus), pomares, estufas, pequenos lagos e espaços para realizar aulas ao ar livre e para o programa ‘escolas da floresta’.

b) Aspectos educacionais

Os aspectos educacionais estão, naturalmente, relacionados com os aspectos materiais, uma vez que os alunos são envolvidos nas actividades potenciadas pelos equipamentos mencionados acima. Uma vez construídas as hortas ecológicas existe a formação de um clube de jardinagem, onde, semanalmente, os alunos visitam a horta e aprendem como plantar e cuidar dos vegetais e plantas. Essa experiência é depois usada na sala de aula para explicar, por exemplo, a importância de uma alimentação saudável, do que é necessário para produzir comida, da diferença entre alimentos frescos e locais e alimentos congelados e de outros países, etc.

O mesmo se passa em relação a outros aspectos materiais. A política de reutilizar e reciclar o material produzido nas escolas envolve os alunos através de clubes de reciclagem e monitorização do lixo; uso nas salas de aula de material usado ou reciclado para projectos de arte e desenho. As escolas organizam também visitas a lixeiras e centros de reciclagem para promover a consciência de alunos e professores acerca da importância de reduzir a quantidade e o tipo de lixo; trabalham em conjunto com varias ONG e com associações de pais com o intuito de alertar para a o consumo mais consciente e ético.

Os clubes são muito populares nas escolas inglesas e é muitas vezes através destes que os alunos entram em contacto com a EDS. Outro exemplo é o clube de energia responsável pela monitorização dos equipamentos nas salas de aula, alertando quando as luzes ou computadores são deixados ligados após o seu uso. O clube de trânsito que é responsável pelo encorajamento de pais, alunos e professores a utilizarem menos o carro e mais os transportes públicos, andarem a pé ou de bicicleta.

As escolas promovem ainda dias especiais durante o ano onde um determinado tema é explorado, tentando envolver os pais e a comunidade neste trabalho, por exemplo ‘o dia lento’ ou ‘o dia de pouco carbono’ onde se alerta para a necessidade de reduzir as emissões de dióxido de carbono; o dia ‘da comida internacional’ onde pais e alunos são convidados a confeccionar pratos de várias partes do mundo; ou o dia da paz onde a inclusão e a não-violência são os principais temas abordados.

Para além destas iniciativas e projectos existe ainda um esforço para fazer com a EDS não seja apenas uma actividade esporádica, ligada a determinadas actividades físicas e lúdicas. As escolas tentam incluir EDS nos seus planos curriculares, planeando aulas



onde a sustentabilidade é o principal foco ou adaptando o currículo para ensinar EDS. Exemplos disso são as aulas sobre turismo sustentável, produtos éticos e orgânicos, direitos humanos, etc.

c) Aspectos sociais

Os aspectos sociais dizem respeito ao relacionamento das escolas com a comunidade e a sociedade em geral e com a transmissão de valores e promoção de hábitos e comportamentos. Para incentivar e alertar sobre a necessidade de poupar energia, as escolas, para além das iniciativas já descritas, espalham pelo campus inúmeros posters servindo de constantes lembretes; para alertar sobre a necessidade de respeitar outras religiões as escolas visitam diferentes locais de culto e convidam pessoas de diferentes religiões; para incentivar o gosto pela comunidade local as escolas organizam passeios por sítios de interesse e convidam a comunidade a visitar a escola e a usá-la, fazendo trabalho voluntário ou como um lugar de convívio; para alertar sobre as diferenças culturais, económicas e sociais as escolas estabelecem contacto regular e desenvolvem projectos em conjunto com escolas noutras partes do mundo.

Implicações para futuros projectos

Em Portugal, a EDS não faz parte do currículo escolar e embora o questionário, assim como outros estudos realizados anteriormente (ex. Schmidt, Nave e Guerra 2010), demonstrem que existe um interesse por parte das escolas, existem também inúmeros problemas com o seu desenvolvimento. A EDS está fortemente ligada à educação ambiental e continua a ser relacionada principalmente com actividades ligadas à natureza e ao ar livre. O meu questionário revela que, embora as escolas portuguesas dediquem muito menos tempo à EDS em relação às escolas inglesas, a maioria sente que o tempo dedicado é suficiente e isso pode ser explicado pelo facto de estarmos a falar de uma ‘disciplina’ que não existe no currículo, que é totalmente dependente da motivação, conhecimento, tempo disponível e recursos dos professores e directores das escolas.

Sendo uma educação que necessita de ser continuada, de longo prazo, abrangente, crítica, reflexiva, uma vez que estamos a falar de um tipo de educação que se acredita ter a potencialidade de construir um mundo mais justo e mais ecológico, a falta de um lugar no currículo, o número de actividades já existentes nas escolas, a grande rotatividade de professores, a falta de apoio material e financeiro em conjunto com o desinteresse político, fazem com que a EDS seja apenas uma grande ideia, com enormes potencialidades mas muito poucas aplicações práticas.

Em suma, a EDS enfrenta problemas relacionados com o seu ‘nascimento’ e explicados num dos pontos anteriores, dada a sua definição ser tão ampla e contestada; problemas relacionados com a inexistência de um lugar próprio no currículo e organização das escolas; problemas que emergem da sua própria natureza, sendo esta multidisciplinar, holística, de longo prazo, mais ligada a processos que resultados, que contrasta directamente com a forma mais comum e convencional de educar; problemas ligados aos seus valores, redução do consumo, inclusão, combate da pobreza, etc., que são diariamente refutados pelo modelo de desenvolvimento económico e social dominante.

Uma das formas de superar algumas destas dificuldades é reflectindo acerca da EDS e de que forma esta pode ser integrada neste contexto adverso, tendo uma abordagem



mais realista e contextual desde o início. Assim, se o objectivo for diminuir o consumo de energia e promover hábitos de poupança faz todo o sentido investir em campanhas, clubes e actividades que promovam esse comportamento; se o objectivo for ensinar como plantar vegetais e flores ensinando ao mesmo tempo sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, o desenvolvimento das zonas verdes das escolas pode completar essa tarefa; se o objectivo for o de aumentar o conhecimento e a tolerância acerca de outras culturas o contacto com escolas e pessoas desse lugar pode ser uma excelente oportunidade para promover inclusão e cidadania e por aí fora.

Apesar de várias escolas estarem a desenvolver um excelente trabalho em termos de actividades que promovem ao mesmo tempo os valores da EDS e contribuem para um melhor comportamento na escola, motivação, desenvolvimento de competências e auto-estima, um maior contacto com a natureza e comunidade, as ideias persistentes de que a EDS é ao mesmo tempo ‘tudo e nada’, de que um determinado modelo serve para todos os contextos, de que melhor educação irá salvar o mundo da sua insustentabilidade, são na verdade prejudiciais, não só ao progresso da EDS nas escolas, mas sobretudo ao possível e real contributo da EDS, dando a impressão de que mais hortas ecológicas, mais reciclagem e menos carros na estrada é tudo o que precisamos para mudar a nossa actual forma de produzir, consumir e desperdiçar.

Referências bibliográficas

Bowers, Chet (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture: Rethinking moral education, creativity, intelligence and other modern orthodoxies*. Albany NY: Suny Press.

Department for Children, Schools and Families (2008). *Sustainable schools: A brief introduction*. London: HMSO.

Fein, John (1993). *Education for the environment. Critical curriculum theorising and environment education*. Victoria: Deakin University Press.

O’Neil, John (Org.) (2008). *Environmental values*. London: Routledge

Orr, David (2004). *Earth in mind on education. Environment and the human prospect*. Washington: Island Press.

Ross, Hamish (2011). *Sustaining the impact*. Unpublished research report. Reino Unido: University of Edinburgh.

Schmidt, Luísa; Nave, Joaquim & Guerra, João (2010). *Educação ambiental: Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. Lisboa: ICS Imprensa de Ciências Sociais

Scott, William & Gough, Stephen (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. Londres: Routledge.

Sterling, Stephen (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Minnesota: Green Books Ltd.

Stibbe, Arran (2011). *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world*. Totnes: Green Books Ltd.

United Nations Environment Programme (2000). *Global environment Outlook 2000*. Disponível em: <http://www.unep.org/geo/GEO2000/english/Index.htm>.



United Nations Development Programme (2011). *Human development Report 2011*. Disponivel em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/>.

Webster, Ken & Johnson, Craig (2008). *Sense and sustainability. Educating for a low carbon world*. London: TerraPreta.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.

World Wide Fund (2010). *Living Planet Report*. Gland. Disponivel em: http://awsassets.panda.org/downloads/wwf_lpr2010_lr_en.pdf.





Articulação entre escola e vida de agricultores militantes: A experiência pedagógica em curso do programa nacional de educação na reforma agrária/Brasil

Sandra Luciana Dalmagro
Universidade Federal de Santa Catarina
sandraddalmagro@yahoo.com.br

Este artigo tem por sujeitos trabalhadores rurais assentados da Reforma Agrária e ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O texto tem por objetivo refletir a articulação realizada entre as questões da vida destes sujeitos, com destaque para o trabalho no campo e a luta social, e o processo de escolarização em nível médio/secundário, ligado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA. O curso ocorreu entre 2010 e 2012 e foi realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina e o MST, em regime de alternância. A proposta pedagógica teve por referência os complexos de estudo (Pistrak, 2000 e 2009), experiência pedagógica formulada na URSS no período de 1917 a 1931 e atualmente em experimentação no MST, além de dialogar com a proposta educacional do referido Movimento (MST, 2005), com as elaborações de Paulo Freire (1983) e Saviani (1999). A experiência pedagógica buscou ligar o conhecimento escolar à vida dos agricultores estudantes, atuando para fortalecer a coletividade, a cooperação, a militância e as experiências agroecológicas em curso nos assentamentos e acampamentos. A proposta também buscou extrapolar o formato escolar vigente, promovendo o aprendizado além das aulas, pelo trabalho, organicidade, cooperação e mística, entre outros, tanto nos períodos de Tempo Escola Tempos quanto nos de Tempo Comunidade. Além dos estudos dos autores mencionados, realizamos o acompanhamento e avaliações integrais do processo pedagógico, formação de professores e coordenadores, além de entrevistas e questionários com os envolvidos: estudantes, professores e coordenadores. O projeto pedagógico desenvolvido revela potencialidades e limites na busca por extrapolar o espaço sala de aula como unidade básica da escola e foi bastante exitoso ao articular o conhecimento acumulado à vida dos estudantes, com destaque às questões ligadas à agroecologia e a pertença ao Movimento Social. Destaca-se também a articulação realizada entre o curso/escola e as lutas por transformação social, em particular do MST.

Palavras-chave: Pronera; escola e vida; complexos de estudo.

Introdução

O presente artigo toma a temática do Colóquio¹, qual seja, “*O não formal e o Informal em Educação: centralidades e periferias*”, de um ponto de vista inverso. Temos por objetivo refletir sobre a articulação escola e vida dos agricultores assentados da Reforma Agrária, realizada na experiência pedagógica que se desenvolveu a partir de um curso formal - o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos da Reforma Agrária, o qual pautou sua proposta pedagógica nos Complexos de Estudos, formulação da Pedagogia Socialista Russa.

¹ I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e III Encontro de Sociologia da Educação. Braga/Portugal, 25 a 27 de março de 2013.

O curso foi planejado e desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, através do Centro de Ciências da Educação e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, movimento social que atua nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. Este projeto é apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo o quarto curso na modalidade EJA desenvolvido por este Programa na UFSC.

O curso foi realizado entre os anos de 2010-12 e atendeu cerca de 100 estudantes assentados e acampados de diferentes municípios de Santa Catarina. Foram organizadas três turmas, conhecidos como “polos”, localizados nos assentamentos dos municípios de Campos Novos, Catanduvas e Abelardo Luz. Realizado em regime de alternância, assim como a maioria dos cursos de Educação do Campo, visava-se dar condições aos camponeses de direito à escolarização sem perder seu vínculo com o campo. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas no período que o educando está na escola, mas também naquele em que permanece na sua comunidade. O Tempo Escola consistia em etapas com duração de 15 a 22 dias cada, quando as aulas eram lecionadas de forma condensada com 8 a 10 horas de atividade por dia. Entre estas etapas, havia o Tempo Comunidade com período aproximado de 2,5 meses. Neste, os estudantes retornavam à suas atividades familiares, de trabalho e militância e realizavam trabalhos ligados ao curso, os quais em boa parte tinham aquelas como base. A carga horária total foi de 3198 horas, sendo 2250 em Tempo Escola e 948 em Tempo Comunidade (UFSC, 2008). Durante o Tempo Escola, além das aulas, foram desenvolvidas outras atividades educativas, por exemplo, os tempos trabalho, esporte, cultura, núcleos de base e oficinas, conhecidos como tempos educativos.

Pelo vínculo dos estudantes com o MST, cada turma organizou-se em núcleos de base e coordenação. Nesta última também contribuía os estudantes da universidade que atuaram como bolsistas. Os núcleos de base realizavam discussões relativas ao curso e sua organização local, desenvolviam trabalhos de limpeza ligados ao alojamento, refeitório e banheiros, cultivavam a mística e desenvolviam atividades diversas. A coordenação encaminhava o processo pedagógico: abertura e fechamento de etapa, processo avaliativo, infra-estrutura, cumprimento dos horários, materiais didáticos e questões de convivência.

Neste contexto foi gestada a proposta de desenvolver no curso uma experimentação com os Complexos de Estudo, a qual contou com diversas motivações. Dentre elas mencionamos a forma de organização interna já existente nas turmas e o trabalho desenvolvido como princípio educativo, as quais apresentaram um grande potencial para construção de uma proposta pedagógica que extrapolasse a simples interação entre disciplinas. A proposta dos Complexos de Estudo potencializava ainda a auto-organização dos educandos e outros tempos educativos presentes no curso. A possibilidade de construção desta proposta também foi motivada pela aproximação com os complexos que se desenvolvia em outros cursos ligados ao Pronera e em outras escolas sob coordenação do Setor de Educação do MST. Apesar de ser recente no Brasil a retomada da experiência pedagógica russa e de não haver receituários, mas princípios e convicções, nossa participação nas demais experiências com complexos foi fundamental para a opção pedagógica deste Curso. O texto a seguir apresenta um primeiro balanço pedagógico da experiência desenvolvida, dando ênfase à articulação dos estudos com as experiências extra escolares dos estudantes.



Considerações sobre a base teórica da proposta

O Curso buscou pautar-se por uma perspectiva crítica em educação, portanto comprometida com a superação das condições difíceis em que vive a classe trabalhadora e a construção de novos patamares da vida social. Esta direção é compartilhada pelos diversos sujeitos envolvidos. O suporte teórico advém da Pedagogia Histórica Crítica (Saviani, 1997 e 1999), da proposta pedagógica do Setor de Educação do MST (MST, 2005) e dos Complexos de Estudo da Pedagogia Socialista Russa (Pistrak, 2000 e 2009; Freitas, 2005 e 2009). Apesar das diferenças entre estas propostas, pensamos que colocá-las em diálogo possa ser enriquecedor. Nesta direção, alguns conceitos foram revisitados e estudados. Estes conceitos referem-se à escola, ao conhecimento escolar e aos Complexos de Estudo, sendo que neste artigo iremos abordar especificamente os Complexos.

Inicialmente é preciso considerar que a proposta dos Complexos de Estudo foi gestada na URSS no período entre 1917 e 1931, no contexto da Revolução Russa, a qual, no campo educacional, propunha-se a criar uma nova escola, uma escola que contribuísse para a edificação do socialismo. Ao buscarmos inspirarmos em uma proposta que se desenvolve relativamente distante de nós no tempo e no espaço, não desconsideramos algumas diferenças enormes que se colocavam entre estas duas realidades (russa e brasileira), mas procuramos referências que nos possibilitassem ampliar ou modificar a perspectiva posta de educação escolar. Ideias basilares da experiência soviética como formar os “construtores do futuro”, ou seja, a auto-consciência e auto-direção dos estudantes e trabalhadores na edificação da história, a relação teoria e prática e a formação ampla/omnilateral são conceitos centrais no projeto que pretendíamos desenvolver. Destaque-se que estas questões estão presentes e comportam grande centralidade no debate educacional atual de perspectiva crítica.

Em nosso entendimento, a proposta em questão contribui para o debate em dois aspectos principalmente: na relação teoria e prática, ou seja, na possibilidade de articulação pedagógica do conhecimento e da cultura humana com a vida/realidade dos sujeitos e na perspectiva de formação integral ou omnilateral, portanto, da escola intencionalmente atuar, além da tradicional formação cognitiva, também em outras dimensões do ser humano como a afetiva, corporal, artística, organizativa. Não desconsideramos que eventualmente a escola existente e mesmo outras perspectivas pedagógicas tem promovido esta discussão, mas entendemos que o diferencial da proposta que nos orientou nesta experiência decorre da explicitação da dimensão política da educação e de voltá-la à transformação radical da sociedade e, ainda, que os aspectos acima apontados não ocorrem de maneira eventual na escola, mas como um todo orgânico, sistemático, intencionalmente planejado.

Na experiência russa, os Complexos são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NarKomPros citado por Freitas, 2009, p. 36). A definição do tema de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Na perspectiva materialista histórica dialética a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade. Local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. Para Freitas (2009) “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida, e esta à questão do trabalho”. (p. 36), Os complexos são então, para esse autor, uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade teoria e prática. Nesse sentido, o complexo não é apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho, outros conceitos chaves da



experiência russa. A articulação profunda dessas dimensões no método da escola está evidenciado na seguinte passagem de Pistrak (2000):

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (p. 35).

Para isso quer se aproximar a escola da vida. Enfatiza-se que a escola é lugar de vida e não de preparação para ela, para o futuro. Pensamos que a escola deve sim preparar para o futuro, mas que em parte ela pode fazer isso apoiado nas situações concretas vividas pelos estudantes, em particular na EJA. A escola então precisa ser mudada, construir uma nova forma que favoreça a vida, o estudante como sujeito ativo, o conhecimento vivo do real e a capacidade de ação sobre ele, sem perder de vista a socialização do conhecimento e da cultura. Na proposição dos complexos, a aprendizagem que se desenvolve a partir de situações reais requer ligação entre as disciplinas com a vida de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas.

Entendemos a dificuldade em realizar tal propósito e mesmo que nem todo aprendizado precisa se ligar imediatamente às situações reais, entretanto, a diretriz acima precisa ser perseguida, não de um modo imediato e simplista, mas como apontamos, em um todo orgânico dialeticamente articulado. Os autores soviéticos tinham em mente que a complexidade e as contradições estão na vida, mas na escola capitalista são ocultadas, impedindo o conhecimento amplo e profundo do real. Na experiência socialista, se queremos formar os “construtores do futuro”, tais questões devem ser inerentes ao processo de aprendizado, daí porque a escola deve buscar uma íntima articulação com as situações reais. Neste contexto, a escola não pode ser sinônimo de sala de aula no sentido estrito de verbalização, de falar sobre a vida, mas organizar-se acolhendo em sua dinâmica o trabalho produtivo socialmente útil e a organização coletiva ou auto-organização dos estudantes.

Para se ligar à vida três categorias destacam-se nas formulações de Pistrak, o trabalho, a auto-organização e a atualidade. Trabalho, base da vida e da educação adentra na escola não como atividade pontual ou ilustrativa, mas como trabalho real, socialmente útil o qual comporta em si contradições, organização coletiva e é base do conhecimento (Lukács, 1984). A auto-organização como apontamos, busca exercitar a auto-disciplina e organização para as atividades individuais e coletivas, passando pelo seu exercício intencional na escola em vista de perpassar a participação da população no conjunto da construção do país. Liga-se portanto a uma perspectiva de socialismo, experimentado nos *soviets*, cujos rumos da sociedade socialista encontra-se nas mãos do povo, dos trabalhadores e não apenas dos dirigentes partidários. A atualidade indica a capacidade de conter determinações políticas, científicas e culturais fundamentais, daí que por meio do



complexo o estudante é levado a se situar na totalidade e complexidade social de maneira profunda e embasada no materialismo histórico dialético. Destaca-se também a articulação da escola com o meio ou com o conjunto de agências educativas existentes no entorno da escola, as quais possuem potencialidade formativa nas quais a escola poderá se apoiar. Em síntese, trata-se de uma proposta pedagógica experimentada por uma sociedade nova em construção que precisa reconstruir também a escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações. Estes desafios nos parecem bastante atuais.

Sobre a experiência desenvolvida

Uma vez que definida a experimentação do Curso à proposta dos Complexos, desenvolvemos os seguintes passos:

I. Estudo preliminar da proposta. Esta ocorreu no início e ao longo de todo o trabalho, em encontros de formação e planejamento, leituras de livros e através de grupo de estudos.

II. Levantamento da realidade local, realizado através de “inventários”. Estes voltaram-se a levantar: i) a realidade dos assentamentos, em particular dos polos. Destacam-se como aspectos inventariados: os trabalhos existentes no assentamento - produção, industrialização e comercialização; as infraestruturas disponíveis; as formas de organização social nos assentamentos; as contradições e lutas; a cultura; a saúde; o meio natural, como o relevo e a biodiversidade, entre outros; ii) informações sobre os educandos, com destaque ao local de moradia, a família, experiências escolares, de trabalho e moradia, as expectativas com o curso, a vida e o futuro; iii) as turmas ou a dinâmica do polo que serviu de escola durante o processo. Elencamos a estrutura física onde ocorria o Tempo Escola, a gestão e auto-organização das turmas, os tempos educativos e as atividades de trabalho existentes. Estes levantamentos da realidade foram realizados pelos próprios educandos com apoio das coordenações de polo e dos professores. Sua realização foi importante para conhecer e sistematizar a realidade existente, que possibilitou aos próprios educandos identificá-la melhor, além de suas possibilidades, mas sobretudo aos professores que conheciam pouco aquela realidade.

III. Revisão dos conteúdos previstos para o curso. Para a experimentação dos Complexos de Estudo foi necessária uma reorganização dos conteúdos nas etapas, visualizando previamente as possíveis integrações entre disciplinas a partir do diálogo entre os professores.

IV. Definição dos objetivos formativos. Visavam estimular dimensões formativas além das cognitivas ou em relação com estas. Dentre estes objetivos destacavam-se desenvolver o gosto pelo estudo, desenvolver diferentes formas de expressão, desenvolver a auto-organização e a responsabilidade, avançar na cooperação e solidariedade; desenvolver a mística e a militância, apurar a percepção da realidade como totalidade contraditória, avançar na percepção dos problemas alimentares da sociedade e do projeto dos trabalhadores, perceber as possibilidades de organização da vida nos assentamentos, perceber-se como sujeito histórico, entre outros. Os objetivos foram construídos coletivamente, considerando a condição dos estudantes e o projeto social e pedagógico com o qual o grupo de identificava. Estes objetivos encontraram eco para realização e reflexão nos tempos educativos, na organização da turma, bem como nas aulas. A formalização do registro destes aspectos apareceu sobretudo nas avaliações de etapa e nos pareceres descritivos dos educandos.



V. A partir do estudo prévio e permanente sobre a proposta, somada a breve experiência com complexos de estudo em outros cursos, iniciamos a experimentação. O caminho para chegar ao Complexo de Estudo passa pela união articulada entre o inventário da realidade local, os objetivos instrucionais (conteúdos) e os objetivos formativos. O primeiro passo era um trabalho individual de cada educador em relacionar os conteúdos de sua disciplina, sempre que possível, com a realidade local inventariada. Ou seja, o educador indicava o aspecto da realidade local através do qual seria possível trabalhar o conteúdo proposto para a etapa, sem prejuízos aos conteúdos da matriz curricular e otimizando a aprendizagem dos educandos. O mesmo exercício era realizado coletivamente com os objetivos formativos, pois através do inventário dos educandos e da turma surgiam possibilidades de alcançar os objetivos propostos a partir da própria dinâmica dos estudantes durante as etapas. O próximo passo, realizado em conjunto entre toda a equipe do projeto era visualizar as conexões feitas entre os conteúdos e objetivos formativos com a realidade local. Neste momento, eram identificados os aspectos da realidade que mais foram requisitados pelos educadores e outros membros da equipe, ou seja, aqueles que unificavam diversos objetivos instrucionais e formativos em torno de uma realidade concreta, inventariada nos assentamentos e na turma. A partir de então nos aproximávamos da noção dos Complexos exposta anteriormente.

Da análise destas ligações chegávamos ao(s) aspecto(s) ou “porção da realidade” que parecia melhor acolher o conjunto dos conteúdos e objetivos em foco. Posteriormente dávamos um nome a esta porção da realidade ou complexo, os quais ao longo do curso foram “Organização Coletiva e Produção de Alimentos”, “Uso e ocupação do Espaço” “Assentamento: saúde e produção de alimentos”; “Assentamento: soberania alimentar e relação campo e cidade”. Algumas dificuldades neste processo foram a abrangência das ligações com os inventários e definição do complexo, pouco tempo de trabalho das disciplinas e recursos materiais disponíveis, entre outros, questões que apontam para maior aprofundamento da experiência e da proposta.

Apesar das limitações, a avaliação do grupo quanto ao trabalho orientado pela proposta dos complexos é bastante positiva. Destacamos dois pontos que consideramos essenciais à proposta: a) Relação dos conteúdos com a realidade/vida dos estudantes: aconteceu de modo bastante intencional e planejado, não sendo algo episódico. Esta relação entretanto, ocorreu sobretudo pela verbalização em aula e nem sempre foi possível maior articulação entre as disciplinas; b) ampliação da visão de mundo dos estudantes e provocações para alterações na realidade. Estes dois aspectos encontram-se refletidos nos relatos dos professores e estudantes:

As problematizações partiam da realidade como conflitos pela terra, código florestal exemplos do cotidiano e também de outras realidades como a fabril, a pesqueira (Kelem Rosso, professora de sociologia).

A partir do complexo “assentamento” foi possível discutir temas como coronelismo (relacionando com as oligarquias locais), revolução industrial (pensando as agroindústrias, as transformações tecnológicas dentro dos assentamentos e fora dele, o ritmo de trabalho) a relação com o mercado de trabalho (Rose Elke Debiasi, professora de história).

Conhecendo “o outro”, no caso outros países da América Latina, percebemos como nossas realidades são semelhantes, desde a colonização, passando pelas ditaduras e até hoje. Também percebemos semelhanças no chimarrão, na alimentação relacionamos com



o latifúndio, a produção e o consumo das famílias. Os educandos foram se interessando pelo espanhol, ficando mais curiosos a medida que percebiam semelhanças na realidade destes países. A consciência latina se expandiu (Luana Lopes, professora de espanhol).

Agroecologia o tempo todo esteve vinculado à realidade, muitos conteúdos estão no dia a dia. Por exemplo, linhas de produção local que a agroecologia pode ajudar, produção de leite, fruticultura, auto-sustento, conservação do solo, olericultura. Observou-se esta ligação por meio dos resultados conseguidos na propriedade junto à família (Rodrigo da Silva, professor de agroecologia).

Eles/as também têm reconhecido o valor prático do conhecimento filosófico, pois viram que lhes permite reinterpretar a vida, o mundo, a realidade do movimento e dos assentamentos desde outras perspectivas, que enriquecem os saberes, as experiências e, em definitiva, suas vidas. Têm percebido não só que existem outras realidades desconhecidas até então, como que a própria realidade pode ser interpretada e compreendida de outras maneiras. Isso tem contribuído sim para um alargamento da consciência (Leandro Cisneiros, professor de filosofia).

O tempo que a gente ia na aula era bem diferente. O curso levava as matérias pro real da vida da gente, coisas que a gente nem imaginava de estar aprendendo dentro da escola. Não é aquela escola autoritária que pega aquele livro e desce as matérias de cima a baixo. E aquele intercâmbio entre uma matéria e outra foi uma coisa que chamou muito a atenção (Amélia Kuhn, estudante²).

A química e a agroecologia tem tudo a ver com nós. O pessoal tinha uma noção de agroecologia, mas não sabia muito. A química, por exemplo, tu vai compra o adubo, o NPK: nitrogênio, fósforo e potássio, a gente não imaginava que podia produzir aqui no lote. Eu também nunca imaginei que a química tinha a ver com a agricultura, pra mim a química era fórmula e pronto, mas não, ela ajudou muito (Paulo Carneiro, estudante).

O valor principal que o curso levou foi a nossa bandeira, fazer as pessoas que estudam conhecer o que o Movimento Sem Terra é (Anacleto Pinotti, estudante).

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi refletir sobre a relação entre escola e vida dos agricultores assentados, experimentado no Curso de Ensino Médio/EJA/PRONERA. Avaliamos que não foi possível exercitar os complexos na integralidade ou na radicalidade de sua proposição, mesmo porque eles exigem mudanças estruturais que não são possíveis num curto espaço de tempo ou pontualmente. Mas foi possível avançar em aspectos que entendemos como centrais na proposta: a articulação teoria e prática e a formação omnilateral. No primeiro aspecto, ainda que a verbalização tenha sido a metodologia mais utilizada, inclusive demonstrando sua eficácia, o estudo da realidade também foi realizado por meio de experimentações, idas a campo, materiais concretos, viagens, experiências de trabalho, etc, buscando estudar os fenômenos concretamente. Os relatos obtidos demonstram que os estudantes passaram a compreender sua realidade de um modo mais

² Entrevista realizada por Sandra Luciana Dalmagro, em 30/10/2012, assim como os demais relatos dos estudantes expostos neste artigo.



profundo e integrado, alterando formas de pensar e agir, inclusive com mudanças nas formas de trabalho nos assentamentos e desenvolvimento da pertença ao movimento social.

O segundo aspecto aponta para o avanço obtido em pautar a formação ampla, além da cognitiva. Trabalhamos os conteúdos disciplinares, mas também a formação política, profissional, artística, interpessoal. Os objetivos formativos compareciam nos diversos espaços, desde a sala de aula, os intervalos, o trabalho, as refeições e o descanso. Nestes espaços se buscou atuar pedagogicamente. Observou-se que a formação ampla foi bastante tocada, com desenvolvimento da autonomia, organização, planejamento, capacidades expressivas, visão de mundo, entre outros, potencializando dimensões já presentes na vida dos estudantes.

Concluimos que a proposta exercitada no curso promoveu uma desmistificação das disciplinas escolares e mesmo da ciência e das artes que passaram a serem vistas como acessíveis aos estudantes assentados, explicativas da realidade e mesmo possíveis de serem aliadas ao seu projeto histórico. Ficou claro que a realidade dos estudantes foi/pode ser objeto de estudo, a qual é complexa e possibilita investigação pelos mais variados ângulos. Houve ainda alterações na visão da escola, não como algo apenas abstrato e distante, mas como portadora de vida e que sobre ela se debruça. Escola que ensina conteúdos vivos, que promove amizades, emancipação, cooperação, que toma o ser humano como ser integral. Destacamos que a experiência desenvolvida encontra-se em contexto de luta por transformação social, da qual a transformação da escola é uma parte. A articulação da escolarização com os processos educativos não formais em contexto de luta por transformação social mostra-se muito fecunda para a aprendizagem dos estudantes e para as teorias que buscam uma formulação pedagógica emancipatória.

Referências bibliográficas

- Freire, Paulo (1983). *Pedagogia do oprimido* (14.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Luis Carlos (2005). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática* (7.^a ed.). Campinas: Papirus.
- Freitas, Luis Carlos (2009). A luta por uma pedagogia do meio: Revisitando o conceito. In Moisey M. Pistrak (Org.), *A escola-comuna*, (pp.9-109). São Paulo: Expressão Popular.
- Lukács, Gyorgy (1984). *Ontologia do ser social. O trabalho*. Maceió: não publicado.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2005). Dossiê MST escola: Documentos de estudos 1990 – 2001. *Caderno de Educação 13* (Edição Especial).
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (no prelo). *Plano de estudos: Escolas itinerantes do estado do Paraná*. Curitiba
- Pistrak, Moisey M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, Moisey M. (2004) (Org.) *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
- Saviani, Dermeval (1997) *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (6.^a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (1999). *Escola e democracia* (32.^a ed.). Campinas: Autores Associados.



Universidade Federal de Santa Catarina. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2008). *Curso de ensino médio para assentamentos de reforma agrária* de Santa Catarina: Sub-projeto. Florianópolis: UFSC.

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Commissariado Nacional de Educação (1935). *A educação na república dos soviets: Programas oficiais*. São Paulo: Editora Nacional.





Educação e memória: Práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil.

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Professora da UFPA/Faculdade de História e Coordenação do Núcleo de Pesquisa do Campus
Universitário do Tocantins/Cametá.
celestepinto@ufpa.br

Andrea Silva Domingues

Universidade do Vale do Sapucaí.
andrea.domingues@gmail.com

Com a preocupação de ampliar a discussão referente ao ensino e a cultura afrodescendente e indígena no Brasil, que possui uma diversidade étnica, social e cultural em que negros (as) e índios (as) estão presentes no campo simbólico do cotidiano escolar de diversas maneiras, esta comunicação tem como objetivo contribuir com a reflexão das ações referente a lei 10.639/ 03 e 11.645/08, que se referem a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena no sistema escolar; e como vem ocorrendo o processo educativo entre povoados remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, a partir das narrativas partilhadas por seus moradores buscou-se ressaltar a importância da educação diante das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais nestes povoados. É por meio da prática metodológica da História Oral, que está sendo possível evidenciar e conhecer as muitas histórias destes povoados, bem como a construção da identidade e suas representações dentro do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, partimos da implementação das leis 10639/03 e 11.645/03 representantes de uma grande conquista do movimento negro e indígena no Brasil que, de maneira organizada social e politicamente, levou parte de suas trajetórias de vida e de luta para que, de uma forma institucionalizada, fosse oferecido aos brasileiros a oportunidade de um olhar além da escravidão e da exploração de mão de obra, e propõe a afirmação de direitos sociais aos grupos afro-brasileiros e indígenas além do uso da escola como um espaço de ensinar e aprender na diversidade. Como resultados parciais da realização desta pesquisa foi possível percebermos que os habitantes das povoações quilombolas e indígenas almejam que suas tradições culturais e a história dos seus ancestrais estejam presentes na escola. Neste sentido, dados da pesquisa que vêm sendo realizadas mostram que as escolas existentes nas povoações negras rurais e indígenas, assim como o nível de formação do quadro de professores que as compõem, estão aquém das aspirações das populações locais.

Palavras-chave: educação, cultura, memória

Apresentação

Este artigo visa compreender o processo educacional entre populações negras e indígenas a partir da promulgação da Lei 10.636/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental ao médio, e da ampliação destas diretrizes pela Lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar para além do ensino formal. Para tanto, buscamos evidenciar como as práticas

culturais de comunidades quilombolas e indígenas da região do Baixo Tocantins, Cametá – Pará- norte da Amazônia se fazem presente no cotidiano escolar destas populações.

Vivemos numa sociedade pós-moderna, na qual os sujeitos sem identidade fixa e/ou permanente, “podem ser transformados continuamente em relação às formas pela quais são representados ou interpelados pelos sistemas culturais que os rodeiam, indicando que a identidade é definida historicamente” (Hall, 2009, p.12-13). No Brasil, há outros “brasis” compostos por variados grupos étnicos; logo, analisar como se dão suas representações merece atenção porque “as identidades são formadas e transformadas no interior da representação” (Hall, 2009, p.48).

Numa época em que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena se torna obrigatório, com o intuito de desmistificar a inferioridade brasileira, propomos repensar as formas de aprender além do formalizado, de como buscar os saberes múltiplos de comunidades diversas para entender suas tradições e formas de se fazerem, resistirem em nosso país. É notório que o ensino formal, institucionalizado, através de leis e livros didáticos participa da construção ideológica dos educandos, assim, é fundamental perceber como a escola pode auxiliar na quebra de resistências de se aceitar as diferenças do outro, podendo mostrar que a etnia não faz o caráter do ser humano.

Metodologicamente exploramos as memórias diversas contidas nas entrevistas realizadas com os moradores destas comunidades, na análise dos livros didáticos e nos discursos das educadoras e educadores.

Em uma análise preliminar das memórias contidas nos livros didáticos adotados no ensino fundamental na rede pública, foi possível perceber que os conteúdos referentes à cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda trazem as representações calcadas pela ideia de folclore — um indicativo do controle tendencioso da identidade nacional, pois as imagens representadas no cotidiano são facilmente apreendidas e absorvidas sem questionamento.

Para a efetivação do ensino formal é mais fácil se trabalhar a imagem do negro e do índio como folclore porque muitas vezes o preconceito, que ainda é muito grande, faz com que se esqueça de que a cultura afro-brasileira e indígena faz parte da identidade do povo brasileiro.

Analisar os depoimentos de nossos narradores (as) e os livros didáticos utilizados na formação das crianças e jovens do ensino fundamental das escolas públicas é uma forma de contextualizarmos a lei n.º 10639/03 e 11.645/08, bem como sua implementação na escola. Sabemos, porém, que a mudança não é uma tarefa imediata, pois:

Faz-se necessário entendermos os fatores histórico, social e cultural que nos levaram a instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino de História e das culturas afro-brasileira, africana e indígena, uma vez que, segundo a determinação da lei federal, esta deve ser cumprida por todas as instituições educacionais, sejam elas de ensino de fundamental inicial e final e do ensino médio. (Domingues, 2011, p. 54)

A partir das experiências vivenciadas por estas pesquisadoras é que se propõem aos educadores repensarem a escola e consequentemente a prática educativa nas comunidades remanescentes de quilombolas e indígenas enquanto agentes possibilitadores de uma educação democrática e multicultural, dando ênfase às tradições culturais e as histórias das populações negras e indígenas, ressaltando assim a importância de essas culturas estarem presente no contexto escolar não só para os membros dessas comunidades como também para a sociedade brasileira como um todo (Veiga, Ferreira, 2006).



Cultura e memória: Povoações remanescentes de quilombolas em busca do ensino não formal.

Habitantes de povoações remanescentes de quilombolas lutam, atualmente, em todo o território brasileiro, pelo não extermínio dos núcleos de descendentes de antigos quilombos. Ao longo da história, muitas destas povoações, como por exemplo, no nordeste do Brasil, desapareceram por invasões e grilagem de suas terras.

Apesar do direito à posse de suas terras estar regulamentado desde a Constituição de 1988, é praticamente desconhecido pela maioria dos habitantes das comunidades negras rurais, originárias de antigos redutos de negros fugidos ou “resistentes” da região do Baixo Tocantins, como por exemplo, Mola, Tomásia, Bom Fim, Itapocu, Laguinho, João Igarapé, Porto Seguro, Joana Peres. Dos povoados remanescentes de antigos quilombos existentes na região do Baixo Tocantins, apenas algumas povoações como, Umarizal (oriunda do antigo quilombo de Paxibal), Bailique, Retiro, Igarapé Preto, Porto Alegre e Matias conseguiram o título definitivo de suas terras.

Se assegurar o direito às terras tem sido uma árdua luta empreendida pelos descendentes de quilombolas nesta região, pode-se imaginar o quanto tem sido difícil para os filhos e netos de tais descendentes terem o direito, também garantido na Constituição Brasileira, de frequentar a escola, ou melhor, poder contar com uma educação de qualidade que leve em conta a história dos seus ancestrais, seu modo de vida, suas experiências culturais e formas organizativas.

É bastante comum ouvir pais e mães de alunos reclamarem da escola ou da qualidade do ensino dos seus filhos. O ensino ministrado nas escolas de seus povoados é considerado por eles como “muito fraco”, as crianças encontram sérias dificuldades de aprendizado. Há casos de crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental levarem até cinco anos para se alfabetizarem. Em muitas ocasiões, os alunos que moram longe da escola, após empreenderem em torno de uma a duas horas de caminhada para chegar à sala de aula, cansados, tornam-se dispersos e não aprendem praticamente nada. O professor, por sua vez, sem a devida formação profissional, ao tentar seguir os planejamentos curriculares, com normas universais e oficiais, organizados pela secretaria de educação do seu município, não dispõe de meios coerentes para aguçar a criatividade e despertar o interesse dos seus alunos.

Na maioria dos povoados remanescentes de antigos quilombolas desta região, mais especificamente dos municípios de Cametá, Mocajuba e Baião, inexistem projetos pedagógicos no sistema formal de ensino que contemplem as especificidades próprias destas comunidades. A falta de espaço físico e o conteúdo ministrado em sala de aula dão pouca importância às histórias dos antigos quilombolas, suas resistências e as formas de constituição desses povoados. Minúcias essenciais da transmissão dos conhecimentos de “negros fugidos” ou “resistentes da escravidão” e seus remanescentes, como questão de terra, solidariedade, organização de festas e a preservação cultural ainda estão ausentes do currículo oficial de suas escolas.

Os habitantes das povoações quilombolas almejam que suas tradições culturais e a história dos seus ancestrais estejam presentes na escola. Tipo de aspiração já assegurado na lei nº. 10. 639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no currículo escolar brasileiro, modificada em 2008 quando incorporou também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, gerando a lei número 11.645/2008.



Não se pode negar que a lei 10.639/2003 é uma grande conquista do movimento negro no Brasil que, de maneira organizada social e politicamente, levou parte de sua trajetória de vida e luta para que, de uma forma institucionalizada, fosse oferecida aos brasileiros a oportunidade de olhar além da escravidão. Neste sentido, com a implantação desta lei foi possível vislumbrar, na história da população negra no Brasil, personagens com culturas diferentes, com inúmeras memórias, histórias e organização. Segundo os princípios da lei 10.639, não se deve caminhar somente pelo viés de valorizar o passado dos africanos e afro-brasileiros, mas de admitir que negros e negras lutem por mudanças e que seus traços culturais e religiosos se construam e reconstruam a partir de necessidades sociais, políticas e culturais.

Contudo, o currículo adotado na maioria das escolas de povoações remanescentes de quilombolas do Tocantins ainda segue os mesmos padrões estabelecidos pelo sistema formal de ensino. A razão disso é que, além de não considerar o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos e dos demais habitantes das povoações quilombolas, se constitui, formalmente, como abarcador de uma única forma de saber institucionalizado e universal. Relega, assim, ao limbo o currículo informal que se encontra subentendido no dia a dia e na constituição histórica das povoações negras rurais, cujo papel é de reafirmar a identidade étnica e cultural da sua população. Conforme afirma dona Marcionila Rodrigues Borges, uma antiga moradora do povoado de Tomásia:

As histórias dos mais velhos, o sacrifício que eles passaram, a alegria, as festas que eles faziam a gente cava na memória as lembranças. E pra não deixar isso tudo se apagar, a gente faz todo esforço pra passar pros mais novos. (Marcionila Rodrigues Borges, povoação de Tomásia, município de Cametá/PA).

248

No currículo informal de povoações negras rurais da região do Tocantins, práticas, saberes, devoções, crenças, orações, ritos com suas menções simbólicas vão sendo repassados oralmente pelos mais velhos. Esses conhecimentos são assimilados por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente. Da mesma forma, tenta preservar a identidade que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados. Essas atitudes apontam-lhes, portanto, rumos para começar construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange à sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto no que se refere à diversidade e diferenças étnicas e culturais das quais se constitui o povo brasileiro (Pinto, 2007, p.16).

Na memória dos mais velhos habitantes das povoações negras rurais da região do Baixo Tocantins, o ato de ler e escrever emerge como saber formal, necessário e de grande importância entre os antigos “fugidos” ou “resistentes da escravidão” e seus descendentes. Assim, desde os primeiros quilombolas desta região, a escola sempre foi vista como elo aglutinador, onde seria possível processar conhecimentos e adquirir experiências para se poder adentrar no “*mundo dos brancos*”, “*dos senhores que mandavam e escravizavam*”, conforme afirmam alguns entrevistados, ao lembrarem as histórias de seus bisavós, avós e pais, isto porque era, também, através dos signos da escrita e da leitura, que os negros tentavam se firmar numa sociedade na qual eram explorados e expropriados.

A memória recorrente, na maioria dos povoados negros rurais da região, ressalta tanto as formas de solidariedade e cooperação na própria constituição dos refúgios dos negros “resistentes”, “*os irmãos fugidos*”, como dizem os mais velhos habitantes desses



povoados - que na concepção destes formavam uma grande família-, quanto “desenterra”, rememora lembranças do tempo em que o “negro mais ladino”, aquele que tivesse mais destreza e dominasse um pouquinho que fosse de leitura ou escrita, se encarregava de ensinar seus “irmãos a fazer alguma conta e rabiscar pelo menos o nome”. O saber ler e escrever o próprio nome os libertava da alcunha de ignorantes, fornecia-lhes facilidade para manter diálogos com marreteiros ou regatões e taberneiros, com os quais estabeleciam “sigilosas” transações comerciais (Pinto, 2006, p.173).

No entanto, a realidade das comunidades remanescentes de quilombolas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais, uma vez que as dificuldades que se inscrevem no processo educacional estão relacionadas principalmente com a falta de políticas públicas direcionadas para as comunidades negras, indígenas e ribeirinhas, como a ausência de escolas de qualidade, como a má formação dos professores, como as dificuldades frente ao modelo multisseriado, como um currículo desvinculado da realidade local, como o fazer pedagógico fragilizado pela ausência de capacitação profissional e de acompanhamento das secretarias de educação, além do acúmulo de funções que os professores desempenham nessas áreas (Barros, Hage, 2010).

Uma experiência de pesquisa entre o povo Assurini, na Aldeia Trocará

No presente item temos como preocupação problematizar parte da história, da educação e dos possíveis usos dos saberes existentes entre as populações indígenas da região do Baixo Tocantins, região Amazônica, das quais se destaca os Assurini da Reserva Trocará no município de Tucuruí, mediante a observação e dos vestígios de constituição histórica, os tipos de educação, a língua oficial, as relações de gênero, questões culturais e religiosas de tais povos.

No trilhar das nossas pesquisas na Aldeia Trocará foi possível perceber que a luta do povo Assurini pela educação formal sempre foi um de seus objetivos, e que a instalação da Escola Wararaawa Assurini representou uma das suas conquistas (Pinto, 2004). Atualmente, além de um espaço físico e de saber institucional inicial, os indígenas reivindicam o direito ao ensino superior na Aldeia Trocará, com o propósito de incentivar os jovens indígenas ingressarem no ensino superior o mais breve possível, sem sair da aldeia.

Ao dialogarmos com nossos narradores indígenas foi perceptível o desejo de poder ingressar no ensino superior, “fazer universidade” dentro da aldeia, com cursos diferenciados, conforme sua realidade, cotidiano e formas de viver. Suas reivindicações justificam-se pela finalidade de atender os alunos que estão saindo do ensino médio, necessitando ingressar no ensino superior, assim como incentivar mecanismo de preservação e valorização cultural, evitando que os jovens indígenas sejam obrigados a sair da sua aldeia com destino à cidade. Conforme as afirmações do cacique Puraké Assurini, tenta-se evitar que “crianças e jovens saiam da aldeia para estudar na cidade, onde ficam a mercê de diversas influências da cultura branca”, principalmente do alcoolismo e da prostituição.

Nas sequências discursivas dos entrevistados é enfatizado o desejo de uma escola que vá além do espaço físico, do ensino formal, institucionalizado. Dentro desta perspectiva a Escola Assurini deveria possuir uma estrutura curricular diferenciada, conforme é reivindicado pelos indígenas, com um quadro educacional formado por professores indígenas, que sejam habilitados em áreas específicas, que possam trabalhar



com a especificidade e a diversidade, para que a escola possa ser transformada em um espaço da cultura dos povos indígenas e seja considerada um espaço sociocultural.

Na contemporaneidade o Ministério da Educação (MEC) tem apoiado a produção de materiais para uso nas escolas indígenas de nosso país e muitos desses materiais estão sendo produzido pelos próprios professores indígenas e seus assessores. Entende-se que uma formação de qualidade deve estar associada à produção e à publicação de material didático que realmente reflita a visão de mundo de cada povo indígena envolvido no processo. E, na elaboração desses materiais, os professores estarão expressando e registrando as diferentes formas de linguagem, partindo de seu conhecimento étnico e contando com a participação de especialistas com experiência nesta atividade.

No entanto, esses materiais precisam chegar até as escolas das aldeias indígenas, para que professores e alunos tenham acesso a eles, e com isso possa se garantir um bom desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Diante disso, foi possível perceber que a escola presente hoje na comunidade Assurini, assim como muitas outras escolas existentes em outras aldeias indígenas, ainda apresenta características de escolas tipicamente urbanas, com traços não indígenas. Portanto, se faz necessário que os programas de melhoria das escolas indígenas levem em consideração, além das necessidades culturais, o tipo de projeto arquitetônico da escola, e sua localização, por meio de processo de consulta às comunidades indígenas.

Algumas considerações

Por muito tempo os quilombolas e indígenas viveram sem o ensino formal, institucionalizado. A educação, considerada fundamental para a vida de um descendente de escravo ou de indígena, era aquela transmitida de geração a geração pela oralidade, pela tradição e pela arte de falar dos mais velhos aos mais novos, pois aqueles eram considerados detentores de saberes pela comunidade, logo competentes para desenvolverem a educação. Mas, ao passar dos anos, a sociedade não indígena, não negra, detentora do poder, inconformada com esses processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas e descendentes africanos forçou que fossem “civilizados” propondo outra forma de educação que, segundo suas perspectivas, era considerada a única educação legal, a formal. Entretanto, a obrigatoriedade da escola nas aldeias e quilombos, a alfabetização na língua portuguesa, acabou por desviar os valores próprios e manchar a identidade étnica desses povos (Angelo, 2003, p. 105-109).

A educação escolar quilombola e indígena ainda não adquiriu o “Status” de prioridade na agenda política dos governantes do nosso país, tanto dos Estados quanto dos Municípios, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais após o ano de 2003, com as mudanças de políticas governamentais, venham assegurando parte destes anseios.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, já se percebem alguns avanços conquistados pelos povos indígenas e quilombolas, dentre os quais a Lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar público e privado. Além disso, percebe-se um avanço nas políticas de educação superior direcionada para os povos indígenas e afro-brasileiros, como as cotas e bolsas nas universidades, públicas e privadas.

No entanto, temos à frente um grande desafio que é a busca da verdadeira democracia racial, ou seja, um espaço além do discurso, presente nas práticas cotidianas da sociedade brasileira, principalmente, a educacional que deve se comprometer com as



questões étnico-raciais no intuito do dito e não dito, do positivo, ou seja, com políticas afirmativas.

Devemos caminhar com os desejos das comunidades quilombolas e indígenas que pesquisamos, buscar o ensino informal, métodos diferenciados, o uso da oralidade, valorização das experiências e tradições culturais das comunidades. Portanto, reforçando, renovando e ressignificando costumes e saberes. Não se pode negar que esse caminho ainda é longo, pois, ele apenas está começando.

Referências bibliográficas

Angelo, Francisca Novantino P. (2003). Políticas educacionais com os povos indígenas. In Marise Ramos Nogueira (Org.), *Diversidade na educação: Reflexões e experiências* (pp.105-109). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Barros, Oscar F. & Hage, Salomão Mufarrej (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: Multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Maria Isabel Antunes Rocha & Salomão Mufarrej Hage (Orgs), *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 49- 78). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Domingues, Andrea Silva (2011). *A arte de falar: Redescobrimos trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio/MS*. Jundiá: Paco Editorial.

Hall, Stuart (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Guaracira Lopes Louro.

Pinto, Benedita Celeste de Moraes (2006). Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): História, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In *Dimensões da inclusão no ensino médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* (pp.271-304). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Pinto, Benedita Celeste de Moraes (2007). *Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico*. Cametá: B. C. M. P. Editora.

Procópio, Maria Gorete Cruz Procópio (2012). A escola almejada pelo povo Assurini da aldeia Trocará. In *Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcametá Tucuruí-Pará* (pp.98-121). UFPA:Cuntins-Cametá.

Veiga, Juracilda & Ferreira, Maria Beatriz Rocha (2006). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. São Paulo: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.





Movimento 21: Aprendizados em novas formas de resistência social à lógica do mercado

Sandra Maria Gadelha Carvalho

UECE – Brasil / EHESS – France

sandragade@yahoo.com.br

No contexto de crise do capital e agudização dos conflitos sociais no campo brasileiro, notadamente ampliados a partir da década de 1990, confrontam-se projetos de desenvolvimento contraditórios, que interferem no ambiente de vida diferenciadamente. Interpõem-se os interesses do grande agronegócio, o qual expropria o pequeno produtor e a resistência e luta dos movimentos sociais do campo que lutam por terra, vida digna, educação, políticas de apoio a agricultura familiar e pela preservação dos recursos naturais. Tais contradições também se encontram na raiz dos embates recentes na Chapada do Apodi, situada no estado do Ceará, região nordeste do Brasil, desde a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaribe – Apodi, em 1997, os quais culminaram com o assassinato do líder comunitário José Maria do Tomé no dia 21 de abril de 2010. A confluência dos vários movimentos sociais rurais da região constitui-se o Movimento 21, que objetiva sejam identificados e punidos os assassinos de Zé Maria do Tomé, e a luta pela qualidade de vida na Chapada do Apodi. Neste artigo pretende-se aprofundar a compreensão das forças que atuam no Movimento 21, explicitando os aprendizados constituídos informalmente e as novas formas de resistência que unificaram tantos sujeitos. Para tanto, a metodologia da pesquisa envolveu: estudos teóricos sobre a relação entre movimentos sociais e educação a partir das contribuições de Ghon, M. Ribeiro e da perspectiva da Pedagogia do Oprimido de P. Freire; a interrelação entre educação do campo e projetos de desenvolvimento rural no Brasil, a partir das obras de Eliane Dayse e R. Furtado, M. Molina e Arroyo, bem como acerca da questão ambiental com foco nos escritos de M. Löwy sobre o ecossocialismo; numa vertente empírica foram observadas atividades diversas do M 21 e ouvidos seus participantes com o objetivo de identificar os saberes construídos em suas lutas e organizações. Conclui-se que a prática política suscitou vários aprendizados: a desmistificação do “progresso para todos” advindo do agronegócio lá implantado; a atuação coletiva com várias comunidades como forma de pressionar o poder público em suas demandas; novas formas de envolver a sociedade nas lutas enfrentadas, articulando-se com alguns grupos acadêmicos para pesquisas e divulgando os debates em boletins, vídeos, seminários entre outros.

Palavras-chave: movimento 21, educação campo, resistência e aprendizados

Movimento 21: Resistência ao avanço do capital no campo brasileiro.

O Movimento 21 constitui-se como expressão de reação ao avanço do capital no campo brasileiro, o qual se expande através do agronegócio, e a consequente ampliação dos latifúndios, expulsando e submetendo os trabalhadores rurais, alterando profundamente o equilíbrio ambiental com o desmatamento necessário a monocultura e o uso massivo de agrotóxico com produção voltada exportação. Como esclarece (Ribeiro 2012), o agronegócio “envolve o setor de implementação de máquinas, a produção agrícola e a industrialização desta produção com o setor de distribuição e serviços. Essa cadeia articulada da produção, comércio e financiamento acaba por gerar uma quantidade pequena de postos de trabalho” (p.4).

Este processo tem se dado a partir de políticas estatais de “desenvolvimento” com ampliação de fronteiras agrícolas, cuja implementação, em maior ou menor intensidade, desde a década de 1970, tem priorizado o esquema de grupos industriais envolvidos no setor primário, em detrimento de medidas de maior apoio a produção familiar, como a reforma agrária, créditos agrícolas significativos, assistência técnica contínua, garantia do preço mínimo e comercialização entre outros.

Na primeira década do século XXI, o Censo Agropecuário – 2006, nos mostra parte das conseqüências da investida capitalista com grandes empresas do agronegócio ocupando cada vez mais o campo brasileiro. No Brasil, o supracitado Censo (IBGE, 2009) mostrou um Índice de Gini de 0,872, superior aos anos de 1985 (0,857) e 1995 (0,856). Tais dados permitem constatar um aumento de concentração de terras na década de 1996 a 2006, pois a área ocupada pelos estabelecimentos com mais de 1.000 hectares concentra mais de 43% da área total e aqueles com 10 hectares para menos ocupam 2,7% da área total.

Para Leher (2011) são ações internas com vínculos profundos com o capital internacional, o qual para reagir à crise atual investe na ampliação da expropriação e hiperexploração de força de trabalho e recursos naturais, sendo recorrente a narrativa desenvolvimentista pelas grandes corporações dos setores mineral, do agronegócio e da exportação de *commodities* em geral. Este modelo de desenvolvimento é rechaçado por Löwi (2010) e Melo (2010), que defendem a necessidade de uma visão muito mais radical e profunda do que seja uma revolução socialista no sentido tradicional. Os autores propõem o ecossocialismo, como síntese de novas relações sociais e de produção com fontes energéticas renováveis.

Nos dois governos Lula (2003-2006, 2007-2010), no qual os movimentos sociais depositaram confiança política na efetivação da reforma agrária, embora se registre maior repasse financeiro para a estruturação produtiva dos assentamentos, não se logrou alteração profunda da questão agrária e agrícola do país.

Tal quadro tem ocasionado o aumento da violência no campo. Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) contabilizam 638 conflitos em 2010, envolvendo posseiros da Região Norte, com 235 registros (36,8%), com os Sem-Terra, num total de 185 conflitos (29%) e assentados com 65 casos (10,2%) (Aggege, 2011).

Embora com especificidades, atentam Lima, Vasconcelos e Freitas (2011) a exploração e expropriação de pequenos produtores rurais também se registra na região do Baixo Vale Jaguaribe, no entorno do perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, em confronto com as agroindústrias de produção de fruticultura para exportação, ali instaladas desde os anos de 1990. O acirramento das questões focalizadas, principalmente, quando os agricultores se contrapuseram ao modelo de produção com uso massivo de agrotóxicos através de pulverização aérea, que os expulsa de suas terras, tornando-os subalternos e convertendo-os em força de trabalho assalariada, eclodiu no assassinato do líder comunitário José Maria do Tomé, no município de Limoeiro do Norte, em 21 de abril de 2010.

O fato divulgado internacionalmente, através de redes sociais e no âmbito nacional nas reportagens: “O Sol da Terra” e “O polígono da exclusão”, na revista Carta Capital de 25/08/2010 e 08/09/2010, respectivamente, não arrefeceu os ânimos dos participantes dos movimentos na Região. Após um primeiro momento de choque e temeridade, a conjugação de forças criou o Movimento 21 (M 21) que comporta vários sujeitos coletivos que atuam no Baixo Vale Jaguaribe, tais como: Sindicato dos Funcionários públicos de Limoeiro do Norte, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem



Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA); Associações comunitárias da Chapada, dos moradores do Tomé, contando com o apoio da Cáritas Diocesana em Limoeiro, da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP), e grupos acadêmicos, envolvendo professores e alunos da Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Grupo Trabalho Meio Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade (TRAMAS) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo envolvimento da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), através do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO) situado neste campus da UECE, em Limoeiro do Norte.

Nesta proposta de estudo pretendo analisar teoricamente a dinâmica das forças que atuam no Movimento 21, pois desde 2010, várias tem sido as formas de manifestação, planejadas e efetivadas por este conjunto de atores. Ao refletir sobre os aprendizados construídos neste processo, levantamos a hipótese de que a utopia vislumbrada pelos sujeitos coletivos componentes do M21 tem um conteúdo que os aproxima das reflexões do ecossocialismo e das proposições da educação do campo.

A proposta de estudo reveste-se de importância à medida que possibilitará compreender novas formas de resistência social, aglutinadas numa experiência inovadora, o Movimento 21, ainda não analisado do ponto de vista da sociologia da educação. Neste tocante, relacionado a um novo paradigma educativo para o campo. Dessa forma, na sequência, a partir de estudos teóricos e depoimentos orais de seus participantes, abordaremos tais questões, inicialmente enumerando os espaços educativos não formais construídos nas lutas na Chapada, seguindo-se da análise dos novos aprendizados e por fim reflexões conclusivas.

Espaços educativos nas ações do M 21: Quais aprendizados?

É frequente ao se reportar a educação, principalmente nos meios de comunicação, ou na linguagem cotidiana, a referência aos sistemas formais de ensino. Todavia, no âmbito da academia brasileira a reflexão sobre os processos educativos que ocorrem em outras esferas da vida, como o trabalho, a família, a criação artística e cultural, a participação política, em sindicatos, partidos, associações e movimentos sociais entre outros, vem se acumulando, notadamente a partir da segunda metade do século passado, tendo como um de seus marcos a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, editado pela primeira vez no Chile, em 1968.

Ao desnudar as formas de negação dos saberes e “desumanização/coisificação” dos oprimidos, Freire (2001) anuncia uma pedagogia, como reconstituição da “hominização/humanização”. Mas não se atém somente a escola, menciona processos que ocorrem fora dela, citando em várias passagens, momentos de seu trabalho de alfabetização com os camponeses chilenos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA).

Sobre os aprendizados constituídos no seio dos movimentos sociais populares, Ghon (2011) elucida, entre outros, o desvelamento das relações de poder na sociedade, o funcionamento do aparato estatal, a elaboração de políticas voltadas a seus interesses, entre outros, que transformam e tem contribuído para democratizar a sociedade. São saberes não-formais que de forma alguma, competem ou substituem os saberes formais.

No que concerne ao Movimento 21 são vários os momentos formativos. A partir das observações realizadas em reuniões, planejamento de atividades, dos registros



empíricos em entrevistas com professoras e conversas informais com seus participantes e tomando-se em conta os limites de um artigo, mencionarei alguns mais expressivos, quanto a auto-formação, construção de saberes coletivos e visibilidade pública.

Momentos formativos do M 21

Desde o assassinato de José Maria do Tomé, a indignação de todos os sujeitos coletivos da região, já mencionados anteriormente, os quais já se irmanavam com as comunidades da Chapada, na denúncia ao adoecimento pelo uso abusivo de agrotóxicos (Rigotto, 2011), contra a exploração dos trabalhadores nas agroindústrias, as quais se quer, respeitam a legislação trabalhista, na organização pela conquista da terra e contra a expropriação, esse conjunto tomou a decisão do engajamento na promoção de atividades públicas nos dias 21 de cada mês, como forma de pressionar os poderes públicos a fim de se identificar e penalizar os criminosos, bem como dá prosseguimento as estas lutas.

As reuniões do Movimento 21 são, em si mesmas, momentos autoformativos. A construção de um diálogo entre organizações e movimentos com trajetórias e objetivos diferenciados, requer de todos e todas, no sentido proposto por Freire, “uma escuta amorosa”, ou seja, em que realmente estejamos dispostos a ouvir o outro, suas razões e lógicas, construindo-se um diálogo sincero. Assim afirma: “...a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor” (Freire, 2001, p.8).

Manter este diálogo, num sentido de uma transformação social, pressupõe como alerta Ghon (2004), acima de princípios estratégicos, ter claro que modelo de Estado e de sociedade queremos. Neste tocante os participantes do M21, declaram-se com o objetivo de construir, uma sociedade justa, com igualdade social, vida digna para todos e todas e ecologicamente sustentável, ou seja, um novo modelo societário.

Nesta perspectiva o grupo avaliou a importância da sociedade ser melhor informada sobre as más consequências do uso do agrotóxico, dando prosseguimento, as pronunciações públicas de José Maria, antes de seu assassinato, e cobrando dos poderes públicos decisões de preservação do ambiente e saúde das comunidades envolvidas.

Para tanto, foram efetivadas marchas na Chapada, em Limoeiro do Norte, nos municípios vizinhos, por ocasião do Grito dos Excluídos, organizado pela Igreja Católica, Movimentos Sociais e Sindicais, a cada dia sete de setembro, dia que se comemora a independência política do Brasil; bem como participaram de passeatas promovidas por outras entidades, na Capital do Estado, Fortaleza, portando faixas, distribuindo boletins sobre a problemática.

Á medida que os resultados da pesquisa coordenada pela professora Raquel Rigotto, anteriormente mencionada, denotaram o envenenamento da água distribuída pelo serviço de abastecimento para a comunidade do Tomé, a gravidade da situação ampliou-se e ainda durante a pesquisa foram realizados seminários, audiências públicas com a presença de representantes dos poderes Legislativo e Executivo¹, construídas por vários atores como: a participação do Ministério Público Estadual, Diocese e Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, FAFIDAM/UECE, TRAMAS/UFC, Instituto de Educação e Política em Defesa da Cidadania - IEPDC, Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC, Via Campesina, Centro de Pesquisa e Assessoria ESPLAR. Além destes

¹ Uma descrição detalhada de muitas destas manifestações pode ser encontrada em Teixeira (2011.)



também, o Sindicato dos Funcionários Públicos de Limoeiro do Norte, ligado a Central Sindical e Popular - CSP- CONLUTAS, as associações de moradores da Chapada, contado com o apoio de militantes e alguns parlamentares do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados – PSTU.

No bojo destas ações a temática da (in)sustentabilidade ambiental passa a ser amplificada e dessa práxis, a qual envolve estudos e ações políticas, os aprendizados se produzem para todos. Entre eles, aos poucos, a desmitificação do propagado progresso que as agroindústrias trariam, como elucida uma das moradoras² do Tomé, participante da associação São João, ao se referir a carga horária de trabalho dos pais nestas empresas:

Esse modelo de desenvolvimento não desenvolve, pois como uma comunidade pode se desenvolver com o pai separado dos filhos a maioria do tempo, onde uma criança vê o pai e a mãe no domingo, quando os pais saem à criança está dormindo e quando chegam também, então não existe convivência na família, não existe lógica de desenvolvimento nesse modelo de produção.

Fruto destes aprendizados conjuntos, deu-se a publicação de artigos, apresentação de trabalhos em Congressos científicos nacionais e internacionais, lançamento do livro organizado por Rigotto (2011), boletins e mais recentemente o almanaque sobre a problemática, está sendo distribuído nas escolas com os resultados das pesquisas em linguagem acessível à população. Paralelamente várias reportagens na imprensa escrita e falada, somadas as demais iniciativas conferem dimensão internacional a problemática. Assim se fortalece a luta da comunidade e se pressiona os poderes públicos quanto às políticas de saúde, de trabalho, de educação e penalização dos que assassinaram José Maria.

Concomitantemente o campo acadêmico também se alarga, incorporando demandas da realidade e se realizando em diálogo com ela. Aos grupos das Universidades, os objetivos ultrapassam a explicação da realidade, pois tencionam contribuir para sua transformação e participam de muitas das ações planejadas. O conjunto de desafios enfrentados levou a formação do Grupo de Pesquisa M21 (GP M21), o qual objetiva contribuir para o aprofundamento de novas questões emergentes.

Ressalte-se ainda a participação da Igreja Católica local, a qual anima a mobilização, e contribui para a formação de um “senso de justiça” a causa, à medida que nos sermões, nas missas e outras atividades eclesiais, padres referenciados na Teologia da Libertação, defendem a importância da luta, a seriedade das informações científicas, participam e mobilizam para os eventos do Movimento.

Por todas estas formas, aos poucos se manufatura um consenso necessário a contraposição aos porta-vozes das indústrias os quais usam os meios de comunicação para desacreditar as pesquisas realizadas, tentam construir a legitimidade da forma de produção através de um discurso neodesenvolvimentista ancorado na geração de emprego e produtividade, o qual escamoteia as péssimas condições de trabalho denunciadas nas duas greves realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras da empresa Delmonte Fresh Produce³. Trata-se da disputa ideológica que travam os proprietários das indústrias e seus

² Por motivos éticos, garantimos o sigilo quanto ao nome dos entrevistados.

³ Já ocorreram duas greves de trabalhadores da Empresa Delmonte Fresh Produce, a qual produz fruticultura para exportação, situada na Chapada do Apodi. A primeira, em 2008, relativa às más condições de trabalho e alimentação (Teixeira, 2011) e a segunda em 2012, na qual os agricultores reivindicavam “alimentação na empresa, fim do assédio moral, horas extras optativas, entre outros pontos de direitos trabalhistas”. Jornal Diário do Nordeste, Caderno Regional, em 06 de junho de 2012.



aliados para que sua visão de mundo seja também dominante, pois como advertem Marx e Engels (2003): “as idéias dominantes de uma época são sempre as idéias da classe dominante”.

Os movimentos sociais populares com um agenda emancipatória têm contribuído para a crítica destas idéias, através das denúncias e anúncios da possibilidade de novas relações sociais e principalmente, de ações políticas em que se postam como seus construtores. Ao instalar o dissenso, alteram o jogo de forças políticas, alteram a conformação do Estado e ampliam a democracia.

A luta por educação do campo e Movimento 21

Neste quadro a educação formal e/ou não-formal desempenha papel crucial à medida que poderá ou não veicular e fortalecer projetos societários emancipatórios. Nesta perspectiva os movimentos sociais do campo, notadamente a partir da década de 1990, vêm pressionando o Estado pelo direito à educação, mas contudo, articulada a sua cultura, seu trabalho, suas lutas, tradições, enfim, sua vida. Um projeto pedagógico não somente no campo, mas em sintonia com a realidade do campo. Demonstra Carvalho (2006), em sua tese de doutoramento, as distinções entre a educação do campo, protagonizada pela demanda dos movimentos camponeses e a educação rural com escolas onde o currículo historicamente foi dissociado dos interesses dos camponeses. Além do vínculo com a terra, sua cultura, seus trabalhos e lutas, essa educação se conjuga a um projeto de desenvolvimento popular para o país (Molina, 2004; Furtado, Dias e Brandão, 2009).

Portanto se compreende a afirmação De Jesus e Dória (2011) de “quando se fala de educação do campo ela vem sempre vinculada à educação escolar”. Todavia, a sua proposta, elementos e princípios norteadores, também podem estar ou não no conteúdo de aprendizados não-formais os quais podem ocorrer no seio dos movimentos sociais e outras experiências. Neste sentido, as possibilidades de aproximação do M21 e a educação do campo e o ecossocialismo tornam-se possíveis.

257

Conclusão

As lutas envidadas pelos sujeitos coletivos os quais compõem o M21 se revelam de diversas formas, tais como a construção da possibilidade de diálogo entre atores diferenciados, a produção de material com preocupações didáticas sobre a problemática do uso de agrotóxicos e o adoecimento da população da Chapada, a crítica contundente das relações de produção e trabalho no seio das agroindústrias instaladas na chapada, o desvelamento das relações intrínsecas entre o aparato estatal, o poder municipal com o avanço do capital no campo. A partir da elaboração de saberes entre os vários movimentos sociais e os grupos de pesquisa, com professores e alunos universitários se descortina um fazer científico diferenciado, crítico, comprometido e atuante nos desdobramentos destes conhecimentos.

A crítica contundente ao modelo de desenvolvimento que exaure os recursos ambientais e se sustenta em relações de produção e trabalho desumanas aproxima a utopia mobilizatória do M21 da proposta ecossocialista a qual advoga uma transformação



profunda na utilização dos recursos naturais, e na justiça social, ideal incompatível com o modelo capitalista de produção.

Quanto a proximidade com a proposta da educação do campo podemos encontrar aproximações à medida que suas reflexões interligam o trabalho no campo a um projeto de desenvolvimento popular, que garanta condições de vida no campo, com saúde, educação, respeito à cultura local, e ao tempo em que projetos de transição agroecológica passam a ser apoiados na Chapada. Este conteúdo inclusive passa a ser debatido nas escolas de ensino fundamental, do Tomé, através de projetos pedagógicos sobre a água, alimentos saudáveis, com apresentação em praça pública pelas crianças na manifestação de um ano de falecimento de José Maria; e agora, em janeiro de 2013 foi lançado Almanaque em linguagem popular com os resultados de pesquisas acerca da problemática enfrentada.

Desta forma, a hipótese inicial do trabalho se confirma em alguns termos. Com efeito há aproximações entre a utopia mobilizatória do M21, o ecossocialismo e a educação do campo, como argumentamos acima.

No entanto, estas discussões precisam de um debate mais aprofundado entre os sujeitos coletivos que integram o movimento, posto que são questões emergentes e poderão constar mais efetivamente de seu ideário.

Referências bibliográficas

Aggege, Soraya & Carvalho, Ricardo (2011, Agosto 3). Extrema-unção: Reforma agrária. *Carta Capital*, XVI, 657, 22-29.

Carvalho, Sandra Maria Gadelha (2006). *Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção*. Tese Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Furtado, Eliane Dayse Pontes; Dias, Ana Maria Iório & Brandão, Maria de Lourdes Peixoto (2009). *Terra e pedagogia: Práticas educativas e organizativas no campo*. Fortaleza: Edições UFC.

Gohn, Maria Glória (2011). *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativo do terceiro setor* (2:^a ed.). São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria Glória (2012). *Movimentos sociais: Espaços de educação não-formal da sociedade civil*. Disponível em <http://www.universia.com.br>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2006) *Censo agropecuário: IBGE revela retrato do Brasil agrário*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/presidencial/.../noticia.htm>.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2010). *O comunicado nº 66*. Disponível em www.abrasil.gov.br/anexos/anexos2/bact.htm.

Leher, Roberto (2011). Crise capitalista, neodesenvolvimentismo e problemática ambiental. In Ana Maria Dorta Menezes, et al. (Orgs.), *Trabalho, educação, estado e a crítica marxista* (pp. 197-224). Fortaleza: Edições UFC.

Lima, Luiz Cruz; Vasconcelos, Tereza Sandra Loiola & Freitas, Bernadete Maria Coelho (2011). *Os novos espaços seletivos no campo*. Fortaleza: EdUECE.



Lowy, Michael (2010). A alternativa ecossocialista. In João Alfredo Teles Melo (Org.), *Direito ambiental, luta social e ecossocialismo* (pp. 224-232). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (2003). *Manifesto comunista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann.

Melo, João Alfredo Teles (2010). *Direito ambiental, luta social e ecossocialismo*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Molina, Mônica (2004). O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In M. Andrade et al. (Orgs.), *Educação na reforma agrária em perspectiva* (pp. 61-85). São Paulo: Ação Educativa/ Brasília: Pronera.

Ribeiro, Marlene (2012). Educação do campo: Embate entre movimento camponês e estado. *Educação em Revista*, 28(1), 1-24. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>.

Rigotto, Raquel (2011) (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde: Vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*. Fortaleza: Edições UFC.

Teixeira, Maiana Maia (2011). Por deus que parece que fizeram por aí algum rebuliço: Experiências de combate à pulverização aérea na Chapada do Apodi, Ceará. In Raquel Rigotto (Org.), *Agrotóxicos, trabalho e saúde: Vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE* (pp. 524-545). Fortaleza: Edições.





Irradiando os benefícios da civilização entre as populações pobres do litoral paulista, Brasil: uma experiência de Educação não-formal (1940-1942)

Maria Aparecida Franco Pereira
Universidade Católica de Santos/SP, Brasil
cidaunisantos@gmail.com

O objetivo desta comunicação é refletir sobre um tipo de experiência de educação não-formal, realizada por duas instituições femininas da Igreja Católica, na costa paulista no Brasil: Assistência ao Litoral de Anchieta (ALA) e Federação Mariana Feminina de Santos (Seção de Caravanas). A atuação dessas entidades abrange período mais amplo, mas o recorte investigador se dá no tempo de 1940-1942, quando vários grupos de moças do litoral, com capacidade de liderança, vão a estágio de capacitação, de poucos meses, em internato em Santos, sede de grande porto. À época, os núcleos rurais ribeirinhos viviam dispersos, isolados, em condições ínfimas de pobreza. Com comunicações fragmentadas, a ação deficitária do Estado e a rede escolar diminuta, a Igreja paroquial era o centro civilizatório. O tipo de educação, situado à margem do sistema escolar, utiliza alguma estrutura semelhante; a forma escolar é buscada, porém baseada nas reais necessidades da população: alfabetização, saúde (profilaxia e higiene, puericultura, formação doméstica (corte e costura, culinária), preparação para o casamento; Ação Católica (evangelização no próprio meio). Ao regresso, as jovens deveriam atuar em seus lares e no meio social pelo reerguimento do litoral. Aplicam, suas mentoras, o método de serviço social de grupo. A metodologia na presente investigação utiliza documentos da Federação Mariana e da ALA; livro de matrícula das estagiárias e vozes de alaiístas. Pode-se concluir que essa prática no litoral paulista foi tomada como solução eficaz, mais rápido para chegarem às populações pobres os recursos de que necessitavam (Palhares, 2008, p.8); mas fica claro a atenção dada para a importância do indivíduo na construção e transformação do seu meio. Segundo Gohn, na esteira também de Afonso (1998, p.518), nesse processo existe flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, a forma de operacionalização, o objetivo da cidadania em termos coletivos. Assim também, com base em Afonso, afirmamos que a experiência da ALA não ocorreu com a Escola ou por causa da crise dela e que ela não perde sua importância nem se pretende sua desformalização.

Palavras-chave: educação não formal; ação social da Igreja no litoral paulista brasileiro; formação de líderes femininas.

No final do século XIX, a Igreja Católica passava por uma revitalização denominada mais amplamente de romanização, que no seu decorrer visava também a recristianização através de uma formação espiritual individual e da atuação no meio, principalmente com a formação e presença de lideranças atuantes. São reestruturadas suas organizações do laicato. A atuação do leigo passa de uma atitude mais passiva para maior participação, principalmente a partir da década de 1920. Embora dependente do episcopado, a valorização do laicato é marcante, tanto do elemento masculino como do feminino.

No Brasil, separada do Estado, a Igreja Católica enfrentou um período de adaptação e para melhor atingir a população aumentou o número de dioceses. Em 1924, Santos, importante porto brasileiro, torna-se a sede de episcopado, abrangendo a cidade, no

centro de extenso litoral paulista(norte e sul), com a extensão de 860 km(com 60 % de praias).

O seu segundo bispo, D.Paulo de Tarso Campos (1895-1970), governou a diocese no período de 1935 a 1941. Pouco antes de atingir o episcopado, formou-se em Ciências Sociais (1928-1931) em Louvain, na Bélgica. Ao visitar pastoralmente o litoral, em 1935, ficou consternado com o estado de abandono das populações principalmente as que viviam no meio rural ou dispersas nas extensas praias (de 427 km).

D. Paulo de Tarso Campos convoca a Pia União (PU) das Filhas de Maria da sua diocese (PU) para ajudá-lo nas suas empreitadas em favor da região costeira, fundando a seção das Caravanas, com grande sentido social, em outubro de 1936, após expor um panorama do litoral paulista”com seus mais cruciantes problemas e suas mais urgentes necessidades” a um grupo de 12 Filhas de Maria (FM) de Santos e São Vicente (Relatório PU, seção Caravanas,1961 p.2-3).A tese “O apostolado social [da Filha de Maria]” – defendida por Sylvia Freire Gomes, da PU da Igreja dos franciscanos doEmbaré –, apresentada na Semana Mariana de maio de 1935, serviu de base à formação das Caravanas.

A finalidade principal das Caravanas (formadas basicamente pela Pia União das Filhas de Maria) era colaborar com o clero diocesano, restaurar nas moças estranhas à Pia União a “consciência cristã muitas vezes adormecida”.Ao lado dessa dimensão religiosa e espiritual, as Caravanistas cumpriam um objetivo bem social, ou seja, prover o litoral de suas reais necessidades. A F.M.F, procurando levantar o nível de litoral, visava dar às moças o entusiasmo pela vida.

Depois de organizado um plano de trabalho em Santos e apresentado ao Padre Vigário do local no litoral, tendo antes tardes de estudo para sua formação, as Filhas de Maria lançam-se às suas visitas, duas a duas, em longas viagens a pé, de trem, de barco, a cavalo,de carro, pelo litoral, geralmente no sábado e no domingo. Em épocas de férias encompridam-se as estadas, geralmente em Concentrações.

A primeira Caravana partiu de Santos em direção a Miracatu(então Prainha), em 1º de novembro de 1936.

As Caravanas e a Igreja da Diocese de Santos partem do princípio de que é impossível fazer apostolado sem assistência social¹.

A sede da Pia União das Filhas de Maria vai localizar-se durante muitos anos na Av. Cons. Nébias e em consonância com as Cônegas de Santo Agostinho do Colégio Stella Maria, que vão dirigir a ALA, depois da saída de D.Paulo de Tarso para Campinas.

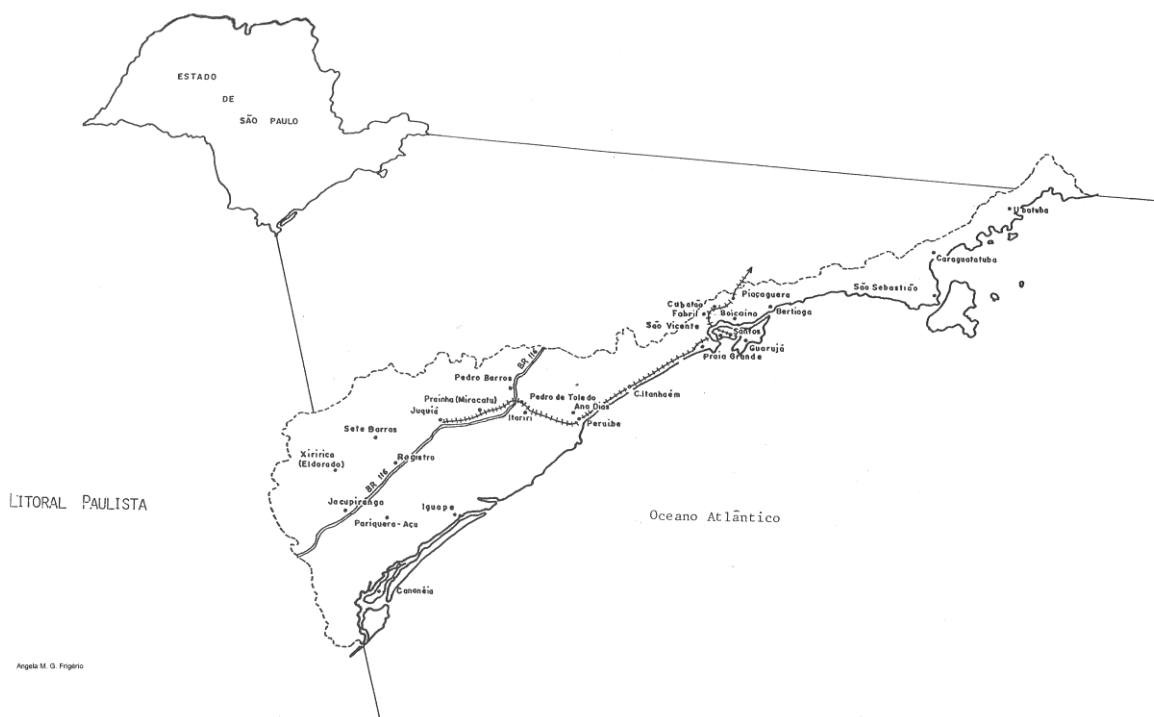
As Filhas de Maria caravanistas conseguiram em pouco tempo, pelas suas inúmeras visitas, formar um diagnóstico dos reais problemas das populações pobres do litoral paulista, que ajudaram a D. Paulo.As caravanistas, ao visitarem as localidades, faziam reuniões de Apostolado, aulas de catecismo e visitas domiciliares de conforto espiritual e psicológico; distribuíam revistas e jornais (boa imprensa), objetos de piedade, peças de roupas e agasalho.

¹ O movimento das Filhas de Maria teve origem século XII (Silva, 2007, p. 92). Depois de várias transformações no tempo, em 1864 foi canonicamente estabelecida na Itália, com regras e manuais, com o título de Pia União das Filhas de Maria. Em 1870 todas as Pias Uniões estabelecidas no mundo foram agregadas numa só e em 1896 chegam ao Brasil. Em Santos o movimento tem início em 8 de dezembro de 1907, com a denominação de Congregação Nossa Senhora da Conceição e Santa Inês. Desde 1908, dedicam-se à caridade (Pereira, 1992, p. 147).



Para se ter uma visão do trabalho das Caravanas, privilegiam-se aqui aspectos do Relatório de de 1941, da F.M.F, seção de Caravanas.

Imagem 1 – Mapa do Litoral do Estado de São Paulo, Brasil.



Nesse ano foram realizadas 74 caravanas em 23 localidades visitadas:

Arredores de Santos: Guarujá: 12; Cubatão: 08; Bocaina: 04; Bertioga: 03; S. Lourenço: 02; Cachoeira: 01.

Litoral Norte: São Sebastião: 1; *Oeste*: Apiaí: 1. *Vale do Ribeira*: Ribeira: 1; Registro: 1.

Linha Juquiá (Litoral Sul): Prainha : 07; Cedro: 05; Itariri: 05; Jaraçatiá: 04; Peruíbe:04 Ana Dias: 03; Juquiá: 03; Biguá: 02; Pedro Barros: 02; Praia Grande: 02; Itanhaém: 01; Pedro de Toledo: 01; Três Irmãos: 01.

Fizeram 77 reuniões, 35 aulas de catecismo (com 922 crianças e 90 adultos), 105 visitas e distribuíram 1521 revistas e 940 peças de roupa.

A relação das caravanas revela nomes importantes da elite santista e também a presença de membros da mesma família e algumas que atuavam mais que outras em número de viagens:



Caravanistas

Tabela 01	
1- Alayde de Oliveira Ratto	17
2- Ana Maria de Sampaio Freire	16
3- Maria Amélia de Almeida Sampaio	15
4- Ranulfa Maria do Rego	11
5- Edênia M. Mendes	11
6- Francisca de Almeida Sampaio	9
7- Maria Celina de Azevedo	8
8- Risoleta Gomes	8
9- Julieta Maria do Rego	7
10- Ana de Almeida Sampaio	6
11- Helena Suplicy Alfaya	6
12- Maria Ruth Muller de Araújo	4
13- Abigail Ablas	3
14- Adylia Ablas	3
15- Elvira Vilela	3
16- Isabel Maria Leite	3
17- Sylvia Freire Gomes	3
18- Zoraide de Moraes Barros	3
19- Nair Sposito	2
20- Quercita Maria Falcão	2
21- Sarah Porto	2
22- Laurecy Fernandes Ribeiro	1
23- Maria Luiza Costa	1

As caravanistas eram oriundas das Pias União das Paróquias, mas também algumas de escolas católicas: Santo Antonio do Embaré (11); Santuário Coração de Jesus (11); Imaculado Coração de Maria (2); Catedral (1); N.Sra. de Pompéia (1). Colégio Stella Maris (1); Colégio S.José (1).

Foram realizadas Concentrações marianas no Litoral:

1. Em Prainha (atual Miracatu), no dia 16 de novembro de 1941, com a organização de 4 caravanistas, houve a presença de Filhas de Maria (75), Aspirantes (14), Apresentadas (5) e “moças estranhas” a FM (17), num total de 116 moças, das seguintes localidades:

Prainha (o maior número): Jaraçatiá, Pedro Barros, 3 Irmãos, S. Lourencinho, Manoel de Nóbrega, Iberá, Pedro de Toledo, V. Batista; e de Juquiá: Assungui, Cedro, Biguá.

2. Em Registro (à margem do rio Ribeira), em 3 de dezembro: presença das F.M. de Iguape, Sete Barras, Jacupiranga, Pariquera-açu, Barra de Juquiá e Registro.

Entre Caravanas extraordinárias, destacou-se a feita de 10 a 20 dezembro a Apiaí e Ribeira, cujo trabalho é relatado em documento: “Durante a permanência das caravanistas nessas cidades, foram feitas muitas visitas aos pobres, doentes, pessoas afastadas dos



sacramentos. Nessas visitas, as caravanistas [3] foram sempre acompanhadas pelas F.M. que se revezavam, a fim de se habituarem aos trabalhos de apostolado[...]

Em 21 de janeiro fizeram concentração em S. Sebastião(litoral norte).

Imagem 2 – Reunião solene na sala da ALA (outubro de 1944). Acervo da autora



Aprofundando esse trabalho apostólico, mas também social, D. Paulo de Tarso Campos cria uma outra instituição para organizar uma ação mais eficaz da Igreja diocesana, a Assistência ao Litoral de Anchieta, a ALA, que foi fundada em Santos, em 21 de novembro de 1939, com a colaboração das Caravanistas da F.M.F. (25),esta “prestando a sua colaboração quer recrutando estagiárias, quer ministrando aulas ou acompanhando as moças em atividades fora da sede”(Relatório 1940).

As Caravanas foram importantes inicialmente para mostrar a história do litoral, “conhecer suas riquezas, o seu sub-solo, os diferentes núcleos de migração, as lendas de sua gente primitiva”. As caravanistas continuaram a atuar no recrutamento de líderes para os estágios no Centro de Formação em Santos; em viagens de conhecimento e estudos para a fundação de novos núcleos sociais. Por ex., a Secção de Caravanas colaborou com os trabalhos da ALA. Realizou 25 caravanas especiais ao Guarujá (arredores de Santos), recrutando estagiárias ou reconduzindo-as seus lares; ministrando durante o ano aulas de português, aritmética, orfeão, corte e costura (Relatório de 31/11/1941, p. 6).

A Assistência ao Litoral de Anchieta, segundo o art. 3º dos seus Estatutos”destina-se a irradiar e intensificar os benefícios da civilização cristã entre as populações do Litoral, por meio do levantamento do seu nível espiritual, pela difusão da instrução, bem como pela educação física e pela melhoria das condições sanitárias e do padrão de vida”.

A experiência da ALA pode ser catalogada como educação não formal, que se realiza organizada sistematicamente fora da “forma escolar” de ensino. Maria da Glória Gohn afirma que a educação não formal “ocorre em ambientes e situações interativas, segundo diretrizes de dados grupos” [...]. Desenvolve “a aprendizagem e exercício de práticas que capacitem os indivíduos com objetivos comunitários voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos”(2006, p. 28).

Na sede da ALA em Santos eram realizados estágios de formação de liderança de moças recrutadas em várias comunidades litorâneas, através principalmente do contato com os padres das paróquias.



Em um ou mais meses (o número variava), grupos de 20 a 25 moças recebiam cuidado e formação, em regime de internato, através do desenvolvimento de quatro seções: clínica e profilaxia; formação doméstica; alfabetização e ação católica.

Três eram as etapas do trabalho feito pela alaístas com essas jovens (de 14 anos no mínimo, "necessitadas e honestas" e com alguma possibilidade de liderança):

a) Arregimentação das jovens: era feita pelas caravanistas em visita aos vários locais do litoral paulista.

b) Formação: à chegada em Santos, passavam por exames médicos e laboratoriais, tratadas em suas moléstias. A prática diária de exercícios físicos e uma dieta alimentar completavam a restauração da saúde. Recebiam um curso prático de higiene, quando eram abordados temas médico-sociais ligados às condições de pauperismo do litoral: verminose, impaludismo, tuberculose, desnutrição, alcoolismo; mortandade infantil etc. Noções de puericultura.

A educação doméstica, envolvendo alimentação (indústria caseira, criação de animais, de horta), cuidados com os filhos, trabalhos manuais, corte e costura. As deficiências de alfabetização eram cuidadas e rudimentos de instrução eram revistos em aulas com professoras. A educação religiosa era cuidada com catequese e procurava-se extirpar as superstições e crendices. O trabalho de responsabilidade para com a comunidade era privilegiado com atividades de formação do espírito associativo, ações de sociabilidade e formação de núcleos.

As aulas eram dadas por professoras e colaboradoras do movimento da FM. Duas alaístas ficavam internas no período do estágio. Por sugestão de D. Paulo, Alaide Ratto e Ana Maria Sampaio Freire cursaram a Faculdade de Serviço Social da Puc de São Paulo.

c) Terminado o estágio, o trabalho da ALA continuava com a orientação e supervisão do trabalho das líderes, já em suas comunidades, através de visitas, palestras, de boletins e de correspondência pessoal. Eram distribuídos livros e jornais.

No período de 3 de abril de 1940 (1º estágio) até agosto de 1942 a ALA realizou 12 estágios, atendendo 12 turmas. Nesta pesquisa, consultamos o livro de matrícula e dali organizamos quadros, como, por exemplo a composição das turmas de um estágio de 1941 e outro de 1942.

Imagem 3: Solenidade de encerramento de um estágio da ALA (1939)



TABELA 02 – Matrícula das alunas à Escola de Assistência ao Litoral de Anchieta (1941) – 12/8 a 8/10/1941

Nome	Idade	Naturalidade	Profissão do pai	Residência	Ano do curso	Média
Adelaide Fernandes	14a. (1927)	Guarujá	Operário	Guarujá	2º	6,9
Alina Lima Conceição	14a. (1927)	Apiaí	Negociante	Barra do Chapéu	2º	6,6
Antonieta D. Batista	31a. (1909)	Ribeira	Comerciante	Apiaí	2º	10,0
Aurea Dias Agibert	19a. (1921)	Três Barras	Lavrador	Apiaí	2º	8,3
Dirce R. da Silva	15a. (1926)	Itaóca	Comerciante	Lageado	2º	9,0
Graciliana Mota	23a. (1918)	Iporanga	Comerciante	Apiaí	2º	8,7
Iolanda D. Fraire	16a. (1924)	Ribeira	Lavrador	Ribeira	2º	7,9
Isabel Muniz	13a. (1928)	Cedro	Lavrador	Cedro	1º	6,0
Isidia T. Oliveira	27a. (1913)	Apiaí	Lavrador	Apiaí	2º	7,5
Juventina Silva	13a. (1927)	Apiaí	Comerciante	Apiaí	2º	9,0
Leni Dias Batista	16a. (1924)	Ribeira	Funcionário público	Ribeira	2º	8,4
Maria Conceição Aparecida	16a. (1925)	Ribeira	Comerciante	Ribeira	2º	7,9
Maria Conceição D. Batista	14a. (1926)	Ribeira	Comerciante	Apiaí	2º	8,9
Maria Muniz	15a. (1925)	Cedro	Lavrador	Cedro	1º	6,0
Nair Dias Agibert	17a. (1924)	Três Barras	Lavrador	Apiaí	2º	8,1
Nair Dias Batista	20a. (1920)	Ribeira	Comerciante	Apiaí	2º	9,4
Sebastiana Muniz	13a. (1927)	Limeira	Lavrador	Cedro	1º	5,2
Silvanira S. Dias	17a. (1923)	Ribeira	Lavrador	Ribeira	2º	9,0
Silvia R. Conceição	17a. (1923)	Barra do Chapéu	Lavrador	Barra do Chapéu	2º	8,1



Exemplo de estágio 1:

Tabela 03 IDADE DAS ALUNAS	
<u>12/08 a 08/10 de 1941</u>	
13 anos	02
14 anos	03
15 anos	03
16 anos	04
18 anos	01
19 anos	01
20 anos	02
22 anos	01
23 anos	01
27 anos	01
31 anos	01
→	20

Tabela 04 NATURALIDADE DAS ALUNAS	
<u>12/08 a 08/10 de 1941</u>	
Guarujá	01
Apiaí	03
Ribeira	02
Três Barras	01
Itaóca	01
Iporanga	01
Cedro	01
Maranduba	02
São Sebastião	01
Perequê Mirim	01
Ubatuba	01
Caraguatatuba	01
Santos	02
Fortaleza	01
Peruíbe	01
→	20



Tabela 05 RESIDÊNCIA DAS ALUNAS	
<u>12/08 a 08/10</u> de 1941	
Guarujá	02
Barra do Chapéu	02
Apiaí	10
Lageado	02
Ribeira	02
Cedro	02
➔	20

Tabela 06 PROFISSÃO DOS PAIS	
<u>12/08 a 08/10</u> de 1941	
Operário	02
Negociante	01
Comerciante	06
Lavrador	07
Lavradora	02
Operária	01
Funcionário público	01
➔	20

Tabela 07 GRAU DO CURSO DAS ALUNAS	
<u>12/08 a 08/10</u> de 1941	
1º ano	02
2º ano	18
➔	20



TABELA 08 – Matrícula das alunas à Escola de Assistência ao Litoral de Anchieta (1942) – 01/10 a 28/12/1942

Nome	Idade	Natural.	Profissão	Residência	Ano do curso	Média
Judite Corrêa	16a. (1926)	Prainha	Lavrador	Jaraçatiá	1º	7,0
M. Benedita Brandão	15a. (1928)	Praia Grande	Lavrador	São Vicente	1º	6,0
Maria José Souto	16a. (1926)	Portugal	Marítimo (Pt)	Santos	3º	9,0
M. José de Souza	15a. (1927)	Aparecida	Lavrador	Prainha	1º	4,0
M. Luiza V. de Souza	15a. (1927)	Santos	Lavrador	Santos	1º	7,0
Marina Nascimento	15a. (1928)	Itatinga	Doméstica	Guarujá	3º	7,0
Nazareth dos Santos	16a. (1926)	Guarujá	Funcion. público	Guarujá	3º	3,0
Palmira Gomes	15a. (1927)	Santos	Doméstica	São Vicente	1º	6,0
Pedrina L. de Abreu	18a. (1929)	Santos	Operário	Santos	1º	9,0
Tereza Pedro	17a. (1925)	Biguá	Ferrovário	Biguá	1º	7,0
Alice de Freitas	15a. (1927)	Santos	Ensacador	São Sebastião (Pontal da Cruz)	4º	5,0
Alzira Peres	16a. (1926)	Espírito Santo	Operário	Itariri	4º	8,0
Anita Inacio de Oliveira	18a. (1924)	Recife	Operário	Ana Dias	2º	8,0
Aurora de Oliveira	15a. (1927)	Jacupiranga	Lavrador	Caraguatatuba	3º	5,0
Amelia de Jesus Couto	15a. (1927)	Ilha da Madeira (portuguesa)	Pescador	Ana Dias	1º	3,0
Celeste Marcelino	24a. (1918)	Santos	Doméstica	Pedro Barros	4º	7,0
Emilia Cardoso	22a. (1920)	Xiririca	Lavrador	São Sebastião (Curral)	2º	10,0
Helena das Neves	21a. (1921)	Ana Dias	Doméstica	Caraguatatuba	1º	4,0
Hilda Tavares	15a. (1924)	Santos	Pintor	São Sebastião (Curral)	2º	5,0
Irene Catarina	16a. (1926)	Santos	Agricultor	São Sebastião (São Francisco)	1º	2,0



Exemplo do estágio2:

Tabela 09 IDADE DAS ALUNAS	
<u>1º/10 a 28/12 de 1942 (87 dias)</u>	
15 anos	09
16 anos	05
17 anos	01
18 anos	02
21 anos	01
22 anos	01
24 anos	01
→	20

Tabela 10 NATURALIDADE DAS ALUNAS	
<u>1º/10 a 28/12 de 1942 (87 dias)</u>	
Prainha	01
Praia Grande	01
Portugal	02
Aparecida	01
Santos	07
Itatinga	01
Biguá	01
Guarujá	01
Jacupiranga	01
Xiririca	01
Espírito Santo	01
Recife	01
Ilha da Madeira	01
Ana Dias	01
→	20

Tabela 11 RESIDÊNCIA DAS ALUNAS	
<u>1º/10 a 28/12</u> de 1942 (87 dias)	
São Vicente	02
Santos	03
Guarujá	02
Jaraçatiá	01
Prainha	01
Biguá	01
Itariri	01
Ana Dias	02
Pedro Barros	01
Caraguatatuba	02
São Sebastião	04
→	20

Tabela 12 PROFISSÃO DOS PAIS	
Tabela 18 - <u>1º/10 a 28/12</u> de 1942 (87 dias)	
Lavrador	06
Agricultor	01
Marítimo	01
Funcionário público	01
Operário	03
Ferrovário	01
Ensacador	01
Pescador	01
Pintor	01
Doméstica	04
→	20



Tabela 13 GRAU DO CURSO DAS ALUNAS	
Tabela 19 - <u>1º/10 a 28/12</u> de 1942 (87 dias)	
1º ano	10
2º ano	03
3º ano	04
4º ano	03
→	20

Podemos concluir que os estágios e a atuação das caravanistas comportam experiência de educação não-formal, pois envolve organização e pessoas que trabalham a educação com menor formalidade e com aspectos diferentes da aprendizagem escolar. Não seguem o currículo oficial; a composição das turmas não solicitam homogeneidade do nível escolar e a avaliação por nota não certifica aprovação ou reprovação.

O currículo tem por base conhecimentos e práticas com compromisso com a solução dos problemas e necessidades do meio social a que pertencem. Nota-se a inovação de práticas diferentes das costumeiras realizadas dentro do âmbito escolar.

Ao enumerar vários tipo de educação não-formal, Gohn (2006, p. 28) observa que a [educação] “não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos[...]” Ela desenvolve, por meio da aprendizagem de habilidades, o desenvolvimento de potencialidades que vão poder servir aos anseios dos referidos grupos.

A abordagem da experiência da ALA e das Caravanistas permite refletir sobre as fronteiras entre os dois tipos de educação e principalmente da escola aproveitar os sucessos produzidos pela educação não formal, num mundo em constante transformação e marcado pelo progresso mediático, que rodeia o contexto escolar.

Referências bibliográficas:

Federação Mariana Feminina (1941, dez.). *Boletim*1 (I). Santos: FMF

Federação Mariana Feminina (1942, dez.). *Boletim*2 (I).Santos: FMF

Federação Mariana Feminina (1944, jan./fev.). *Boletim*21 (III). Santos: FMF

Federação Mariana Feminina (1952, dez.). *Boletim*1-60 (XI). Santos: FMF

Federação Mariana Feminina (1961). *Relatórios da secção de caravanas da Federação Mariana Feminina de Santos (1936 a 1961)*.Datilografados. Santos: FMF

Freire, Ana Maria de Sampaio (1950). *Um esforço em prol da recuperação do Litoral Paulista*.Trabalho de conclusão de curso, Escola de Serviço Social de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Pereira, Maria Aparecida Franco (1992). *A igreja e a pobreza em Santos (1924-1941)*. Tese de doutoramento (História), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.



Gohn, Maria da Glória (2001). *Educação não-formal e cultura política* (2.^aed.). São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Educação*, 14(50), 27-30.

Gohn, Maria da Glória (1998). Educação não-formal: Um novo campo de atuação. *Educa*, 21, 511-526.





Escolarização da população negra no Brasil: Um breve histórico

Joanna de Ângelis Lima Roberto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ
nanaufrrj5@gmail.com

Marluce de Souza Oliveira Lima
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ
oliva1972@hotmail.com

Este trabalho é uma revisão de literatura e surge com o intuito de entendermos a situação atual da escolarização do negro e seus reflexos na sociedade brasileira. Para tanto, torna-se necessária uma volta ao passado, um resgate do início do processo de escolarização da população brasileira, contudo, fazendo menção ao real objetivo da Coroa Portuguesa, pretendo ao país recém “descoberto”, o de explorar matéria prima e apropriar-se dos nativos fazendo deles escravos, e tempos mais tarde, juntando-se a eles, os negros traficados da África. A educação nunca foi o intento dos exploradores, nem a educação formal, nem o não-formal e o informal. Para os autores Souza (1982); Moura (1983); Hasenbalg (1992); Andrews (1992); Carvalho (1995); Munanga (1996); Siss (2003), existe o binômio educação e cidadania, onde se permite constatar que a educação funciona como um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, desta forma, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente. Como consequência do abandono ao qual foi renegada a população negra, forma-se um movimento no qual sua principal bandeira era a Educação, os Movimentos de Protestos Negros. Um dos mais emblemáticos foi a Frente Negra Brasileira em 1931, na Cidade de São Paulo e no Rio de Janeiro na década de 40, organizado pelo TEN (Teatro Experimental Negro), fundado em 1944, que tinham como líderes os militantes e cientistas negros, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos. A luta pelo direito à educação formal sempre esteve presente na pauta desses movimentos, porém composta por significados diferentes; algumas vezes, vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; outras como veículo de ascensão social e por consequência de integração; e por fim, como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. No entanto, o mais importante é que todos independentes de raça ou cor, tenham direito a educação formal como é previsto no Art.205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Palavras-chave: escolarização, população negra, educação.

Educação formal dos negros no Brasil: Uma história de luta

Para entendermos a situação atual da posição do negro na Educação na sociedade brasileira torna-se necessário uma volta ao passado, saber como começou esse processo de escolarização no Brasil. “Pois para os afro-brasileiros a exclusão do processo educacional escolarizada é histórica” (Siss, 2003).

Esse país que “dizem descoberto” pela metrópole Portugal, que tinha como único objetivo explorar matéria prima dessa terra desapropriando nativos fazendo deles escravos,

ou seja, a educação nunca foi o intento dos exploradores, sendo que para autores como Souza (1982); Moura (1983); Hasenbalg (1992); Andrews (1992); Carvalho(1995); Munanga(1996), existe o binômio educação e cidadania, onde “permitem identificar a educação como um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente.” (Siss, 2003)

Com o desembarque da companhia de Jesus no Brasil em 1549, desembarca também o mito de que veio para educar a elite colonial brasileira através do Colégio dos Jesuítas de São Paulo. É importante deixar claro que a educação formal não era uma opção de primeira hora dos Jesuítas, ela foi resposta a uma saída ao fracasso que foi às primeiras formas de atividade missionária na Costa.

É importante ressaltar que nesses projetos Jesuítas se confundia “doutrinação e domínio da língua falada e escrita, definindo uma ‘escolarização elementar’” usada na catequese das crianças, “mas a ‘escolarização secundária’, o domínio das letras clássicas no colégio de humanidades, inexistiu; o que pode ser identificada é apenas a atividade de estudo entre e para os próprios membros da Companhia.”(Custódio e Hilsdorf,1995)

Com a mudança no registro de 1554 para 1560, os ‘filhos de portugueses’ podem aprender a gramática, ou seja, “os ‘colégios’ se abriram para os ‘meninos de fora’ da Companhia. Em 1561, já havia aulas de gramática latina em São Vicente, no ano seguinte, voltaram a estudar gramática em Piratininga, que durou por pouco tempo devido às guerras, o grande ataque Tupi em julho de 1562 a São Paulo e dos Tamoios à costa, segundo Serafim Leite. Segundo Anchieta, em 1585, somente 3 estabelecimentos da colônia possuíam uma estrutura jurídico-pedagógica de colégio secundário, “o da Bahia (1564), o do Rio de Janeiro (1568) e o de Olinda (1576)”. O Colégio primaz da Bahia atendia a 60 meninos brancos, o de Olinda 40 crianças e no Rio de Janeiro 30 filhos de portugueses. O texto deixa claro quem são os alunos dos colégios, meninos, só no caso de Olinda é que se refere a crianças deixando em suspense o sexo dos alunos. Para Serafim Leite a Casa de São Paulo só vai aparecer em 1631 como “Collegium inchoatum”, começando a ter personalidade jurídica independente do Colégio do Rio. Em 1653 é reaberto e se manteve ativo até 1759 com o nome de ‘Colégio de Santo Inácio’, com o Colégio restaurado teve início em 1708 o curso de teologia e os cursos de Artes e Filosofia, também funcionava quando havia estudantes suficientes para isso. Revendo essa parte da História da Educação formal no Brasil foi importante

(...) reler a correspondência jesuítica e a bibliografia publicada é rever o mito propagado em torno da atuação dos jesuítas em São Paulo, que faz de um colégio a origem de uma cidade. Os jesuítas não tiveram (nem quiseram ter) colégios secundários de humanidades desde o início de suas atividades. O trabalho nos colégios não foi contínuo e de êxito espetacular desde o século XVI. O Colégio de São Paulo aparece na maior parte dessa memória-história como uma ‘casa de meninos’ para doutrinação e alfabetização. E nem se chamava São Paulo... (Custódio e Hilsdorf,1995, p.179)

Com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759, a estrutura educacional formal, mesmo que rudimentar se viu desmantelada, uma vez que a Ordem jesuítica dominava - quase solitária-essa oferta educacional formal (Coelho, 2006).

Com a vinda da coroa, a Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, foi imprescindível a criação de cursos que suprisse a necessidade dessa elite intelectual. Foram criados os cursos de Economia, Matemática Superior, Escola de Cirurgia, Cursos Jurídicos



e Escola de Artes, além de a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar em 1810, a fim de formar oficiais militares (Coelho, 2006).

Em 1824, vigorou a primeira Constituição do Império e nos incisos 32 e 33 previa a educação primária de forma gratuita a todos os cidadãos e a criação de escolas e universidades com o objetivo de ensinar os elementos das ciências, belas-artes e arte (Coelho, 2006), existindo a proibição de escravos, ou seja, os negros e de leprosos freqüentarem a escola.

No entanto, em seu artigo “A Educação do Negro: Uma Revisão da Bibliografia”, Regina Pahim Pinto, diz ter informações de que no quilombo da fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão, seu líder o negro Cosme, criou uma escola de ler e escrever, além de citar a existência de igrejas maometanas mantidas pelos negros islamizados Nagôs e Haussás da Bahia (Pinto, 1987). Segundo Nascimento (1949) era proibido durante o período colonial o alfabeto nas casas-grandes, “a descendentes de fidalgos e dos afortunados portugueses” (citado por, Gonçalves & Silva, 2000, p. 180).

Sobretudo aos africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fossem concedidos, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados, recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedidos, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a um ‘processo de aculturação, gerada pela visão crista de mundo, organizada por um método pedagógico’ de caráter repressivo que visava a ‘modelagem da moral cotidiana, do comportamento social’ (Ferreira & Bittar, citado por, Gonçalves & Silva 2000, p.181)

276

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi elaborada pela comissão de instrução pública, determinou a criação de escolas de primeiras letras (Siss, 2003). Em 1831, com Abdicação de Dom Pedro I e a crise econômica, confirma-se às lacunas deixadas pela falta de recurso na educação e seus reflexos sociais, nem assim a questão educacional passou a ser a principal preocupação da Corte brasileira (Coelho, 2006). Tem-se o Ato Adicional de 1834, no artigo 10, parágrafo 2º:

Descentrava o ensino, concedendo às assembléias das províncias a faculdade de legislar a respeito da criação de escolas de primeiras letras, deixando às províncias o ensino elementar e o secundário (...), a atenção da elite política dirigente do Estado, na esfera da Educação, estava voltada para o ensino superior, bem como para o Colégio Pedro II, principal via de acesso às faculdades imperiais, local de formação dos quadros do governo. (Siss, 2003, p.26)

Como desdobramento deste, há comprometimentos para a educação e sua estrutura, impossibilitando a criação de um sistema escolar nacional, havendo disparidades entre o ensino das Províncias, onde as mais pobres tinham um ensino deficiente e as mais desenvolvidas economicamente via-se o ensino progredir. (Brito, citado por Coelho, 2006).

As deficiências do sistema de ensino acabaram por enfatizar a distância entre as classes: a educação, a formação e o letramento constituíram fatores de distinção, em expressões de diferenças. A falta de uma organização nacional e de um sistema estruturado favoreceu as elites que custavam colégios para seus filhos (Romanelli, citado por Coelho, 2006, p. 59)



Para Nagle (1976, p.102), uma parcela pequena da população se constituía, como a “aristocracia dos que sabem ler e escrever (...) que fala, vota e determina” (citado por, Siss, 2003, p.26). Então, compondo este quadro de instituições da época, destaca-se as faculdades de Direito e Medicina, a faculdade de Direito de Olinda foi criada em 1824 e em 1854 foi transferida para Recife, outra foi criada em São Paulo em 1828 e estas tinham o papel de legislar para fazer desaparecer o que se denominava a parte “gangrenada da população: negros e índios”. Já as Faculdades de Medicina foi criada em 1813, começando como escolas médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro, e em 1815 na Bahia, as quais por decreto em 1832 transformaram-se em faculdades. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, se ocupava em descobrir doenças tropicais, tal como febre amarela, e o mal de chagas, que seriam sanadas com programas eugênicos, já na Faculdade de Medicina da Bahia, destaca-se a escola de Nina Rodrigues, que tinha como função a Medicina Legal do Brasil, “esta instituição, considerando negros e índios raças degeneradas, ocupa-se dos estudos sobre o doente, o degenerado.”(Muller, 2008).

As Faculdades eram destinadas aos filhos de fazendeiros que formavam a elite do poder. Ou seja, se nem a educação básica se encontrava no horizonte das prioridades das classes dominantes no regime, que ignorava a existência de brancos pobres e de africanos e seus descendentes, escravizados ou livres, sendo os últimos a maioria visível e significativa da população brasileira, que em 1872 era composta por 9.930.478 pessoas, destas 4.245.428 homens e mulheres livres pretos (as) e pardos (as) e 1.510.806 escravizados pretos e pardos (Klein, 1978, apud Siss, 2003, p 27), estes não teriam direito de ingressar nestas faculdades. No entanto um Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria-se “os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte, mas aos escravos era vetado, este veto cai em abril de 1879 (Peres citado por Gonçalves & Silva, 2000), sendo respeitado em algumas Províncias e em outras não. Em projeto de emancipação em 1880 de Joaquim Nabuco, “previa implementação do ensino primário em vilas e cidades, obrigando-se aos proprietários o envio de seus escravos às escolas para que, além da alfabetização, adquirissem os princípios da moral” (Siss, 2003, p.28).

A demanda por educação formal vinda por parte dos afro-brasileiros, já é visível nas primeiras décadas do século XX, podendo ser encontrado em páginas de jornais análises sobre o papel da educação enquanto mecanismo de ascensão social.

Todos falam com entusiasmo que os pretos da América do Norte são milionários, industriaes, médicos, pharmaceuticos, engenheiros, etc. tem sua razão, sabem por que? - Porque os pretos da América do Norte, mesmo escravizados recebiam instrução e, os pretos do Brasil só recebiam instrução sobre plantação de café e cereaes. (Cunha, 1925, citado por Siss, 2003, p. 38).

A partir do final da década de 20 começam a multiplicar, nos grandes centros urbanos brasileiros, as escolas primárias, junto a elas um civismo, o Amor à bandeira, o comportamento exemplar de quem serve ao seu país, em defesa de uma raça virtuosa, mas não era só essa face que a escola tinha na época, como nos narra Nunes (2000):

A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização (p.371).



Formalmente, a primeira constituição garantia a igualdade política, no entanto “a noção de raça não só se constituía, mas também legitimava uma prática de manutenção de desigualdades”, logo a presença de descendentes de africanos representava um grande incomodo nos centros urbanos. Como já foi dito mais da metade da população era formada por pessoas de cor e isso faz aparecer os projetos imigrantistas no Brasil, com idéias de branqueamento da população, ocasionando a purificação étnica, através da diluição do sangue impuro dos negros com o sangue puro dos europeus. A condição de inferioridade dos que não eram brancos seria temporária e, portanto reversível, na concepção de teóricos como Saint-simon, Renan e do Conde de Gobineau, citados por Todorov:

Povoar o globo coma raça européia que é superior a todas as outras raças de homens, torná-lo viável e habitável como a Europa, eis a tarefa através da qual o parlamento europeu deverá continuamente exercer a atividade da Europa e mantê-la sempre (Todorov,1993, citado por Muller, 2008, p.8).

As teorias racistas e de branqueamento está presente em obras de alguns autores no Brasil, como Perdigão Malheiro; Sylvio Romero; Euclides da Cunha; João Batista de Lacerda; Roquette Pinto; Lapouge; Pierson; Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, já citado por te feito escola na Bahia e teve como seguido por Arthur Ramos e Edison Carneiro. Considerado o “Pai fundador da antropologia e dos estudos do negro, apesar de seu racismo, tem contribuições importantes na área da religião afro brasileira principalmente resgatando muito da cultura africana na Bahia. Torna-se a “voz destoante no coro do branqueamento” tem um pessimismo quanto a utopia de um Brasil branco, culpa da raça negra pela inferioridade do povo brasileiro e diz que o “mestiçamento descontrolado (‘sem um rigor antropológico’) privou o país do progresso”. Tem como maior preocupação o desequilíbrio regional como temia também Sylvio Romero, no qual poderia ocasionar a separação do Sul, mais branco ou resultar numa grande barbárie como ocorreu na América Central, no Haiti e São Domingos.

278

Em Sylvio Romero vemos alguns ensaios que sistematiza a tese do branqueamento da raça no Brasil, este um dos primeiros cientistas sociais brasileiros, acreditava “na metáfora spenceriana da ‘sobrevivência dos mais aptos’”, como os darwinistas sociais. Para ele a solução para o problema brasileiro era o mestiço, o produto do cruzamento de três raças, sendo duas inferiores; onde o resultado seria fenótipo branco, com isso a unidade nacional seria atingida em três séculos, havendo a depuração do mestiço prevalecendo assim às características brancas. Já Euclides da Cunha, via a mestiçagem como prejudicial o “motivo de decadência e inferioridade, no entanto elogia o mameluco que era o sertanejo forte produto do cruzamento do bandeirante forte e do índio” (Seyferth, 1989).

João Batista de Lacerda, médico e antropólogo, desenvolve a tese antropológica do branqueamento, que ganha pela primeira vez um fórum internacional, e a leva como representante brasileiro ao Congresso Universal das raças, realizado em Londres 1911, “e apresentado como a solução brasileira para o crucial problema das relações raciais. Em tom otimista abate o pessimismo de Sylvio Romero e Euclides da Cunha, utilizando projeções estatísticas antropológicas realizadas pó Roquette-Pinto; dá um prazo de cerca de cem anos para que os negros desaparecessem sendo que o numero de mestiços e índios seriam ínfimos.

Porém a tese do branqueamento contraria em boa parte os dogmas fundamentais do racismo, especialmente o defendido por Lapouge e outros darwinistas sociais e pela



eugênia de Pierson, que seria o mais perverso, no qual condenava à inferioridade não apenas os não brancos, mas todas as raças não arianas.

Mesmo depois da primeira Guerra Mundial e a desmistificação do arianismo, este não desapareceu no meio acadêmico, ganhando força em obras de Oliveira Vianna publicadas em 1918 e 1923, construídas na área da Sociologia e da Psicologia identificando-se com o darwinismo social e com o fascismo. Para este autor o poder deve ser exercido pela aristocracia ariana: “um Estado centralizado, uma ditadura da raça ariana como meio de se chegar a uma nação branca”. Esse fundamento racista da utopia do branqueamento no âmbito das ciências sociais, só vai ser negado na década de 1930 (Seyferth, 1989). É nesta década que Manuel Bonfim, um dos pioneiros do Socialismo no Brasil, foca nas suas obras temas como a doença, criticando o parasitismo da sociedade Ibérica, (o caráter explorador), que para ele era a causa das atuais condições e a falta de progresso nas Republicas Latino-americanas. Via na mistura das raças um caráter renovador, mas não escapava do ideário do progresso. Dava ênfase na necessidade da educação, como mostra em Roquette-Pinto. Educar significava retirar do atraso, civilizar.

Negando a existência de uma questão racial no Brasil, Gilberto Freyre publica em 1922, obra que diz evidenciar a “democracia racial”, no entanto é importante deixar claro que não foi o único no ideário desse mito, pois esta idéia é derivada da miscigenação já presente nos escritos do abolicionista Joaquim Nabuco no século XIX, também já citado aqui por seus feitos. Porém a interpretação de Freyre foi a principal responsável pela persistência não só do mito, mas também da suposta base empírica para tal mito. O senhor de escravo condescendente e paternalista, o escravo bem alimentado, tendo uma escravidão branda, uma facilidade de ascensão social para os escravos.

Diante do abandono ao qual foi relegada a população Negra, forma-se um movimento no qual sua principal bandeira era a Educação. Movimentos de protestos de Negros, um dos mais emblemáticos foi a Frente Negra Brasileira fundada na década de 30 na Cidade de São Paulo e no Rio de Janeiro foi na década de 40, organizado pelo TEN (Teatro Experimental Negro), fundado em 1944, que tinha como líderes Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos e sem dúvida “se configura como o mais importante grupo de pressão afro-descendente junto ao Estado e a Sociedade Civil” (SISS, 2003). Com a atuação desses militantes e cientistas negros há uma ampliação dos estudos das relações raciais no Brasil, responsável por muitos eventos como, por exemplo, o 1º Congresso Negro Brasileiro em 1950, que tinha como principal objetivo o desmascaramento dos preconceitos de cor e da discriminação racial. A Educação sempre esteve presente como bandeira de luta dos movimentos Negros, embora vista algumas vezes com diferentes significados.

Ora era vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprendiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito a diferença e respeito humano” (Gonçalves, citado por, Gonçalves & Silva, 2000, p. 188).

Em 1951, a questão racial passa a ser pesquisada, a partir de projeto patrocinado pela Unesco, que reuniu cientistas sociais brasileiros, americanos e franceses, podemos citar alguns pesquisadores, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Costa Pinto, René Ribeiro, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Harvin Harris, tendo como trabalho de campo o Nordeste, São Paulo e o Rio de Janeiro, resultando assim em inúmeras



publicações. A pesquisa não encontra o “paraíso racial” imaginado e publicado por Freyre, no entanto a questão racial foi minimizada, evidenciando as discriminações e preconceitos a fatores de classe, sendo que muito desse resultado foi devido às comparações feitas ao modelo americano de relações de raça.

Pierson em obra publicada em 1971, diz que não há problema racial no Brasil e reduz tudo a questão de classe, o problema do Brasil é um problema unicamente de econômico e educacional que foi gerado pelas “pessoas de cor”, no caso os descendentes de escravos, que estão situados nas classes mais baixas. Acreditava-se “na ‘fraca moralidade’, na ‘apatia’ e na ‘inércia inata’ desse grupo racial, bem como na impossibilidade de se educar raças inferiores para a civilização”. Porém, pesquisadores americanos influenciados por Pierson e Freyre, mostram em pesquisas a possível ascensão social de pessoas de cor, reafirmando mais uma vez o mito da democracia racial, pois se eles ascendem não existe uma barreira de cor, como existe nas sociedades de castas. Sendo Florestan Fernandes mesmo com sua importante contribuição, foi o responsável pela distorcida interpretação das relações raciais após a abolição, utilizando muitas vezes esse conceito de casta, buscando explicação para a discriminação e o preconceito no passado escravo no Brasil (Seiferth, 1989).

Referências bibliográficas

Coelho, Wilma de Nazaré Baía (2006). *A cor ausente: Um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Custódio, Maria Aparecida & Hilsdorf, Maria Lucia Spedo (1995). O colégio dos jesuítas de São Paulo (que não era Colégio e nem se chamava São Paulo). *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo*, 39, 169-180.

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira & Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (2000, Setembro/Outubro/Dezembro). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 179-226.

Muller, Maria Lúcia Rodrigues (2008) *A cor da escola: Imagens da primeira republica*. Cuiabá MT: Entrelinhas/EdUFMT.

Nunes, Clarice (2000). (Des)encantos da modernidade pedagógica. In Eliane Marta Teixeira et al (Orgs.), *500 anos da educação no Brasil* (pp. 371-395). Belo Horizonte: Autêntica.

Pinto, Regina Pahim (1987). A educação do negro: Uma revisão da bibliografia. *Caderno de Pesquisa*, (62), 3-34.

Seyferth, Giralda (1989). As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In, J. da Silva; P. Birman & R. Wanderley (Orgs.), *Cativeiro e liberdade* (pp.11- 31). Rio de Janeiro: UERJ.

Siss, Ahyas (2003). *Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa: Razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet.





Re-imaginando la nación culturalmente diversa: la lucha por el derecho a una educación culturalmente diferenciada en Honduras

Ricardo Morales Ulloa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
moralesu@yahoo.com

António M. Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
antonio@fpce.up.pt

Tomando en cuenta la gran diversidad de lenguas y culturas en América Latina, con propósitos de cristianización y de hispanización, durante la colonia española se utilizaron medios como la utilización de lenguas gestuales, el uso de intérpretes de lenguas francas de prestigio (nahuatl y quechua) y la enseñanza religiosa en lenguas vernáculos consideradas “inferiores” pero útiles para tal propósito. Posteriormente, las independencias latinoamericanas, en su afán de construir los estados nacionales unitarios establecieron políticas que solamente reconocían la lengua castellana y consideraron que las culturas originarias, diferentes del imaginario nacional blanco-mestizo, eran obstáculos para el desarrollo del Estado moderno. De esta manera, más allá de su secular discriminación y marginalización, los pueblos culturalmente diferenciados fueron oficialmente invisibles hasta los años 1960, cuando a partir del movimiento indígena surge el reclamo por una ciudadanía basada en los derechos culturales y lingüísticos, este hito marca el inicio de los programas de educación bilingüe-intercultural. Esta comunicación pretende analizar las características de esta política en Honduras, sus fortalezas y sus debilidades y los retos que tiene aún por delante para conformar la nación hondureña diversa e incluyente. Esta investigación concluye que pese al desaparecimiento de muchas culturas durante la colonización y posterior a ella, la diversidad es la realidad cotidiana de muchos países latinoamericanos e incluso de los más pequeños como Honduras. No obstante que se ha creado una institucionalidad que reconoce esta situación y una normativa favorable a los derechos de los pueblos culturalmente diferenciados, estos continúan siendo vulnerables ante el racismo, la pobreza y la exclusión social. La propia organización social y las prácticas políticas actúan como barreras que les limitan un ejercicio ciudadano más amplio y su acceso al poder político. La educación bilingüe intercultural todavía enfrenta diversos obstáculos para superar el imaginario blanco-mestizo sobre el cual se han construido los estados nacionales en América Latina. En la práctica la EBI de cierta manera asume una visión de interculturalidad ligada más bien a la educación de pueblos indígenas pero no al esquema integral de relaciones y convivencia que tendrían que moldear la construcción común de la nación multicultural y diversa.

Palabras clave: educación culturalmente diferenciada

La diversidad cultural de América Latina y Honduras

Históricamente, América Latina ha sido un mosaico de lenguas y culturas. Son ampliamente conocidas las grandes civilizaciones maya y azteca que se desarrollaron en lo que actualmente son los territorios de México y Centroamérica. La civilización maya, sorprende a los investigadores especialmente por el avanzado conocimiento en

matemáticas y astronomía, los aztecas, por su parte a la llegada de los conquistadores constituían un imperio sólidamente establecido en el cual se hablaba el nahualt, una lengua muy influyente aún en la actualidad; en América del Sur, los incas también conformaban un imperio y de hecho con los aztecas constituían la concentración urbana más grande de la América precolombina. Lo cierto es que además de estas tres grandes culturas, a la llegada de los conquistadores españoles, existían una gran cantidad de otros pueblos y lenguas que conformaban una enorme mosaico lingüístico y cultural (Herranz, 2008).

A medida que la colonización se expande los españoles se percatan de esta enorme diversidad, el caso de Honduras es muy ilustrador, Herranz (2008), citando una carta escrita por un Frayle al Rey Felipe II de España, dice lo siguiente: "... y en cada una de las provincias hay y hablan los indios diferentes lenguas, que parece que fue el artificio más mañoso que el demonio tuvo en estas partes para plantar discordia, confundiéndolos con tantas y tan diferentes lenguas que tienen como son..." (p. 50) y enumera las lenguas. Esta Torre de Babel, es una enorme dificultad para la cristianización y castellanización pretendida por la corona española, de tal manera que para resolver este problema se adoptan diversos medios, por ejemplo: el uso de lenguas de señales como en México donde los españoles crearon una escuela de "mímica", la utilización de traductores indígenas que aprendían el castellano y dominaban lenguas originarias difundidas como lenguas francas en diferentes regiones (el nahuatl en México y el quechua en el Perú)¹; en algún momento, también los frailes españoles aprendieron lenguas originarias, para utilizarlas como puente hacia el castellano. Finalmente se impuso la política lingüística de "sólo castellano" y con ésta la destrucción sistemática de las lenguas originarias consideradas de todas maneras salvajes e inferiores (Herranz, 2008).

Algunas lenguas y culturas lograron sobrevivir gracias diversas formas de resistencia tales como el uso de la lengua materna en situaciones familiares o el aislamiento en grandes barreras naturales (Arciniegas, 1989). Superada la colonización española, a inicios del siglo XIX las independencias de los países latinoamericanos y el afán por la construcción de los estados unitarios marcan otra etapa de asimilación a la ya bien consolidada cultura hegemónica blanco-mestiza (Torres Rivas, 1995). Adicionalmente, las ideas ilustradas europeas que inspiraron las independencias y las constituciones políticas de los Estados latinoamericanos, afirmaron también una noción de modernidad que consideraba a las culturas no europeas como atrasadas.

En su idea de conformar estados nacionales unitarios, las constituciones latinoamericanas asumieron el español y el portugués en el caso de Brasil como lenguas nacionales-oficiales y los sistemas educativos se convirtieron en medios privilegiados para lograr este propósito; así, el proyecto uniformador tornó invisibles a los pueblos culturalmente diferenciados y los excluyó de participar activamente en la vida social, económica y política de los países. Pese a ello, en la actualidad sobreviven unos 40 millones de indígenas que equivalen al 10% de la población latinoamericana y en algunas países como Bolivia y Guatemala constituyen la mayoría de la población, adicionalmente se hablan unas 500 lenguas indígenas (López y Küper 2001). En el caso de Honduras la población está conformada mayoritariamente por mestizos, pero existen seis pueblos indígenas originarios y dos pueblos negros de origen africano, con lo cual, siguiendo la

¹ El Inca Garcilaso de la Vega, cuenta como se traduce a Atahualpa, último emperador inca, el dogma de la trinidad cristiana "Dios trino y uno" es traducido como "Dios tres más uno son cuatro", ante la irritación de los conquistadores Atahualpa insistía en que los blancos tenían cuatro dioses. Desde la cosmovisión panteísta esta idea de un Dios único resultaba incomprensible (Silva-Santisteban, 2010).



tendencia general de América Latina por lo menos un 10% de la población hondureña es culturalmente diferenciada (Amaya, 2011).

Interculturalidad y educación intercultural: Una mirada desde América Latina

La idea de interculturalidad en América Latina ha sido desarrollada en el contexto del movimiento indígena que se inicia en los años 1970 y se fortalece a partir de la transición democrática experimentada en los años 1980; de tal manera, que es parte de los reclamos relacionados con la opresión y la exclusión histórica de los pueblos culturalmente diferenciados. Junto con esta demanda implícita de justicia social, basada en la participación económica-política y el reconocimiento cultural, la interculturalidad como lo afirma López (2001) “es una propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición bajo el lema de la unidad en la diversidad” (p. 9). En síntesis, la interculturalidad no es apenas “justicia social para los indios” sino fundamentalmente el reconocimiento y la convivencia armónica de toda la diversidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Naturalmente también, este concepto como sus similares europeos es una respuesta al racismo, la xenofobia y a todas las formas de discriminación.

La exclusión antes referida es una de las causas determinantes de la pobreza que aqueja a los pueblos indígenas en América Latina, tal es así que se considera que ser indígena equivale a ser pobre y más aún ser indígena y mujer es una condición doblemente vulnerable (Anderson, 2004). Como es sabido, la desventaja socioeconómica tiene impactos negativos en la educación; en este sentido, los sistemas educativos latinoamericanos han fallado al no garantizar el derecho a la educación de su población, especialmente indígena, y segundo al ignorar desde las políticas educativas las condiciones pedagógicas particulares que demandan los procesos educativos en contextos culturales y lingüísticos diferenciados. Como resultado de estas formas de exclusión, en el caso de Honduras, las regiones con mayor concentración de población indígena y afrodescendiente presentan los índices más altos de analfabetismo y rezago educativo del país (PNUD, 2010; Alas y Moncada, 2009).

La lucha histórica de los pueblos indígenas en América Latina ha sido también por el derecho a la educación. En una primera etapa la prioridad se fijaba en la alfabetización en la lengua hegemónica, evidentemente porque ésta era el punto de partida para defender los derechos de los pueblos originarios en los espacios políticos establecidos por la dominancia blanco- mestiza de la nación homogénea. Posteriormente en los años 1960 y 1970 los gobiernos, como en la colonia, recurrieron al uso provisorio de las lenguas originarias para facilitar la apropiación de la lengua hegemónica, en el llamado bilingüismo de transición, no obstante el curriculum nacional continuaba ignorando la diferencia cultural. En la década 1970 con el fortalecimiento del movimiento indígena se introduce un nuevo enfoque de educación bilingüe que fomenta el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua y partiendo de esta experiencia desde los años 1980 comienza a modificarse el curriculum en la vía de considerar las cosmovisiones tradicionales, de esta manera de la educación bilingüe se realiza la transición a la educación intercultural bilingüe (López, 2001).

Para López (2001) la educación intercultural bilingüe es una educación que tiene como referente inmediato la cultura propia de los educandos pero que está abierta a la incorporación conocimientos y saberes de otras culturas, incluida la cultura universal, en el



campo lingüístico propiamente, es movilizada en una lengua amerindia y en castellano o portugués, lo cual fortalece las competencias comunicativas en la lengua materna y en una segunda lengua. La educación intercultural bilingüe no es apenas educación para indígenas o enseñanza en lenguas indígenas, es una concepción de educación que pretende desarrollar actitudes y acciones positivas con respecto a la diversidad, que es parte de la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas, por esta razón la educación intercultural bilingüe pretende ser una propuesta curricular transversal del curriculum para la formación de las sociedades, de manera tal, que éstas sean capaces de convivir armónicamente asumiéndose diversas.

El reconocimiento de la nación culturalmente diversa

A lo largo del período post-colonial la diversidad cultural y lingüística de Honduras ha sido invisible. La afirmación general es que somos un país homogéneo, compuesto mayoritariamente por mestizos y en consecuencia el aparato político del país respeta esa condición y la fija como norma que define el perfil de la hondureñidad. En tal sentido, todas las constituciones emitidas después de la colonia declararon al español como lengua oficial y única del país, es más, en la constitución de 1982 vigente en la actualidad, los legisladores fueron más allá al afirmar que es deber del Estado proteger la pureza de “nuestra lengua” la lengua española e incrementar su enseñanza”. A partir de este mandato constitucional el sistema educativo hondureño ha reconocido al español como lengua única de instrucción y con ella los valores dominantes de la cultura blanco-mestiza heredada de la colonia.

La ignorancia y el ocultamiento de las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados era tan marcada en Honduras, que hasta los años 1970, los espacios curriculares dedicados a la lengua española eran denominados como “idioma nacional”, en la misma década una reforma educativa enmendó este error fundamental, porque de hecho el castellano puede ser la lengua oficial de Honduras pero por su origen no es una lengua nacional; de todas maneras, corregir el error de forma no alteró la sustancia y el sistema educativo continuaba siendo fundamentalmente españolizante. La alfabetización de los pueblos indígenas se ha realizado en español y con maestros hispano-hablantes, en este contexto, la escuela es el medio privilegiado para afirmar la identidad nacional, por lo tanto se ha creído que esta política no tiene más que la buena intención de “hacer hondureños a los indios”. Amaya (2011) considera que esta “política de exclusión lingüística” (p. 147) ha sido en parte causal de la reciente extinción de algunas lenguas sobrevivientes de la colonia como el lenca y el maya-chortí.

Haciendo eco del movimiento indígena que se extiende por América Latina, en los años 1970, los pueblos indígenas y afro-caribes de Honduras se organizan en primera instancia para reclamar el derecho a mantener y recuperar sus tierras ancestrales de las cuales habían sido gradualmente despojados en los últimos 200 años (Herranz, 1995). A finales de los años 1980 el reclamo por la tierra se extiende a la defensa de cultura y la lengua. En el año 1992 con motivo de los quinientos años del descubrimiento de América, junto con las declaraciones oficiales que hacen apología del “encuentro de dos mundos”, el movimiento indígena exige una relectura histórica de la conquista y llama la atención sobre sus condiciones actuales de exclusión social, económica y política. Como consecuencia de estas luchas, en 1994, el gobierno de Honduras aprueba el Acuerdo Presidencial 0719-EP



con el cual el Estado reconoce “el carácter “pluricultural y plurilingüe” de la sociedad hondureña.

Luces y sombras

Si bien Honduras no realizó reformas a su constitución para reconocer su carácter de nación culturalmente diversa, el Acuerdo 719 marca un giro radical en dos sentidos: en la política lingüística al reconocer el plurilingüismo y en la política educativa al establecer la educación intercultural bilingüe. El primer considerando del acuerdo 719 expresa “Honduras es un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la educación bilingüe intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural”, en adelante el cuarto considerando, reconoce las fallas del Estado y su sistema educativo al no reconocer la diversidad cultural “ el sistema educativo nacional ha adolecido de una política definida para la educación bilingüe intercultural, con una currícula diferenciada para la conservación de los diversos componentes y expresiones de la cultura nacional”. La luz histórica de este acuerdo radica en que como afirma Amaya (2011) el Estado hondureño “reimagina la naturaleza y la esencia de la nación en términos de una sociedad multicultural y pluriétnica” (p. 147) sin duda alguna un paso importante en la creación de una sociedad más justa e incluyente.

Como suele suceder en Honduras entre las declaraciones y la realidad existen notables diferencias. Herranz (1995) destaca la pertinencia del concepto de educación intercultural bilingüe presente en el acuerdo 719, sin embargo, se requiere reflexionar sobre los obstáculos que enfrenta una visión educativa plural y avanzada como ésta en una sociedad tan desigual como la hondureña. De hecho asumirnos como diversos y a la vez como hondureños todos y todas requiere deconstruir el imaginario de la nación homogénea. La sociedad hondureña continúa pensando que al no existir conflictos étnicos evidentes, tampoco somos racistas y consecuentemente la discusión sobre la diversidad cultural no es algo que tenga mucho sentido, no obstante, las alusiones a indios y a negros continúan siendo peyorativas y la distribución de las oportunidades todavía tiene matices racistas, así lo expresa un funcionario del Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) “Tenemos Ministros de Cultura y Deportes negros, pero aún no tenemos un Ministro de Finanzas, ni de Educación y menos un Presidente de la República”.

En el caso de Honduras es necesario profundizar el análisis de la educación intercultural bilingüe en dos dimensiones: la social y la pedagógica, la primera, bajo una visión de equidad, implica que el modelo educativo intercultural es para toda la sociedad hondureña y no apenas para los pueblos culturalmente diferenciados de la mayoría mestiza y la segunda ligada a la primera es el camino por el cual este modelo educativo trasciende el nivel retórico y se convierte en práctica. Como hasta ahora la EIB se ha asociado más al bilingüismo, está socialmente asumido que siendo monolingüe la mayoría mestiza la EIB no es de interés general, sino más bien “educación para indios y negros que viven en el campo” de hecho la EIB tiene estas dos características, es un programa especial del Ministerio de Educación para los pueblos culturalmente diferenciados y se aplica principalmente en comunidades rurales. De manera contrastante, existe en Honduras un modelo de educación bilingüe, privado, en lenguas europeas, especialmente inglés, desarrollado antes que la EIB y que tiene mucho prestigio social por ser la educación por excelencia de las clases altas.



En lo que refiere a la dimensión pedagógica, conceptualmente la EIB ha sido principalmente creación de antropólogos y lingüistas y en menor grado de pedagogos, de esta situación se desprende la dificultad de convertir concepciones abstractas en diseños curriculares, formación de maestros o materiales didácticos adecuados para llevar los conceptos de la EIB a la práctica en aula de clase. En Honduras si bien el curriculum nacional para la educación básica considera a la interculturalidad como un eje transversal, a pocos queda claro que elementos de las culturas se deben tratar en la escuela y con qué recursos metodológicos, en el mejor de los casos, los profesores al no tener la formación necesaria en EIB hacen sus propias interpretaciones, con frecuencia desde la mirada folklórica, que a la larga refuerza las ideas estereotipadas que la cultura dominante tiene sobre los pueblos culturalmente diferenciados. Consecuentemente, hace falta permear la formación docente con un concepto pertinente de interculturalidad y de la misma manera poner a la disposición de los maestros los materiales didácticos necesarios para movilizar tal concepto.

El bilingüismo pese a ser la experiencia educativa con referentes culturales más antigua en Honduras, también tiene sus sombras. La primera dificultad que enfrenta es la escritura, porque no todas las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados se escriben y de hecho se han mantenido en gran parte como tradiciones orales. En este caso parece también que la realidad ha desbordado a las declaraciones, el acuerdo 719 había considerado que la EIB fomentaría un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de la lenguas originarias, movilizadas por el uso de la lengua materna en todas áreas curriculares y el español como segunda lengua; evidentemente este enfoque demandaba la normalización de las lenguas originarias, una tarea que pese a sus avances aún tiene un camino largo por recorrer. Probablemente, este vacío ha determinado que el curriculum nacional no tenga definiciones pedagógicas puntuales sobre el bilingüismo y tampoco una selección de los contenidos que deben impartirse en cada lengua, lo cual aumenta el riesgo de que la EIB en la práctica no sea más que la traducción, frecuentemente imposible y culturalmente incompatible, del conocimiento occidental en la lengua hegemónica a las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados, que tienen escritura.

Reflexiones finales

Habiendo avanzado en la creación de una institucionalidad favorable a los derechos lingüísticos y culturales (Moya, 1998), el compromiso con las políticas de educación intercultural bilingüe todavía parece depender más de coyunturas políticas y de los intereses particulares de los gobernantes de turno. A casi veinte años de haber reconocido formalmente la diversidad cultural y lingüística de la nación hondureña y declarado que la educación es el medio privilegiado para su mantenimiento y desarrollo, la EIB parece más un proyecto como otros y no un pilar del modelo educativo hondureño.

Una política más activa de EIB debería tener expresión en el presupuesto sectorial de educación y no depender casi exclusivamente de préstamos del Banco Mundial y de otros cooperantes internacionales. El Estado hondureño debe asumir que una declaración no basta y que la EIB requiere movilizar una gran cantidad de recursos propios, que validen la esencia soberana de la EIB como aporte a la construcción de una sociedad más democrática e incluyente.

No obstante, Las luces proceden fundamentalmente de un movimiento social indígena y afro-hondureño vigoroso, que en los últimos veinte años ha fortalecido el



reclamo orgánico de sus derechos. Pese a las sombras, paso a paso, los pueblos culturalmente diferenciados de Honduras avanzan, desde el reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos a la “conquista” de los espacios sociales, económicos y políticos que históricamente les fueron negados. Desde el estigma y la vergüenza, los pueblos culturalmente diferenciados también han iniciado la recuperación de la estima perdida “en si mismos, en sus pueblos y en sus instituciones culturales” (López, 2001, p. 20), de nuevo hablar una lengua diferente, sentirse lenca o maya, vuelve a ser motivo de orgullo, pero queda mucho por andar para restañar las heridas recibidas en quinientos años de historia.

Referências bibliográficas

Alas, Mario y Moncada, German (2009). Equidad y calidad en la educación nacional. Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 136-151. Disponível em <http://www.rinace.net/riie/numeros/vol3/-num3/art.pdf>

Amaya, Jorge Alberto (2011). La educación intercultural bilingüe y la construcción de la nación pluriétnica en Honduras. En Ramón Salgado y Renán Rápalo (Coords.), *Estado de la educación en Honduras* (pp. 143-156). Tegucigalpa: UPNFM.

Anderson, Jeanine (2004). Categorías de diferencia, trayectorias de desigualdad: Superar la pobreza femenina diversa en América Latina. En María Elena Valenzuela y Marta Rangel (Eds.), *Desigualdades entrecruzadas: Pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 87-131). Santiago de Chile: Oficina de la OIT para América Latina.

Arciniegas, Germán (1989). *El continente de siete colores: Historia de la cultura de América Latina*. Bogotá: Santillana-Aguilar.

Herranz, Atanasio (2008). *Estado, sociedad y lenguaje: La política lingüística en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.

Herranz, Atanasio (1995). Política lingüística, interculturalidad y currículo: El caso de los lenkas de Honduras. En Atanasio Herranz, Marvin Barahona y Ramón Rivas (Eds.), *Educación bilingüe intercultural en Centroamérica y México* (pp.154-207). Tegucigalpa: Guaymuras.

López, Luis Enrique (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO. Disponível em <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.

Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010). *Informe sobre el desarrollo humano Honduras 2008/2009: De la exclusión social a la ciudadanía juvenil*. Tegucigalpa: PNUD.

Silva-Santisteban, Ricardo (2010). Garcilaso de la Vega traductor. *Mutas Mutandis*, 3(2), 235-248. Disponível em <http://www.google.es/#hl=pt-PT&scient=psy>



Torres Rivas, Edelberto (1995). *Consideraciones sobre la condición indígena en América Latina y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.





Estado, movimentos sociais e educação: O parto doloroso da escola cidadã

Admário Luiz Almeida

Universidade Federal do Tocantins/UFT
admarioluiz@uft.edu.br

Franco Sá

Universidade Federal de Goiás
marafrancosa@gmail.com

O presente trabalho estuda três questões: o papel do Estado na promoção de políticas públicas afirmativas; a importância dos movimentos sociais quanto a mobilização e educação do povo na conquista de direitos inalienáveis à criatura humana; e criação de projetos educativos democráticos que se incorporem às lutas dos movimentos sociais e sejam capazes de formar mulheres e homens conscientes de sua cidadania. Evidencia a educação popular e os movimentos sociais. Metodologicamente, desenvolvemos a pesquisa a partir das inquietações provocadas pela pós-modernidade. Na concretização desse estudo, abrimos três frentes: observações pessoais; entrevistas com alunos, professores e ativistas dos movimentos sociais; pesquisa bibliográfica. Optando por estabelecer um diálogo com diversas tendências, no que diz respeito ao seu referencial teórico: Gohn (2001 & 2002); Hooimaert (2003); Gotay (1981); Encíclicas Apostólicas; Marx & Engels (1968, 1978 & 1998) Freire (1987, 2000 & 2001); Durkheim (1973), Weber (s/d); Lombardi (2005); Moran (2004); Adorno (1995); Saviani (2006); Gadotti (2001); Ferreira (2012); Capelo (2012); Santos (1996 & 2001); Silva (2002); Bourdieu (1998); Laurell (1995); Zavala (2003). Como resultado da pesquisa, o texto cita exemplos do Brasil e de Portugal e evidencia a educação como ponto estratégico para o desenvolvimento de qualquer povo. Ao focalizar a pós-modernidade, a educação e os movimentos sociais, o texto assevera que, se na modernidade a ciência é a grande fonte explicativa de tudo, o universo pós-moderno valoriza outros sujeitos, outros conhecimentos e outros valores. Nele a escola não é encarada como um direito inalienável da criatura humana, mas como um serviço e, como tal, atrela-se às exigências do mercado. Concluímos, evidenciando que o silêncio da sociedade em torno das novas exigências do mundo contemporâneo e a omissão dos movimentos sociais diante do processo de exclusão só favorecem aos grupos dominantes e contribuem para o desequilíbrio cultural, social, político e econômico das nações.

Palavras-chave: estado, movimentos sociais, educação.

Considerações iniciais

O Estado é o centro gerador, promotor e gestor de políticas públicas que promovam o bem estar do povo. No campo da educação, deve ser capaz de mobilizar a sociedade, na busca de uma escola voltadas para os valores e necessidades nacionais.

Por sua vez, os movimentos sociais fortalecem a democracia e são instrumentos fundamentais na implementação de políticas equânimes que objetivem diminuir as distâncias entre os setores que compõem a sociedade. A

comunidade organizada, através de suas lideranças, deve buscar no que diz respeito à educação, um ensino que atenda às prioridades do povo. Pensando e refletindo sobre o papel dos movimentos sociais, Gohn (2002, p. 124/5) lembra:

Os Novos Movimentos Sociais recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para sua clientela. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro das instituições da própria sociedade civil.

Nesse particular, a educação popular é de suma importância, bem como inestimável a contribuição que os movimentos sociais podem e devem dar às lutas que visem o êxito de crianças e jovens na escola, excluídos ou em processo de exclusão pela pobreza a que foram, paulatinamente, expostos. Nesse sentido, as políticas emancipatórias devem combater sistemas que aprofundam o distanciamento entre as classes sociais, impedindo os setores desprotegidos de participação mínima nas ações da sociedade civil.

Cristianismo: Um exemplo de movimento social

Na contramão da exclusão, o "sucesso do cristianismo, no decorrer do século II, tem a ver com a luta pela cidadania" (Hoornaert, 2003, p. 90). Em algumas comunidades, os cristãos criaram serviços de alimentação, sepultamento e hospedagem para os necessitados. Segundo Hoornaert (idem 91 e 94), apesar dessas ações caritativas, "esses trabalhos a favor da cidadania se processaram dentro de um imaginário profundamente religioso". Observa, ainda, Hoornaert (Ibid., p. 94):

O cristianismo não venceu pela pregação de seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido de mártires, pela santidade de seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres de seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constituiu-se numa 'utopia que funciona' no seio do submundo romano. Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global.

No entendimento de Hoornaert (idem, p. 89), na antiga sociedade romana, esse cristianismo "transfere o instituto da escravidão para o mundo moral, uma ideia menos indigesta do que a condenação simples e direta da riqueza que se encontra nos primeiros documentos cristãos. A ideia estoica repousa sobre a perspectiva de uma progressiva humanização da escravidão" e as relações mútuas que os cristãos estabeleceram se constituíram nos alicerces da doutrina social da Igreja Católica, cuja importância é inegável na história conceitual e social dos direitos humanos. Não obstante, historicamente, o envolvimento de determinados setores da Igreja Católica com os interesses das classes dominantes fez com que os ideais humanos de igualdade e fraternidade fossem esquecidos.

No século XIX, a Igreja Católica, diante das consequências da revolução industrial e das contestações do movimento operários, Leão XIII, na *Quod Apostolici Muneris*, de 1878, tratou superficialmente a questão social e condenou o socialismo porque propugnava a desobediência. De forma tímida, mesmo Leão XIII, em 1891, defendeu os explorados na Encíclica *Rerum Novarum*.



Durante o século seguinte, em 1931, a Igreja Católica voltaria a defender as classes populares na Encíclica *Quadragesimo Anno*, de Pio XI. Nesse momento, os movimentos sociais e o cenário político que antecedia a Segunda Guerra Mundial forçaram-na a ser menos platônica, aristotélica, essencialista e estóica, pouco mais evangélica e realista. Segundo Gotay (1981, p. 141/142), esse documento papal,

em sua primeira e segunda parte confirmava tudo que fora dito por Leão XIII, porém, na terceira parte, a realidade a invade como uma torrente avassaladora e a obriga a buscar respostas mais atuais [...]. Abruptamente se lança contra o capitalismo, que 'se destruiu a si mesmo' ao permitir a destruição da livre concorrência [...]; o Papa se vê obrigado a enfrentar a alternativa socialista e reconhecer que 'a atual situação das coisas'... 'divide os homens em dois grupos ou exércitos que se atacam rudemente'. Rechaça a alternativa socialista, [...], embora discuta sua teoria e reconheça duas vertentes do socialismo: o comunismo violento dos bolcheviques e 'o socialismo moderado que parece inclinar-se para e até mesmo aproximar-se das verdades que a tradição cristã manteve sempre invioláveis'. No entanto, opta por recomendar um terceiro caminho que procede da 'filosofia social cristã sobre o capital e o trabalho', fundamentada na caridade.

Todo esse universo ideológico não ficou imune às discussões, discórdias e nem à resistência. No Brasil, a teologia da libertação, a ação das comunidades de base e as lutas pelos direitos sociais incomodaram as classes dominantes e os setores mais conservadores do clero.

Por outro lado, em 1993, em Chicago, teólogos ecumênicos proclamaram a centralidade dos direitos humanos individuais e sociais, através da *Declaração para uma Ética Mundial*, através do Parlamento das Religiões Mundiais.

Modernidade e movimentos sociais

No alvorecer da modernidade, o homem intensificou suas lutas pela conquista de direitos. Inúmeros movimentos sociais, organizados ou não, foram de extrema importância nas conquistas de espaços essenciais aos excluídos. Alguns movimentos sociais históricos demonstram isso, um exemplo foi, em decorrência da reforma luterana, a revolta dos cavaleiros e da massa popular, associados aos anabatistas, buscando uma melhor distribuição de renda e a diminuição do poder político da alta nobreza.

Nos séculos XVIII e XIX, a Europa viu a burguesia reivindicar direitos políticos e o proletariado protestar contra as explorações decorrentes da Revolução Industrial. A América Latina não ficaria imune: movimentos nacionais pela independência se multiplicaram.

No caldeirão de conflitos ideológicos que marcaram o século XX, os movimentos sociais continuaram abalando estruturas seculares. É o caso do México, onde, em 1910, um movimento de caráter burguês gerou a Constituição de 1917 e conquistas sociais significativas. Também em 1917, na Rússia, uma revolução socialista derrubaria o absolutismo czarista, implantando a ditadura do proletariado.

No universo educacional, os movimentos sociais também lutaram pela expansão e qualidade no ensino. No Brasil, os anos de 1920 e a Constituinte de 1934 testemunham avanços. Em 1968, a força dos movimentos sociais chegou às universidades francesas de Nanterre e Sorbonne e o descontentamento com as estruturas políticas, econômicas, sociais



e culturais que sustentavam o mundo até então, foram contestadas e padrões conservadores foram derrubados.

Estado, políticas e educação

Se “não é possível separar política de educação”, “é natural que o Estado apareça” (Durkheim, 1973, p. 47). “Sociologicamente”, diz Weber (s/d, p. 55), o “Estado não se deixa definir por seus fins. Em verdade, quase não existe uma tarefa de que um agrupamento político qualquer não se haja ocupado alguma vez”. Weber mostra, ainda, que o Estado “não se deixa definir a não ser pelo específico *meio* que lhe é peculiar, [...] o uso da coação física”. Na sua concepção, “o Estado só pode existir, portanto, sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores”. Weber aconselha: “quem deseja a salvação da própria alma ou da alma alheia deve, portanto, evitar os caminhos da política que, por vocação, procura realizar tarefas muito diferentes, que não podem ser concretizadas sem violência” (idem p. 57).

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1998, p. 74) dizem que o “Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente”. Mas, qual a relação desse Estado com a educação? Ao tratarem dos “custos da educação”, Marx e Engels (1978, pp. 167 e 168) perguntam: “como se determina as despesas de produção do próprio trabalho?”. Diante dessa questão, sustentam:

Determinadas indústrias não exigem qualquer aprendizagem; basta que o trabalhador exista fisicamente. Aí as despesas de fabricação de um operário reduzem-se praticamente às mercadorias necessárias para o manter vivo. [...] Lembremos que, quanto mais simples e fácil de aprender é o trabalho, mais reduzidas são as despesas de produção que a sua aprendizagem necessita, e mais baixo é o salário, porque é determinado, como o preço de qualquer mercadoria, pelas despesas de produção.

Lombardi (2005, p. 4) esclarece que “Marx e Engels não fizeram uma exposição sobre a escola e a educação”. De qualquer modo, a visão é economicista, algo pensado pela ótica do mercado, da mais valia. Lombardi (idem, p. 8) lembra: “ao contrário de terem produzido uma 'teoria pedagógica', as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissolivelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram”. Hoje, à luz do pensamento dos mesmos Marx e Engels, Lombardi (idem) tem outro olhar:

Como sou contrário ao entendimento da educação como dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.



Como dimensão da vida dos homens, “a educação continuará na escola, mas se estenderá a todos os espaços sociais, principalmente aos organizacionais” (Moran, 2004, p. 31). Destacando as corporações, Moran (idem) mostra que, “pressionadas pela competição e pela necessidade de atualização constante”, essas instituições investirão e se transformarão, inevitavelmente, em organizações de aprendizagem.

Vale repetir as perguntas de Adorno (1995, p. 140), “o que é e para quê” a educação? e “para onde a educação deve conduzir?” A intenção, segundo ele, é que um debate em torno desse tema possa nos levar aos “objetivos da educação”. Citando Hegel, Adorno (Idem.) diz que houve um tempo em que “educação e formação” eram conceitos “substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos”. Contemporaneamente, “tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas”.

Saviani (2003, p. 11), educação é um fenômeno exclusivo dos humanos. Desse modo, a compreensão de sua natureza “passa pela compreensão da natureza humana”. A escola, por sua vez, existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (idem, p. 15). Por isso mesmo, os estudos pedagógicos devem preocupar-se “com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (idem, p. 22). Portanto, “uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois a escola” (Saviani, 1984, p. 72). Nesse sentido, o professor deve estar em sintonia com os “interesses das camadas populares” e com a “transformação estrutural da sociedade”. Sua “contribuição será tanto mais eficaz” quanto for “capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global” (idem, p. 83).

Por outro lado, Durkheim (1973, p. 47) pensa que “o Estado deve negar-se a qualquer ação positiva tendente a imprimir determinada orientação ao espírito da juventude”. Mas, o mesmo Durkheim (idem, p. 48) adverte:

Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá a serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, estabelecendo-se uma multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação! É forçoso escolher. Se se dá alguma importância à existência da sociedade [...] preciso será que a educação assegure, entre os cidadãos, suficiente comunidade de idéias e de sentimentos sem o que nenhuma sociedade subsiste; e, para que a educação possa produzir esse resultado, claro está que não pode ser inteiramente ao arbítrio dos particulares.

Não se depreenda dessa argumentação, que o Estado deva desinteressar-se pela educação. Durkheim lembra que, tendo uma função social, “tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à influência” do Estado. Porém, isso não significa “monopolizar o ensino”. Diferente do pensamento marxista, Durkheim (idem) acredita que o “progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada”. Isso não quer dizer que o Estado se omita, ao contrário, “a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização”. E acrescenta: “a escola não pode ser propriedade de um partido”(idem, p. 48/49).

Sob essa ótica, Adorno (1995, p. 141/142) se pergunta “de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”. À educação cabe desenvolver nas criaturas humanas “a produção de uma consciência



verdadeira”. No seu entendimento, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. “Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (idem, p. 143).

Gadotti (2001, p. 157 e 158), referindo-se a esse processo de produzir consciências emancipadas, diz que “a questão central da pedagogia é o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta do homem contemporâneo”. No seu entender, o objetivo é coletivo e não individual, o qual pretende, “com a formação do homem individual, a formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma 'ordem social' em que predominam os interesses da burguesia”. Para ele, “a educação identifica-se com o processo de hominização”.

Se a tarefa é social, o saber, também, o é. E se é social, só pode se materializar nas ações coletivas dos movimentos sociais. A nossa presença emancipada não é neutra, mas assume “tão criticamente quanto possível” sua politicidade (Freire, 2000, p. 33). Essa emancipação de que fala Adorno é para Freire (2001) o existenciar, o ter consciência de si mesmo, o despertar das potencialidades humanas acumuladas dentro de cada criatura, tornando-a capaz de ler o mundo e agir como agente de transformação.

Estado, movimentos sociais e educação

O que está em jogo na educação? Ela deve subordinar-se a interesses ideológicos? Em 1959, durante as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, um movimento deu origem à Campanha em Defesa da Escola Pública e do Manifesto dos Educadores, assinado por 189 pessoas. Naquela oportunidade, discutia-se: dinheiro público é para escola pública. No caso brasileiro, não são poucas as propostas e ações que estabelecem uma “irmandade” entre o dinheiro público e a escola privada.

Vejamos outros dois exemplos. O jornal português Diário de Notícias (18.07.2012, ano 148º, nº 52 328, p. 12) publicou, da jornalista Ana Bela Ferreira, a reportagem “Ministério quer dois professores por sala na primária”. “Medida visa promover o sucesso escolar desde o primeiro ciclo, podendo ser utilizada em todos os anos escolares. Sem poder contratar docentes, ministro Nuno Crato aconselha escolas a usar os que ficaram sem horário”. Essa medida do Estado português, segundo José Morgado, Coordenador do Núcleo de Psicologia Educativa do ISPA, “é bom para as aprendizagens e os comportamentos”.

Ainda em Portugal, a revista Sábado (nº 428, 12 a 18 de julho de 2012) publicou, inspirada nos exames nacionais, um trabalho assinado por Sara Capelo: “Os maiores disparates dos alunos”. Na reportagem, a jornalista portuguesa solicita: “leia este artigo e entre na cabeça dos estudantes portugueses”. E avisa, “mas prepare-se: é um mundo estranho onde os imperadores romanos tinham televisão, onde uma mó é um dónute e Fernando Pessoa descobriu o caminho marítimo para as índias”. Capelo enumera uma série de equívocos dos estudantes portugueses, tais como “nesse tempo fazia sol” para a pergunta “localize no tempo o Império Romano”; “Salazar foi um dos heróis do 25 de Abril”; “os Açores foram colonizados pelos *Al-Maricanos*”; “os fósseis crescem nas árvores”; “as pedras são livres de pensar”. Capelo constata:



Na prova de aferição de Matemática do 4.º ano, realizada há dois meses, um grupo de sete alunos de uma escola da grande Lisboa respondeu de forma ingênua a uma questão que lhes pedia que calculassem mentalmente 3600×11 . Era-lhes dito que à partida que 360×10 é igual a 3600. No fim do exercício pedia-se: ‘Explica como efetuaste o cálculo mental.’ E as crianças de 9 e 10 anos explicaram: ‘Eu só pensei pela cabeça’; ‘Eu efetuei a conta nos dedos’; ‘Fiz a conta na minha cabeça’; ‘Eu calculei mentalmente fazendo como se fosse conta em pé mas não fiz conta em pé’; ‘Pensei pela cabecinha’; ‘Fis de cabeça’; ou ‘Pencando’. Além dos problemas de português, erraram no objectivo, que era demonstrarem as contas que tinham feito.

Como no Brasil, a escola portuguesa estaria em sintonia com as necessidades do tempo presente? Não se trata de uma questão isolada ou local, mas nacional. Não caberia aos movimentos sociais pedir explicações, inquirir as autoridades, sugerir mudanças, pressionar para que a escola atenda às necessidades contemporâneas e esteja de corpo e alma articulada à dinâmica do seu tempo histórico?

Segundo Santos (2001, p. 98), “a sociedade portuguesa tem ainda de cumprir algumas das promessas da modernidade, mas tem de as cumprir à revelia da teoria da modernização”. No entendimento desse pesquisador português, isso não pode ser amanhã, mas cumprido “em curto-circuito com as promessas emergentes da pós-modernidade”. Essa simultaneidade exige um esforço coletivo da nação, uma aliança entre o Estado e os movimentos sociais, afinal a educação é ponto estratégico para o desenvolvimento de qualquer povo.

No Brasil, o esforço em favor da educação popular marcou o início dos anos de 1960, ocasião em que os movimentos culturais promoveram ações junto ao povo, visando a educação e participação das massas populares na vida da nação. O fenômeno assombrou as elites que, perplexas, chamaram a polícia, patenteando que a repressão policial é a solução para a ausência de políticas sociais.

Paulo Freire, um dos atores desse momento histórico, viu seu pensamento tornar-se real em Angicos, Rio Grande do Norte. Sua vida foi dedicada ao trabalho pela educação dos oprimidos e “castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 35). O pensamento freireano não era fantasioso e nem produto de delírios pedagógicos. Para Freire a luta pela libertação dos excluídos era “um parto doloroso” (idem). E os movimentos sociais têm o seu papel nesse processo, aliás, reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96).

Pós-modernidade, educação e movimentos sociais

Se na modernidade, a ciência é a grande fonte explicativa de tudo, a pós-modernidade valoriza outros sujeitos e outros conhecimentos, tais como o mercado. É, também, pós-crítica e multicultural. Em consequência, a escola assume outra faceta e o currículo, forçosamente, passa a lidar com as diferenças. Entretanto,

a diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida, todavia, na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder (Silva, 2002, p. 87).



Diante disso, a educação toma um caminho diverso e a escola não é mais um direito, mas um serviço oferecido. A linguagem é empresarial e rende-se às exigências do mercado. Se antes tínhamos um currículo fechado, desligado das reais necessidades do aluno e atrelado à tradição clássica da cultural humanística, agora o veremos num formato transitório e descartável, à mercê das transformações e do mercado.

A pós-modernidade é a expansão do capitalismo, sob uma nova vestimenta. Nela, os países dominantes buscam consolidar sua hegemonia sobre os periféricos, mediante orientações dos diversos organismos internacionais. A essa perspectiva política se juntam a revolução tecnológica, incertezas e dúvidas. Apesar disso, algumas certezas, entre elas a política neoliberal, que no dizer de Santos (2002, p. 31) é o sustentáculo da globalização econômica que, entre suas inovações, subordina os “Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio”. Aliás, Zavala (2003), ao analisar o neoliberalismo e sua tendência em colocar a educação como item negociável da Organização Mundial do Comércio (OMC), diz que

A preocupação baseia-se no fato do ensino ser considerado um serviço no contexto dos compromissos internacionais de comércio, ao lado de agricultura, finanças, transporte e comunicação.[...] Entre os principais perigos gerados pela educação se encontrar dentro da política de liberação progressiva do comércio, adotada pelo órgão, está a abertura das instituições de ensino ao capital especulativo estrangeiro. [...] Pessimista, Celso Grisi, professor da Fundação Getúlio Vargas, destacou que a entrada do interesse internacional na educação brasileira criará uma desnacionalização das instituições, somada ao detrimento dos pequenos e médios investidores e ao agravamento do abismo social e regional entre Estados e municípios - que tenham mais ou menos mercado consumidor.

Esses investimentos não são do interesse somente de capitais oriundos dos países hegemônicos, mas, também, de seus aliados internos e de investidores ou instituições radicadas nos próprios países periféricos. Desse modo, a globalização e neoliberalismo representam a vitória apoteótica da burguesia (Santos, 1996). Santos (1996, p. 15) analisa este fenômeno:

Á medida que se foi construindo a vitória da burguesia, o espaço do presente como repetição foi-se ampliando. Hoje a burguesia sente que a sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história. (...) A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados, que sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um apartheid global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra.

Nesse sentido, um currículo que exclua as lutas pela conquista de direitos, olvida a história e forma um homem passivo, não cidadão. Paradoxalmente, aquele que defende o respeito ao multiculturalismo é o mesmo que exalta o homem universal, globalizado. Aquele que propaga a inclusão é o mesmo que promove a exclusão sistemática.



Considerações finais

Quanto mais as elites optarem pelo assistencialismo, cercando-se de explorados e excluídos, maiores serão suas preocupações, mais estarão inseguras, afinal, a exclusão é contraproducente, sobretudo, no mundo capitalista: ou se amplia o clube de consumidores ou se morre de inanição.

Convém lembrar que massa marginalizada pode ser um vulcão extinto, mas pode ser, também, uma alcateia oculta de cãs raivosos. Embora, a história das lutas sociais e das massas excluídas não se estude na escola, elas existem. Nessa perspectiva, o grande desafio das políticas públicas dirigidas à educação é transformar a escola em instrumento de transformação e de combate às desigualdades sociais.

Se o Estado deve ser o promotor e incentivador de políticas sociais que possibilitem a auto-estima e transformação das classes populares em setores ativos e participantes das atividades econômicas, ao povo cabe uma tarefa fundamental: vigiar e cobrar permanentemente políticas afirmativas que promovam inserção social.

E um dos caminhos é a escola com presença e participação real no mundo virtual, diferente de outrora, quando parecia virtual no mundo real. Ou desce ao mundo dos vivos, integra-se à produção ou não serve. A educação não se resume mais a tempo e espaço definidos, acontece no decorrer da vida. A pós-modernidade não perdoa quem for excluído pela sociedade do conhecimento.

Cegueira diante das novas exigências do mundo contemporâneo, a omissão dos movimentos sociais diante do processo de exclusão, só favorecem aos grupos dominantes e contribuem para o desequilíbrio cultural, social, político e econômico. A escola é estratégica e o professor não pode e nem deve ser pombo-correio dos setores dominantes, vivendo a pedagogia da exclusão.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Brasil. (2001). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394, de 1996* (2.^a ed.). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- Capelo, Sara (2012, Julho 12). Os maiores disparates dos alunos. *Sábado*, p. 428.
- Durkheim, Émile (1973). *Educação e sociologia* (9.^a ed.). São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Gohn, Maria da Glória (2002). *Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos* (3.^a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Ferreira, Ana Bela (2012, Julho 18). Ministério quer dois professores por sala na primária. *Diário de Notícias*, p. 12.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (22.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2001). *Educação como prática da liberdade* (25.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.



Gadotti, Moacir (2001). *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório* (12.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Gotay, Samuel Silva (1981). Origem e desenvolvimento do pensamento cristão revolucionário a partir da radicalização social cristã nas décadas de 1960 e 1970. In *História da teologia na América Latina* (2.^a ed.) (pp. 139-164). São Paulo: Edições Paulinas.

Hoornaert, Eduardo (2003). As comunidades cristãs do primeiro século. In. Jaime Pinsky & Carla Bassanezi Pinsky (orgs.), *História da cidadania* (pp. 81-95). São Paulo: Cortez

Lombardi, José Claudinei (2005). Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In José Claudinei Lombardi & Dermeval Saviani (Orgs.), *Marxismo e educação. Debates contemporâneos* (pp. 1-38). São Paulo: Autores Associados/ HISTEDBR.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

José Manuel Moran (2004). Perspectivas (virtuais) para a educação. *Mundo Virtual. Cadernos Adenauer*, IV(6), 31-45.

Santos, Boaventura Sousa (1996). Para uma pedagogia do conflito. In Luís Heron Silva, José Clovis de Azevedo & Edmilson dos Santos (Orgs.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre: Sulina.

Santos, Boaventura Sousa (2001). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (8.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura Sousa (2002). Os processos de globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *A globalização e as ciências sociais* (pp. 25-102) (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (1984). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (2003). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. (8.^a ed.). Campinas: Autores Associados.

Silva, Tomaz Tadeu (2002). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. (2.^a ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Weber, Max (s/d). *Ciência e política: Duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix.

Zavala, Rodrigo (s/d). *Capital estrangeiro empobrecerá educação, alertam especialistas*. Publicação do Portal Aprendiz. Disponível em. <http://www.consae.com.br>.





O Não-Formal e o Informal em Educação

Metodologia pedagógica: Do informal ao não-formal. Religiões de base africana, transmissão do conhecimento e da prática cultural¹.

Reginaldo Ferreira Domingos
Universidade Federal do Ceará/UFC
Universidade Regional do Cariri/URCA
reginaldofd1@hotmail.com

Henrique Antunes Cunha Junior
Universidade Federal do Ceará/UFC
hcunha@ufc.br

Alexsandra Flávia B. Oliveira
Universidade Federal do Ceará/UFC
alexsandra_flavia@hotmail.com

Este se propõe a averiguar os processos pedagógicos de transmissão dos conhecimentos nas religiões de matrizes africanas na cidade Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Compreende-se, portanto, este lugar religioso como espaço educativo de transferência cultural africana e afrodescendente. Para tanto buscou-se entender, a partir dos olhares de Libâneo (2002), Cambi (1999) e Gasparin (2005), os conceitos de pedagogia, educação Formal, Informal e Não-Formal e de forma análoga investigar suas contribuições, como método, em um templo religioso no que toca estratégias de resistências e continuidade das práticas religiosas de base africana. Diante das práticas discriminatórias da população ao olhar tais cultos é que objetivamos construir uma análise no intuito de desconstruir conceitos segregacionistas e preconceituosos para com as ações ritualísticas e métodos de ensino dentro desse *lôcus* religioso. Para tal intento utilizamos como metodologia: a pesquisa qualitativa, pelo seu teor de subjetividade como é proposto por este modelo; tendo como foco o estudo de caso, pela sua essência de investigação das particularidades; leituras e análises de referenciais bibliográficos sobre a temática foram norteadores do nosso método; e, por fim, entrevistas semiestruturadas que nos permitiram adentrar na subjetividade desse universo religioso. Em conclusões notou-se que as práticas metodológicas educativas e pedagógicas nas religiões de origem africana, tem formas estratégicas de resistência, entremeiam, isto é, perpassam sinuosamente, entre os conceitos de educação defendida pelos autores supracitados e reproduzem a cultura africana, garantindo o rompimento das fronteiras do preconceito pela ação de pessoas de outras religiões que visitam os cultos, mesmo que neguem sua inserção nessas práticas religiosas. O processo educacional tem como fim formar o sacerdote para transformar e atuar na comunidade no tangente a conservação, prosseguimento e resistência da cultura, das práticas religiosas e da história africana. Tal metodologia, concretizada pelo ato de educar dos sacerdotes, suplanta os limites do espaço religioso e é reproduzido pelos frequentadores que levam, pela ação oral, para além das fronteiras dos cultos e do espaço sagrado, práticas e ensinamentos afrodescendentes. Logo, percebe-se que os aprendizados religiosos, por meio dos sacerdotes e de frequentadores, ultrapassa o território religioso contribuindo para a permanência histórica da prática religiosa.

¹ Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado *Pedagogias da transmissão da religiosidade africana nas casas de Candomblé de Juazeiro do Norte – CE*, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Palavras chave: metodologia; educação; religiosidade-afrodescendentes.

1. Introdução

Para entendermos a pedagogia de terreiro, se faz de grande importância demonstrar o que se construiu acerca de conceito de pedagogia no modo mais trivial do termo. Dessa forma, nos propomos a construir uma discussão analítica a partir das investigações de Libâneo (2002), Cambi (1999) e Gasparin (2005) os quais põem em xeque a existência conceitual daquele modelo de pedagogia presa somente aos parâmetros técnicos que se detém a ensinar apenas conteúdos, ditos formais. Feito tais considerações, passamos a nos deter, e conseqüentemente, compreender os pontos comuns e insuetos entre uma e outra.

Tecidas essas exposições elucidaremos o processo pedagógico de transmissão de ensinamento no terreiro²; entendendo que tal procedimento tem como intuito o processo educacional com a finalidade de formar o sujeito de Candomblé para transformar e atuar na comunidade no tangente a conservação, prosseguimento e resistência da Cultura, das práticas religiosas e da história africana.

A visão pedagógica educacional da contemporaneidade veio causar quebras paradigmáticas, negou e transformou o seu modo de ser visto apenas como método e técnica de análise, entrou com todo vigor nos desejos e nas ações que aspiravam mudar as realidades socioculturais. Esse desejo de mudança, essência do fazer pedagógico educacional exposto por Libâneo (2002), Cambi (1999) e Gasparin (2005), também é perceptível quando da investigação acerca da pedagogia de transmissão de terreiro, neste meio, o Educar para transmitir e resistir está para além dos princípios básicos de conservar a cultura, manter a história e o prosseguir da religião; o Formar é também para mudar a realidade, princípio da metodologia pedagógica de transmissão de terreiro.

Cambi (1999), Gasparin (2005) e Libâneo (2002) propõem um conceito ampliado de educação e de pedagogia que aqui nos apoiamos para compreender a pedagogia de transmissão dos ensinamentos no terreiro de Candomblé. Esse processo de formação educacional dentro do espaço religioso de matriz africana, se confunde irremediavelmente com o que se diz da ampliação do conceito de pedagogia. Esse fazer pedagógico dentro da roça está preocupado não apenas com os ensinamentos de cunho religioso, mas está interessado também com a formação social do agente sócio-histórico, tem a intenção de formar um cidadão que percebe os problemas emergidos pelo racismo e com essa percepção possa combatê-lo.

De forma introdutória podemos dizer que a pedagogia de transmissão dos ensinamentos de Candomblé tendo como foco a educação de terreiro que, por sua vez, visa, não apenas a manutenção da religiosidade, mas também a atuação da sociedade no combate ao racismo e ao preconceito quando se trata de mudar a realidade sócio-histórica. Ou seja, as pessoas têm que ver “que no Candomblé não é aquela coisa do demônio não [...] *Xangô* é o Deus do trovão, *Oxum* Deusa das águas, então... É natureza” (Mãe *Delewi*). Nos dizeres de Gasparin (2005) e Libâneo (2002) é uma prática pedagógica educativa porque tem uma intenção, tem o desejo de mudar a realidade social, pois “em todo lugar

² Espaço físico e comunitário onde se pratica a ação e os rituais religiosos, sob a coordenação de um (a) líder. Também chamado de casa, terreiro, barracão ou roça, por todo Brasil. No decorrer deste trabalho serão vistos todas essas variações em razão de não se tornar repetitivo usando apenas uma palavra.



onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (Libâneo, 2002, p. 51).

2. Metodologia pedagógica: Do informal ao não-formal

Libâneo (2002), Cambi (1999) e Gasparin (2005) em seus estudos questionam o fator de se pensar a pedagogia como algo restrito somente às análises técnicas e reflexões teóricas “a partir e sobre as práticas educativas”. Desse modo, os autores entendem como sendo um “equivoco lógico-conceitual”. Isto é, pelo senso comum pedagogia é somente o modo como se ensina, o uso técnico de ensino é conceito reducionista e simplista.

A pedagogia e a educação, no entender desses autores, estão diretamente ligadas e, por conseguinte, ultrapassam essa ambiência técnica educacional atuando sobre os mais variados setores da sociedade; estando presente nas relações sociais e tendo como fim transformar a mesma. Cambi (1999) é cabível ao dizer: “a pedagogia como saber vem mudando de forma: perde qualquer caráter dogmático, invariante e supra-histórico [...] como se liga a ciência e a filosofia [...] caminha para uma nova identidade: plural, dialética, crítica” (Cambi, 1999, p. 642).

A pedagogia-educação e, conseqüentemente, o processo metodológico estão relacionados em um processo dialógico e dialético, como defende a teoria freireana, com o sistema³, este apreendido como uma relação entre as partes e o todo. Sendo assim:

[...] O conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. [...] Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento como sua prática (Corazza, citado por Gasparin, 2005, p. 4).

Logo, pensar a pedagogia, modo mais comum de vê-la, como algo somente da prática do professor é estreitar o conceito, as funções, e negar todas as outras possibilidades abertas à atuação da mesma. Ou seja, é “reduzir a ação pedagógica à docência e produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (Libâneo, 2002, p. 14).

Libâneo (2002) e Cambi (1999) criticam esse significado fechado e limitado de pedagogia e de educação, os mesmos nos abrem um leque de possibilidades para enxergarmos tal conceito; já que as mudanças e alterações geradas com o decorrer do tempo permitiram condições necessárias para o nascimento dos novos conceitos e de novos formatos de ciências para entender a realidade e a existência humana. A pedagogia contemporânea surgiu nesse meio a esses novos paradigmas, apareceu com diferentes focos e variadas formas de fazer pedagógico, este veio e pôs por água a baixo o dogmatismo de que era apenas um fazer técnico e metodológico. Pois, “a ampliação do conceito de educação, decorrente da complexificação da sociedade e da diversidade das atividades educativas, não poderia deixar de afetar a Pedagogia, tomada como teoria e prática da educação” (Libâneo, 2002, p. 27).

³ Conceito o qual extraímos da seguinte leitura: “Um sistema é uma organização de fenômenos tão inter-relacionados que a relação de uma parte com a outra é determinada pela relação com o todo [...] a relação o indivíduo com o outro é determinada pela relação indivíduo com o todo. Um sistema é isso” (WHITE, 2009, p. 81).



No que compreende a pedagogia educacional ampliada, todos os sujeitos são contemplados, e todos fazem parte dessa dinâmica de formação, no sistema em que todos são partes e as partes formam o todo. A estrutura social, política, cultural e religiosa compõe e interage na formação daqueles atores que a fazem, uma relação de interação em que o sujeito constrói o mundo ao mesmo tempo em que sofre ação dele. Esse sistema complexo está presente em todos os segmentos da sociedade e o fazer pedagógico educacional, responsável pela formação e adequação do indivíduo ao meio social, é encontrado também nessa relação de parte e todo. Essa relação parte-todo e fazer pedagógico educacional estão presentes nos mais diversos ambientes (Libâneo, 2002 e Gasparin, 2005).

Intuito central da pedagogia, no entender de Gasparin (2005), Cambi (1999) e Libâneo (2002), são os procedimentos da educação, como se organizar e reestruturar as metodologias, as práticas de ensino, mas não somente essas questões “pragmáticas” e técnicas. Outra parte que compõe a linha de pesquisa da pedagogia, que é consequência de sua forma de atuar, é a investigação dos problemas de cunho sócio-histórico que atingem as relações sociais. Cambi (1999) evidencia as proposições afirmando: “de fato, pela pedagogia passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação”. (p. 642)

Cambi (1999), Gasparin (2005) e Libâneo (2002), ainda complementam suas investigações, afirmando que a pedagogia e seu fazer educacional estão voltados em tornar as ações dos sujeitos em atos mais humanos, isto é, no sentido de pensar o mundo mais justo em termos sociais, culturais e políticos, e, no nosso caso particular, o combate às práticas racistas ainda persistentes na sociedade atual que permitem a intolerância religiosa; é com esse fim que a pedagogia de ensino e transmissão de conhecimento nos terreiros se preocupa. O potencial pedagógico educacional aspira a transformações na sociedade com a finalidade de libertar os dominados, retirar das margens sociais os marginalizados, dar voz aos excluídos e permitir a edificação de uma verdadeira e digna existência humana. Libâneo (2002) completa colocando que “numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relação de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório”.(p.30)

Libâneo (2002) em seus estudos, averigua outros conceitos no intuito de complementar suas análises acerca de como se estrutura a pedagogia educacional. Esta, afirma o autor, não está presente somente no âmbito da instituição formal, ou seja, escola, universidade, institutos técnicos, etc. Pois a “ação pedagógica” está presente nos mais variados espaços da sociedade, isto é, “o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e não-formal” (Libâneo, 2002, p. 28).

Todavia, aqui ressaltamos que entender a pedagogia de terreiro é compreender que a mesma, diferente do que pensa Libâneo (2002), está entre o que o autor conceitua como *educação formal*, *informal* e *não-formal*. Esses modelos são construídos pela conjuntura sócio-histórica, modificada pela cultura, pelas ações humanas e que deste conjunto “resultam os conhecimentos, experiências, práticas” (Libâneo, 2002, p. 31). Contudo, a *educação informal* não tem relação direta com instituições e não “são intencionais e organizadas”; ou seja, “caracterizando-a educação informal, como não-intencional, isto é, sem objetivos explícitos, sem o caráter de institucionalidade e estruturação” (Libâneo, 2002, p. 33). Já a *educação não-formal* possui seu espaço em instituições educativas, porém, se mantém distantes dos “códigos”, “regras” e padrões



institucionais formais. Assim, a não-formal, diferente da informal, possui “certo grau de sistematização e estruturação” (Libâneo, 2002, p. 31).

3. Pensando a metodologia pedagógica no terreiro de Candomblé

A metodologia pedagógica de transmissão do conhecimento no espaço do terreiro está fora dos três modelos delimitados e demonstrados por Libâneo (2002). Usar um único molde, com suas demarcações de educação formal, informal ou não-formal não é suficiente para apreendermos a pedagogia que acontece na roça. Isto é, pegar a metodologia e a pedagogia do espaço sagrado de Candomblé e tentar enquadrá-la e limitá-la em um único desses moldes é colocá-la à margem da pobreza de conceito, é castrá-la de sua riqueza e complexidade, pois ela é mais que uma educação formal, mais que uma educação informal e mais que a não-formal.

Desse modo, o melhor é pensar a pedagogia de terreiro como um método que possui sua formação própria de propagar para durar e resistir; possui suas particularidades e está para além das fronteiras do lugar religioso. Se a tentativa é compreendê-la com base nos padrões dados por Libâneo (2002) a saída mais viável é ver que o conjunto das educações (formal, informal, não-formal) seus aspectos, suas características em alguns momentos se distanciam e em outros se aproximam do fazer pedagógico de terreiro. Em se tratando do distanciamento da educação formal, podemos garantir que a pedagogia de terreiro está fora do espaço institucional, este, por sua vez, fator primeiro na determinação daquela educação; porém se aproxima no tocante a ter um objetivo explícito, seus atos têm intenções, se propõem a objetivos específicos estruturados e sistematizados, pontos axiais na educação formal.

Quando arrazoamos na diferença ou semelhança da pedagogia de terreiro com relação à educação informal, entendemos o seguinte: ambas se assemelham no tocante a não ter vínculo com instituições formais. Não obstante, ao contrário da educação informal, o fazer pedagógico de terreiro tem intenções⁴, objetivos claros e organizados e, por fim, tem uma estrutura apropriada e hierarquizada. A fala do entrevistado nos permite ver que existe sim uma finalidade do fazer pedagógico educacional de transmissão do conhecimento dentro do terreiro. Esse fim está voltado: primeiro ao ato de resistir; segundo a ação de combater o racismo, terceiro na luta contra o potencial da modernidade em tornar as coisas obsoletas:

Bom, a importância é fazer com que a nossa religião prossiga por vários anos à frente, que hoje em dia, você já deve ter visto, que devido essa modernidade o pessoal tá muito deixando pra trás as religiões mais antigas... O fato... Principalmente o Candomblé... não sabe o que é a importância de passar para gerações é pra que cultive a nossa religião que foi passada de ancestral pra ancestral; e para quê? Melhore também o mundo porque hoje em dia você vê [...] (Cicero Alexsandro – Ogan⁵).

⁴ Conceito de intenção: [...] Duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeira, precisamente a de ser atividade humana *intencional*; segunda, a de ser uma prática social [...] Existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual se faz parte. Isto quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais [...] (Libâneo, 2002, p. 33).

⁵ Sacerdote praticante das religiões tradicionais africanas responsável pelo toca dos tambores.



Analizando e comparando com a educação não-formal, encontramos também justaposições e afastamentos; o refazer da pedagogia de educação do *lócus* de base religiosa africana se afasta dessa não-formal no momento em que não se faz em instituições educativas. Entretanto, ambas se aproximam em dois pontos: a) por não utilizar os códigos e as regras institucionais formais; b) as duas utilizam-se da prática sistemática e estruturada no seu fazer pedagógico. Nas exposições de um iniciado notamos a sistematização e organização no processo de ensinamento:

Bom o ensinamento igual... Como se você estivesse freqüentando uma escola, você vai para aprender. Aqui no Candomblé acontece a mesma coisa, vamos dizer que você ingressa como *abian*⁶. Você sendo um *abian*, é como se fosse um aluno do fundamental, você está começando a aprender como é o Candomblé em si, você aprende como são as rezas, o que são alguns tipos de ervas, com tempo. Aí depois de algum tempo, você passou sendo *abian* e aí você diz: quero ingressar num *Orixá*, aí você vai se tornar um *iaô*. Depois de raspado, você se tornando um *iaô*⁷ raspado, você atingiu um grau maior; aí com o passar dos anos esse grau vai aumentar (Cicero Alexsandro – *Ogan*).

A prática pedagógica de Candomblé tem seus próprios métodos e sistematização, há uma consciência clara de que no cotidiano são concretizados os atos de transferência dos ensinamentos e que tem uma grande importância transmiti-los. Quando indagado acerca da transmissão de conhecimentos nos expõe o depoente:

É passado de várias formas, tá entendendo? É passado no dia a dia dentro do terreiro, nas obrigações. O dia a dia até no jeito de se comunicar tá transmitindo o conhecimento, né? Às vezes chega um *iaô* novo na casa aí ali tá todo mundo conversando [...] Aí tem hora que fala palavra do dicionário *yorubá*⁸, aí a partir dali já é um conhecimento, que aquele *iaô* novo já vai tomar conhecimento [...] quando um *iaô* entra pra ser iniciado ali ele vai tomar conhecimento do dicionário dos *Orixás*, a língua que os africanos trouxeram com eles, que é dividido em várias nações, Angola, Keto, Jeje [...] É passado as orações dos *Orixás*, que é *umburuci*, é passado a maneira de se comportar no ritual, a maneira de dançar, ali é passado tudo para aquela geração nova que vai entrando (Francisco Moreira – *Iaô*).

O realizar pedagógico de transmissão de conhecimento dentro do Candomblé também forma seus atores sociais para atuar na transformação de uma sociedade mais justa. Como nos demonstra Sandra em suas palavras:

Eu só queria acrescentar que o Candomblé é busca de união, porque é uma religião de muito *Axé*, de muita prosperidade. E o que tá faltando [...] É só falta de caridade e espírito de humanidade de muitos deles [seres humanos] [...] E eu sinto, sinto muito por isso... Porque eu sei, eu sei que é uma força muito grande a união, a união faz muita força (Sandra Margarethe – *Iaô*).

A metodologia e a pedagogia efetivadas dentro do barracão funcionam como fator determinante na manutenção, continuação da cultura e da religião negra, exerce a função de inclusão social e refúgio para sujeitos discriminados; permite a continuidade de um

⁶ É a pessoa que entra na religião de Candomblé, fez uma obrigação inicial, mas não se iniciou na religião. Quando iniciado torna um *iaô*, filho ou filha de santo.

⁷ Ver nota 9.

⁸ Grupo étnico africano, com suas práticas culturais, religiosa e língua com raiz comum.



segmento colocado à margem da sociedade. No cotidiano e nas práticas ritualísticas, no instante em que torna em ato o seu potencial transformador, legitima a conservação e permite a propagação. Por intermédio dos rituais transmitidos por esse processo pedagógico educacional, concretizado por vias orais ou escritas, existem estratégias para dar prosseguimento do que foi feito pelos ancestrais; de uma forma ou de outra, práticas antigas que foram executadas no continente africano são revividas, refeitas no espaço da roça (Cunha Jr 2010; Bonvini, 2001). Vejamos:

Assim, é um ensinamento tão antigo que vem de geração e geração, vem da África, vai passando, vai passando, vai passando, com o tempo vai se aprimorando também, mas tem que manter as raízes, no Candomblé [...] Tem dança [...] Tem música [...] (Cícero Alexandro - *Ogan*).

4. Conclusão

Enfim, o processo metodológico e a pedagogia educacional de transmissão de conhecimento configuram-se em ato de resistir às intempéries da realidade sócio-histórica, edificada por grupos dominantes e racistas. É, também, transferência dos ensinamentos, dos mitos, ritos, dos comportamentos morais e religiosos; é a preocupação com a formação e o comportamento social dos sacerdotes; é permanência e recriar o que ficou em tempos passados; é a transformação da realidade socialmente construída e dispare; é a relação dialética-dialógica dos atores com a existência e o existir do mundo; é a pedagogia da construção e da reatualização da identidade africana; é o rompimento de fronteiras; é o fazer pedagógico dos ensinamentos morais; é o reavivar das memórias e dos ancestrais.

Enquanto a metodologia buscar caminhos para ensinar e adequar o conhecimento dos sacerdotes dentro do espaço sagrado a pedagogia, por sua vez, ancorada em uma educação que nota o racismo e busca mudar tais conjunturas; está voltada para a busca de uma existência mais digna e humana em termos étnico-raciais; esse é o modelo que podemos afirmar da *Metodologia Pedagógica da religiosidade africana* que em ação mútua, método e fazer pedagógico, e através dos seus sacerdotes atuam na transformação da realidade dispare.

305

Referências bibliográficas

Bonvini, Emílio (2001). Tradição oral Afro-Brasileira: As razões de uma vitalidade. *História e oralidade*, 22(22), 37-48. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/750/showToc>.

Cambi, Franco (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).

Cunha Junior, Henrique (2010). NTU. *Revista Espaço Acadêmico*, 108(9), 81-92. Disponível em www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385

Cunha Junior, Henrique (2007). O etíope: Uma escrita africana. *Revista Educação Gráfica*, 11, 1-10. Disponível em <http://www.educacaografica.inf.br/artigos/o-etiope-uma-escrita-africana>.



Gasparin, João Luiz (2005). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (3.^aed.). Campinas: Autores Associados.

Libâneo, José Carlos (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Montenegro, Antonio Torres (1992). *História oral e memória: A cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto.

Sodré, Jaime (2006). *A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do mestre didi*. Salvador: EDIFBA.

Sodré, Muniz (1998). *O terreiro e a cidade: Formação social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes.

White, Leslie A (2009). *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Entrevistados

Maria Marlene da Silva Santos – Mãe Delewi (Yalorixá⁹)

Cícero Alessandro da Silva Santos – Ogan

Francisco Moreira da Silva – Iaô (Deká)

Sandra Margarethe Silva Gomes – Iaô (Deká).

⁹ Autoridade máxima do espaço sagrado, detentora, administradora e guardiã do axé (força vital), guarda dos templos, altares, objetos sagrados. Usualmente mãe de santo (Sodré, 2006).





Educação não-formal e informal: Relatos, impressões e experiências de membros da comunidade e educadores de Heliópolis, São Paulo, Brasil

Juliana Pedreschi Rodrigues

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
julianaprodrigues@usp.br

Hoje com estatuto de bairro, Heliópolis, que foi considerado nas décadas passadas a maior favela do Brasil, localiza-se na cidade de São Paulo, no distrito do Sacomã, na zona sudeste da capital, ocupa uma área de 1 milhão de metros quadrados e tem 195 mil habitantes, dos quais 51% são crianças e jovens. Este local, em sua origem, foi marcado por sangrentas disputas pela posse da terra, mas a partir dos anos 80 e da organização de moradores passou a ser reconhecido por suas lutas sociais em prol de direitos sociais e melhoria na infraestrutura urbana tendo em vista a disseminação de uma cultura de paz, o acesso aos mais diversos bens culturais com o objetivo de implementar o conceito de *Bairro Educador*. Heliópolis, atualmente, conta com um número aproximado de 100 instituições religiosas, educacionais, associações, ONGs, além de pesquisadores de universidades públicas, que desenvolvem com a comunidade projetos e programas de educação formal, não-formal e informal envolvendo crianças, jovens e adultos nos mais diferentes interesses e campos de conhecimento. Dentre essas diversas iniciativas educacionais, destacam-se o Instituto Baccarelli que oferece formação musical e artística de excelência para 1.200 crianças e jovens; a Escola Técnica Estadual Heliópolis destinada à formação profissional; os Centros Educacionais e Escolas Municipais como a EMEF Campos Salles, cujo projeto político pedagógico baseia-se na experiência da escola da Ponte (Porto/Portugal). Para esta pesquisa selecionamos as experiências de duas outras importantes instituições existentes no bairro: a União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e o Centro de Convivência Educativa e Cultural Heliópolis (CCECH). O processo de investigação compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade e educadores da UNAS e do CCECH, além de pesquisa documental e bibliográfica. O objetivo principal do estudo consistiu em refletir acerca das formas de adesão, participação e aprendizagem da comunidade nestes espaços educativos e analisar as estratégias e experiências de educação não-formal e informal vivenciada pelos educadores nos diferentes locais. Pretende-se, ainda, entender mais sobre o significado do conceito de Bairro Educador existente entre todos os entrevistados.

Palavras-chave: bairro educador; educação não-formal; mobilização comunitária

1. A cidade de São Paulo e seus contrastes

O território da cidade, como uma colcha de retalhos com formas circulares, tece, em suas diferentes cores, condições desiguais de renda, educação, violência, desemprego e analfabetismo. Quanto mais se afasta do centro-sul, mais sofrida se torna a realidade e a periferia aparece, então, como a região por excelência das carências sociais. (Pochmann, 2003)

A cidade de São Paulo ocupa um território de 1.509 km² e reúne uma população aproximada de 11.376.685 habitantes com densidade populacional de 7.387,69 habitantes

por quilômetro quadrado¹. Apesar de ser o principal centro financeiro e mercantil da América Latina, a capital paulista é demarcada ainda no século XXI tanto por contrastes e ausência de direitos sociais básicos. Esta cidade é mundialmente famosa por suas regiões privilegiadas repletas de empreendimentos comerciais sofisticados e condomínios de luxo, e, por outro lado, é também conhecida por suas áreas periféricas, com moradias precárias, caracterizadas pela violência em suas mais diferentes formas e pela ausência de todo o tipo de serviços urbanos considerados básicos. Tais problemas, em seu conjunto, ampliam ainda mais as desigualdades e a exclusão da população mais pobre e favorece a expansão do que Pochmann (2003) denomina *negativos urbanos* da metrópole.

Em sua maioria, distantes dos locais com maior oferta de serviços públicos e privados, as inúmeras favelas existentes em pontos distintos da cidade de São Paulo, identificam-se em suas carências, nas reivindicações da população que nelas residem por melhorias na infraestrutura e serviços públicos básicos em uma metrópole e, também, pelo total abandono do Estado que as criou.

Conforme aponta Bonduki (2004) em seu estudo sobre a origem da habitação social em São Paulo, grande parte das favelas paulistanas foi criada a partir de 1940 por força do próprio Estado, tanto no âmbito estadual como no municipal, que removiam famílias de locais de risco ou devido à construção de obras públicas, principalmente as viárias, encaminhando-as para outras áreas, de maneira geral, em regiões mais periféricas em relação aos locais em que estavam inseridas, como alternativa de moradia provisória. Com o passar do tempo, e sem nenhuma estrutura básica, esses moradores “despejados, removidos” e esquecidos pelo Poder Público, acabavam por fixarem-se definitivamente nesses abrigos provisórios que, aos poucos, passavam a atrair mais e mais moradores que optavam por morar nessas condições em virtude da proximidade com o centro da cidade e seus locais de trabalho.

Nestes locais as histórias e trajetórias de vida dos moradores muito se assemelham. Em sua maioria a população é composta por famílias de origem simples, de trabalhadores pobres, retirantes do campo, desempregados, vindos de diversas partes do país, em especial, da região nordeste que, em decorrência da seca e da miséria por esta gerada, passam a migrar em grande contingente para a região centro sul do Brasil em busca de oportunidades de trabalho e condições mais dignas de vida. A ausência de recurso financeiro para o estabelecimento de moradia própria fazia com que os migrantes inicialmente se instalassem em casa de parentes ou conhecidos e, em seguida, buscassem terrenos vazios, loteamentos clandestinos, não muito distantes das regiões centrais com maior oferta de trabalho. Assim, aos poucos, foram se formando as inúmeras favelas que existem até os dias de hoje.

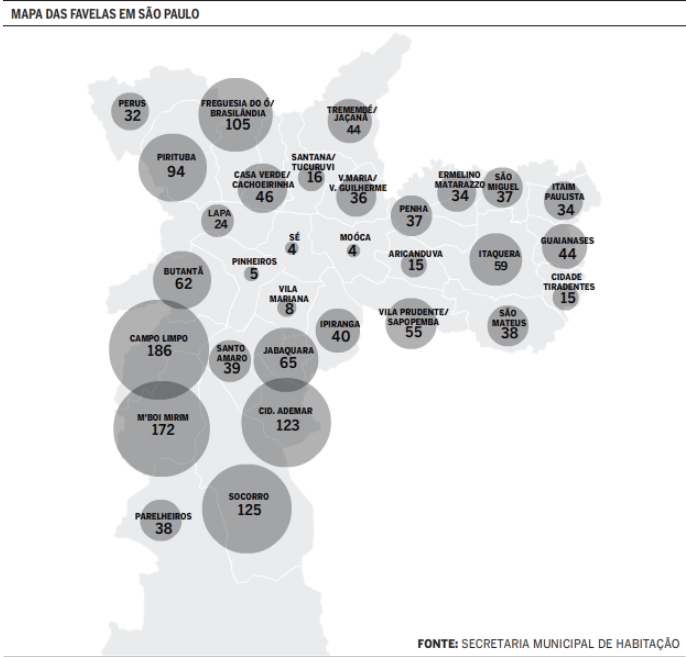
Mas o crescimento acentuado do processo de favelização na capital paulista é algo recente e foi agravado pela especulação imobiliária, pela crise financeira dos anos 90 responsável pela diminuição da oferta de emprego e da renda dos trabalhadores e, por extensão, ampliou a pobreza nos principais centros urbanos. Esses dados foram representados com detalhes por Rolnik (2004):

Em 1973, 1% da população de São Paulo morava em favelas; em 1980 esse número salta para 4%, chegando a 8% (1,15 milhão) no início dos anos 1990. Em 2000, de acordo com um estudo feito pela Prefeitura e pelo Centro de Estudos da Metrópole, existiam 2.018 favelas, com 378.863 domicílios para 1,16 milhão de pessoas. (Rolnick, 2004, p.4)

2 IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais – Copis. www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2010.



Imagem 1: Mapa das favelas da Cidade de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Habitação

Em estudo mais recente, realizado em 2010, sobre as favelas existentes nos principais centros urbanos do mundo, a autora declara que, como em outras importantes capitais, em São Paulo, o número de favelas tem diminuído em razão de projetos de urbanização e algumas melhorias, mas o número de favelados tem aumentado. Compreendo que esse aumento se deva a fatores como a recente crise econômica, ao desemprego e as dificuldades de acesso ao trabalho pelas populações menos favorecidas e com pouca escolaridade, a redução de postos de trabalho, a especulação imobiliária que tem inflacionado o setor, além da falta de financiamentos e políticas públicas destinadas à aquisição de moradias populares de qualidade. É bastante comum encontrarmos nas favelas da cidade a ampliação de imóveis térreos para mais dois ou até três andares e, por isso, passam a concentrar um número maior de famílias em um mesmo local.

Vale lembrar que, em diversas favelas da cidade, como no caso de Heliópolis, as melhorias urbanas conquistadas, sempre envolveram a organização e mobilização popular, a resistência e empenho das lideranças locais para organizar a comunidade para um enfrentamento constante: as disputas pela permanência e posse da terra e pela busca de direitos sociais.

2. Heliópolis em breve panorama²

É na zona sudeste da cidade de São Paulo que o Bairro de Heliópolis está localizado. Embora hoje seja muito conhecido graças aos seus projetos sociais e forte organização comunitária, nas décadas passadas foi considerado a maior favela do Brasil, pois ocupa uma área territorial de 1 milhão de metros quadrados, concentrando uma

² Este estudo é fragmento de pesquisas iniciais de meu projeto de pós-doutoramento em Educação que será realizado em 2013/2014 na Universidade de São Paulo e Universidade do Minho.



população de superior a de muitas cidades brasileira. Atualmente possui 195 mil habitantes, sendo 51% desta população são constituídas de crianças e jovens³.

Reconstituir a história de Heliópolis significa descrever a história de outras tantas favelas já urbanizadas na cidade. Para Sampaio (1998), sua origem ocorreu por uma iniciativa da prefeitura de São Paulo nos anos de 1971 e 1972 ao fazer a remoção de 153 famílias de duas favelas, uma localizada na Vila Prudente e outra em Vergueiro, bairros próximos e localizados na mesma região sul da cidade, para uma área pública pertencente ao município.

Imagem 2: Vista aérea do Bairro de Heliópolis.



Fonte: <http://www.favelization.com/2009/05/06-sintese-de-heliopolis.html>

Em sua origem, tal como ocorreu em tantas outras remoções, esta ocupação foi marcada pelo abandono público e por sangrentas disputas pela posse da terra pública a ponto de ter sido negociada por grileiros. A partir da união dos moradores e da mobilização constante da comunidade, Heliópolis passou a se organizar e buscar melhorias na infraestrutura urbana e a reunir esforços para disseminar neste local, tradicionalmente conhecido pelos seus altos índices de violência, uma cultura de paz.

Atualmente, após muitos anos de lutas, os avanços podem ser percebidos ao se observar as inúmeras melhorias ocorridas como, por exemplo, no abastecimento de água que já beneficia 83% das residências, na implantação de sistema de esgoto que está em 62%, no serviço de ligação com a rede elétrica e de pavimentação das ruas em quase 100% do bairro. Como em tantas outras favelas da América do Sul, que passaram por processo de urbanização⁴, a preocupação com a educação básica e com a oferta de atividades culturais

³ Dados do ano de 2012 fornecidos pela União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS). <http://unas.org.br/quem-somos/>

⁴ É o caso das experiências da prefeitura de Bogotá e Medellín que investiram fortemente no urbanismo, na mobilidade e na cultura em regiões de vulnerabilidade construindo equipamentos e espaços de lazer como



e equipamentos de lazer no bairro, para crianças, jovens e adultos, sempre esteve presente nas reivindicações dos moradores e dos planos de transformação elaborados pelos líderes comunitários.

Imagem 3: Vista aérea de Heliópolis



Fonte: <http://turismoipiranga.blogspot.com.br/2010/11/ipiranga-hoje-transformacoes-na.html>

3. O processo de organização comunitária em Heliópolis

Os primeiros quatro anos da década de 80 marcam o início do processo de organização da comunidade de Heliópolis, inicialmente dividida em três grupos de moradores, cujo objetivo era organizar o local e promover melhorias nos setores de moradia, educação, saúde e na segurança. Foram esses primeiros líderes comunitários que, após muitas reuniões com moradores das diversas glebas, deram início ao que se tornaria a primeira associação de moradores a UNAS - União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco. Esta instituição é caracterizada como uma entidade de direito privado sem fins lucrativos e econômicos, de caráter cultural e social, de gestão comunitária, com a missão principal de “promover a Cidadania, a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento integral da comunidade, através da mobilização social, visando à melhoria da qualidade de vida, promovendo a cidadania e a inclusão social”⁵.

forma de melhorar a qualidade de vida de quem mora nesses locais. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,o-urbanismo-contra-ataca,961583,0.htm>

⁵ <http://unas.org.br/>



Imagem 4: Pelas ruas de Heliópolis

Fonte: <http://catracalivre.folha.uol.com.br/2009/06/domingo-tem-teatro-em-heliopolis/>

Além dos trabalhos para a melhora da infraestrutura e serviços básicos do bairro, a comunidade elegeu com prioridade tornar-se um bairro educador e, por isso, fez-se necessário o investimento em ações e parcerias que orientasse as ações da UNAS. Dessa forma, foram iniciados diversos projetos socioeducacionais por meio da criação do Centro da Criança e do Adolescente (CCCA)⁶, Centro de Educação Infantil e o polo educacional - Centro de Convivência Educativa e cultural (CCECH)⁷, um equipamento composto por um centro cultural, uma escola técnica estadual, escolas municipais e estaduais, todos frutos de parcerias diretas e indiretas com o Poder Público.

312

Imagem 5: Caminhada da Paz

Fonte: http://www.cantareira.org/wp-content/uploads/2012/06/paz_heliopolis.jpg

⁶ <http://unas.org.br/servicos/ccca-centro-de-crianca-e-centro-de-adolescentes/>

⁷ <http://ccheliopolis.blogspot.com.br/>



Todas as ações do polo educacional surgiram com a implantação de mecanismos de comunicação comunitária que inclui uma rádio, um *blog*, um *site* e um jornal, todos visando disseminar na comunidade o acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação, cultura, esporte, lazer e cidadania e, assim, alcançar a meta de tornar Heliópolis um bairro educador.

Atualmente o bairro de Heliópolis conta com um número aproximado de 153 instituições públicas e privadas, destinadas à educação formal e não-formal da comunidade. São organizações educacionais, associações e ONGs de diferentes interesses, além de pesquisadores de universidades públicas, que participam direta e indiretamente de projetos e programas envolvendo a comunidade nos mais diferentes interesses e campos de conhecimento.

Dentre as diversas iniciativas educacionais, destacam-se na mídia o Instituto Baccarelli⁸ que oferece formação musical e artística de excelência para 1300 crianças e adolescentes, a Escola Técnica Estadual Heliópolis voltada para a formação profissional de jovens, os centros educacionais e escolas municipais, em especial, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Salles, cujo projeto educacional pioneiro baseia-se na experiência da escola da Ponte de Porto, em Portugal, escola que, nos últimos dez anos, tem tentado com muita ousadia e persistência, desenvolver uma educação de qualidade e para além dos muros da escola.

4. Relatos da comunidade

O objetivo principal da pesquisa foi o de refletir acerca das formas de adesão, participação e aprendizagem da comunidade nos espaços educativos do entorno, verificar as experiências de educação vivenciadas pelos educadores nos diferentes locais, além de apreender a compreensão que o grupo de entrevistados tem do conceito de Bairro Educador.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista em profundidade com membros da comunidade de Heliópolis. Foram sujeitos da pesquisa quinze adolescentes com idade entre 12 e 14 anos da educação formal e não-formal, um gestor e quatro educadores envolvidos nas ações educativas promovidas por instituições existentes no bairro, a União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e o Centro de Criança e Centro de Adolescentes (CCCA) “Mina”. Destaco que o CCCA é um espaço cultural gerido pelo UNAS, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes no período de contraturno escolar, com atividades de complementação escolar (reforço escolar), práticas esportivas, discussões sobre cidadania, estudos sobre meio ambiente, artes em geral e informática. Justifico que a pesquisa no Centro de Convivência Educativa e Cultural Heliópolis (CCECH) não foi realizada em razão das mudanças administrativas ocorridas no período posterior às eleições de outubro de 2012, que paralisou o desenvolvimento dos projetos culturais devido à necessidade de nova definição de políticas visando a contratação de novos profissionais.

⁸ <http://www.institutobaccarelli.blogspot.com.br/>



5. Primeiras impressões: Breves relatos do gestor, dos educadores e dos adolescentes

O olhar do gestor

No decorrer dos primeiros contatos com gestores, educadores e estudantes de Heliópolis, além de ter sido recebida com bastante atenção, havia um misto de surpresa e certa curiosidade. Assim que cheguei aos lugares selecionados para investigação, de imediato, ao me apresentar, era questionada sobre a razão de meu interesse pelo que acontece em Heliópolis. Em todos os locais, mais do que a hospitalidade, era nítida a satisfação demonstrada ao saberem que sou uma professora da Universidade de São Paulo e que desejo de fazer pesquisas sobre a educação no bairro.

Ainda no momento do primeiro contato para agendamento das entrevistas na UNAS e CCCA, encontrei em uma das centenas de ruas de Heliópolis, por obra do acaso, um dos líderes de maior expressão da comunidade, o senhor João Miranda, nascido no Estado de Pernambuco, morador de Heliópolis desde 1975, participante das primeiras comissões de moradores e atual diretor da UNAS.

Após as devidas apresentações, a entrevista com o Sr. João Miranda teve início na própria rua, o que me trouxe inúmeras percepções do local e da importância desse lugar comunitário, enquanto caminhávamos. Foi possível perceber em sua fala simples, muito lúcida e extremamente politizada, a sua concepção de educação, na qual afirmava a importância e necessidade da qualificação das relações entre a educação formal e a não-formal. Em outras palavras, e de maneira intuitiva, as colocações de Miranda se aproximavam muito das ideias de Cortella (2007) quando afirma que a educação formal é necessária, mas não suficiente. Como exemplo o líder comunitário destacou a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Salles e ressaltou que educação pública em Heliópolis não deve se dar somente na escola, no entanto, não poderia ser na rua e depender do complemento do não-formal. Em sua opinião a educação cidadã depende da parceria entre os dois lados.

Para o Sr. João Miranda, as atividades praticadas nos CCCAs, no período de contra turno escolar, devem complementar o que foi ensinado na escola, visto que auxilia na aprendizagem da escrita, de cálculos e a compreensão de mundo. Ressalta que tais atividades devem contribuir para sanar as dificuldades tidas pela escola regular e, ao mesmo tempo, devem oferecer aos participantes um lugar de convívio solidário e oportunidades para a ampliação de sua bagagem cultural.

Já sob este aspecto, noto a visão do Senhor João Miranda presente na constatação de Gohn (2010) que entende ser comum a ocorrência da educação não-formal organizada por lideranças comunitárias, em movimentos sociais, com estruturas menos hierarquizadas e distintas da escolar regular, com ênfase no desenvolvimento de processos educativos voltados para a superação de necessidades imediatas e concretas dos grupos sociais. Na fala simples do entrevistado pode-se perceber que, para ele, a educação não formal não é somente aquela que enxerga o adolescente e o jovem como mera mão de obra necessitada de preparação para o mundo do trabalho. De maneira ampla ele defende a ideia de que os participantes devem ter acesso aos mais diferentes bens culturais, como a prática do esporte, a produção e fruição das artes em geral, o contato com outras pessoas e realidades para além do local em que vivem como forma de aumentarem sua cultura geral e, por extensão, obterem mais oportunidades de escolha seja no campo da educação seja no trabalho.



[...] os pobres que nascem aqui e também em outras favelas de São Paulo já nascem condenados a não frequentar uma boa universidade como a USP, na universidade que eu pago com impostos e isso acontece porque o ensino básico da escola pública não forma as crianças como as escolas boas dos ricos [que] desde pequenos têm boas escolas e entram na USP. (J. Miranda, entrevista pessoal, 18 de janeiro, 2013).

O diálogo como o entrevistado foi finalizado com a colocação de que a transformação de Heliópolis em um bairro educador depende de ações que “extrapolem a educação para além dos muros da escola e forma um sujeito de direitos”, isto depende da aproximação da escola com a comunidade e do comprometimento efetivo dos educadores participantes dessa construção.

As educadoras

As educadoras entrevistadas do CCCA possuem curso superior em ciências humanas e apresentaram respostas que convergiam com as contribuições do Sr. João Miranda.

Na opinião delas, a educação não-formal rompe com o modelo tradicional de ensino, ainda muito conteudista e pouco reflexivo, e possibilita o contato mais próximo e comprometido com os estudantes, além de favorecer o trabalho pedagógico e as questões sociais que afligem o bairro. Elas relataram que, inicialmente, os pais procuram o CCCA como opção para deixarem seus filhos enquanto trabalham, mas que, paulatinamente, passam a acompanhar as atividades e perceber a importância do trabalho que é desenvolvido. Mais adiante notam diferenças no aproveitamento escolar, nas atitudes e na forma como seus filhos passam a lidar com o outro, com seu cotidiano e com os seus problemas.

Sobre a compreensão de bairro educador, elas declaram, de maneira geral, que essa concepção relaciona-se com a criação de oportunidades de condições, com a busca de qualidade de vida e com a busca de mais direitos sociais para os moradores desse bairro, é o que ensinam no CCCA.

Os adolescentes

Durante todo o período de entrevista, observou-se nas declarações dos 14 estudantes a presença de certa euforia e a alegria típica dessa faixa etária. Ao tratar acerca dos motivos da participação nas atividades do CCCA, uma resposta revelou-se como unânime: “[...] para não ficar na rua aprendendo o que não presta”. É comum nas favelas a carência de espaços públicos de lazer e espaços nas próprias casas, tais condições, acabam por levar os moradores a procurarem a rua como o único espaço de convívio.

Já sobre as diferenças entre a escola regular e o CCCA, a grande maioria dos estudantes mencionaram: a falta de “paciência” por parte dos professores, o fato de não conseguirem “tirar as suas dúvidas”, de não “conversarem com os professores”, e o excesso de “bagunça” na sala devido a grande quantidade de alunos por turma na escola, em média 40. Já no CCCA são, em geral, 15 estudantes por turma, fato que culmina num maior conhecimento e aproximação entre educador e alunos. Disseram que além das lições da escola, no CCCA aprendem artes, capoeira, a navegar na internet, muitos esportes e que quase não acontecem desentendimentos por lá. Finalmente, ao serem perguntados sobre o significado de Bairro Educador, responderam que se trata de um bairro cujo objetivo é mudar para melhor, se tornar num lugar que quer a paz, sem violência, sem drogas, e, com



a simplicidade típica dos adolescentes, disseram que bairro educador é o que protege os moradores, o que é seguro e muito alegre.

Apesar do atual estatuto de bairro, ainda hoje, quando Heliópolis ocupa as manchetes da grande mídia com notícias referentes à criminalidade também presente em outras áreas da capital paulistana, ainda é chamado de favela. Em outros momentos, quando as notícias relacionam-se aos relevantes projetos sociais, aos avanços educacionais da Escola Campos Salles, as apresentações da Orquestra Sinfônica do Instituto Bacarelli, ou mesmo, por ocasião da visita de políticos ou de artistas internacionais interessados em conhecer o local, chama-se, então, comunidade. Embora tenha passado por recente processo de reurbanização, por avanços e inúmeras conquistas, noto que o *estigma negativo* que acompanha o termo favela persiste em muitos relatos, pois, raras foram as vezes que os entrevistados se referiram a Heliópolis como um bairro qualquer.

A conclusão de minhas primeiras impressões sobre Heliópolis a partir dos locais visitados é que percebi, entre todos os entrevistados, algo comum que os identificava: o desejo de mudança e a clara compreensão do que fazem e que não pode ser feito de forma isolada, portanto, considero que o diálogo aberto entre o formal e o não formal torna-se imprescindível.

Referências bibliográficas

Barros, Valdilene Cardoso; Santos, Isabela Macena (s/d). *Além dos muros da escola: A educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo*. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/alem-dos-muros-da-escola-a-educacao-nao-formal-como-espaco--de-atuacao-da-pratica-do-pedagogo.pdf>

Bonduki, Nabil (2004). *Origens da habitação social no Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Bairro-escola: Passo-a-passo*. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf

Cortella, Mário. S. (2007). A contribuição da educação não-formal para a construção da cidadania. In O. R. M. Von Simson (Org.), *Visões singulares, conversas plurais* (pp. 46-47). São Paulo: Instituto Itaú Cultural.

Gohn, Maria da Glória (2008). *Educação não-formal e cultura política* (4.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Peñalosa, Enrique (2012). O urbanismo contra-ataca: Uma cidade se expressa, vibra, vive. *Jornal O Estado de São Paulo, Caderno Arte e Lazer*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,o-urbanismo-contra-ataca,961583,0.htm>.

Pochmann, Márcio (Org.) (2003). *Outra cidade é possível: Alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez.

Rolnik, Raquel (2004). Territórios demarcados: Favelas e condomínios, (4). Disponível em http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/vila_metropole/3-1_territorios_demarcados.asp#

Rolnik, Raquel (2010). *Em vários países do mundo diminuiu a quantidade de favelas, mas aumentou o número de favelados*. Disponível em:



<http://raquelrolnik.wordpress.com/2010/03/29/em-varios-paises-no-mundo-diminuiu-a-quantidade-de-favelas-mas-aumentou-o-numero-de-favelados/>

Sampaio, Maria Ruth (1998). Heliópolis, o percurso de uma invasão. In M. R. A. Sampaio (Org.), *Habitação e cidade* (p. 86). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAUUSP.

Soares, Cláudia Cruz (2010). Heliópolis, práticas educativas na paisagem. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.





Literatura marginal ou periférica no Brasil

Sandra Eleine Romais Leonardi

Universidade Federal do Paraná/ Faculdade Educacional da Lapa
sandra.leonardi@fael.edu.br

Leilah Santiago Bufrem

Universidade Federal do Paraná
santiagobufrem@gmail.com

Objetiva discutir os movimentos sociais responsáveis pela criação da chamada Literatura Periférica no Brasil e sua contribuição educacional nos processos de leitura literária no contexto informal. Compreender a literatura da periferia é uma tarefa complexa e desafiadora, pois trata-se de um fenômeno social e artístico que não dispõe dos circuitos tradicionais, formais e sistematizados de produção, circulação e recepção de textos literários, segundo a concepção sociológica de Sistema Literário de Antonio Candido (1968). A literatura periférica circula em espaços alternativos como o bar, no caso da *Cooperifa*, criada por Sérgio Vaz em São Paulo, ou ainda em sites como da *Edições Toró*, organizada por Allan da Rosa. A produção material de livros possui traços específicos como por exemplo a produção artesanal e/ou manual de livros. A feitura diferenciada não se trata de um adorno comercial, mas é motivada pela necessidade de diferenciar a obra literária do suporte livro, tão temido e distante da realidade do leitor marginalizado. Esse distanciamento do leitor do livro, que encontra raízes no passado histórico (Bosi, 1994), foi responsável pela grande novidade da “indústria” livreira do contexto marginal, ou seja, uma diagramação exclusiva com fonte de letra grafitada ou cursiva, e ilustrações típicas do grafite praticado nas ruas. A aproximação física entre leitor e autor é um importante fator de análise, pois trata-se de uma relação real, concreta e ativa, pois ambos participam não só da mesma realidade (contexto do bairro, da marginalidade geográfica e social) mas também dos espaços de leitura (Rocha, 1999). A produção da literatura periférica evoca reflexões acerca de sua função socioeducativa, isto porque a comunidade em questão enfrenta sérios problemas quanto ao acesso e permanência dos jovens e adolescentes no sistema regular de ensino público, o que adia a ascensão do indivíduo no contexto de trabalho perpetuando a marginalidade resultante do contexto capitalista. A literatura produzida pelos membros da comunidade traz uma identificação imediata que incide na busca pelo domínio da palavra escrita, contribuindo efetivamente na formação de leitores e seu retorno às salas de aulas. Conclui-se que o estudo é relevante à educação, pois apresenta um repertório literário representante das vozes minoritárias, trazendo à luz traços culturais e estéticos até então pouco explorados.

Palavras-chave: literatura marginal; periferia; movimentos sociais.

1. Introdução

A definição de literatura marginal ou periférica tal como se manifesta hoje ainda é algo discutível. No Brasil, têm-se dois momentos distintos de caracterização de uma chamada literatura marginal. O primeiro momento trata da literatura marginal dos anos 70, que surge como resposta à opressão política e cultural da Ditadura Militar. Devido à censura e à limitação da produção de livros, os escritores marginais publicavam manualmente seus textos a partir da técnica do mimeógrafo e os distribuíam em praças, ruas, bares e avenidas. Um dos grandes aspectos diferenciadores desta literatura é a

condição social de seus produtores, na maioria universitários de classe média ou alta. A marginalidade aqui significa um estar à margem dos ideais políticos dominantes da época. Alguns escritores eram chamados de malditos, ressaltando o teor transgressor e violento do ser marginal e, portanto, ilegal, infrator da ordem estabelecida.

No segundo momento, tem-se a literatura marginal produzida nas últimas duas décadas nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos brasileiros. Nesse contexto, a questão da marginalidade se define por razões espaciais, geográficas e consequentemente, social, política, econômica e cultural. A expressão marginal foi utilizada pelos próprios escritores representantes do movimento e se disseminou no cenário cultural a partir da publicação da revista “*Caros Amigos/Literatura Marginal: a cultura da periferia*” (2001, 2002 e 2004). Nascimento (2009) define as produções literárias marginais como aquelas:

[...] produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial; que não pertencem ou que se opõem aos cânones estabelecidos; que são de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados; ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos e espaços tidos como 'marginais' (p.1).

Este trabalho tem como objetivo discutir as relações entre o espaço periférico, os movimentos sociais e a produção literária marginal, optando por uma pesquisa bibliográfica, sob perspectiva teórica da Sociologia da Literatura. Analisar a literatura como um fato social significa considerar as relações externas ao texto, como o contexto social, político, histórico e cultural, como elemento *constituente* da estrutura interna da obra. Cabe, portanto, nesse estudo, considerar como problemática de trabalho as questões pressupostas por Candido (1967): qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” e qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio? Para o autor, as duas questões que se complementam possibilitam uma interpretação dialética que supera o caráter mecanicista da pesquisa. Em relação à primeira, busca-se analisar a questão dos movimentos sociais que antecedem a produção literária da periferia. E sobre a segunda questão, analisar como a manifestação literária periférica contribui para a educação não-formal, influenciando assim o seu meio. Deste modo, interessa saber que o fator social não apenas fornece matéria para composição literária, como por exemplo as temáticas, descrições físicas e geográficas, costumes, vestimenta ou linguajar específico de um grupo social, mas é parte essencial do tecido, do conjunto que é a obra.

2. A periferia e os movimentos sociais

Para compreender as relações sociais no espaço denominado periferia, é preciso entender sua formação histórica cultural. Periferia significa aquilo que está *em torno de, ao redor de, a parte externa*. Em relação às cidades, a periferia é a região que está mais afastada dos centros urbanos. Outro termo equivalente seria subúrbio. Delimita-se, portanto, o conceito de periferia como espaço de apropriação e convivência de grupos sociais desprovidos dos bens de consumo e direitos, opondo-se às condições sociais dos centros urbanos. Um dos grandes problemas das áreas periféricas é sua origem não legalizada, sendo a maioria resultado de invasões e assentamentos, e que por não arrecadarem impostos, também não recebem assistência em relação ao esgoto, água, energia elétrica, recolhimento do lixo e demais serviços prestados pelos municípios.

Estudos mostram que a concepção urbanística das cidades brasileiras está



intimamente ligada àquela projetada e imposta pela cultura europeia, especialmente inspirada pela reforma urbana parisiense dada pelo Barão de Haussmann (1850 a 1879). O objetivo da reforma era o saneamento básico, as medidas higienistas e a estética da cidade. Isto gerou segregação social e racial, desarticulando a dinâmica social pós-abolição. A modernidade não integrou o negro e nessa nova ordem persiste a problemática racial. Segundo dados do IBGE, a maioria da população afrodescendente reside na periferia. A periferia, portanto, não é apenas uma questão geográfica ou política, mas seu estudo implica também questões históricas, culturais e raciais.

É neste cenário de intenso processo de industrialização e urbanização que os movimentos sociais passam a desempenhar papel fundamental na luta pelos direitos, cidadania e democracia. A partir da década de 1970, os movimentos sociais se tornaram mais intensos na América Latina, e no Brasil ganharam contornos significativos somente após a Ditadura. A maioria das reivindicações dos movimentos se dá no plano da deficiência ou isenção do poder público como provedor de bens e serviços, partindo assim das camadas sociais mais pobres, de setores populares e da classe operária. Em geral, como aponta Konrad (2007), as lutas sociais se definem como: lutas sindicais (por salários e condição de vida); lutas urbanas (por acesso ao consumo coletivo, moradia, direitos); lutas do campo (reforma agrária, pequeno produtor); luta pelo acesso à educação formal e lutas ideológicas (anarquismo, comunismo, religiosas).

Em relação à produção literária marginal hoje, acredita-se que o Movimento Negro seja o mais representativo e ativo no contexto das periferias, pois resume toda a intensa relação histórica entre população, espaço, raça, dominação cultural. Pode-se dizer que o movimento negro é um dos mais antigos do país, uma vez que a luta pela libertação e resistência têm início na diáspora africana. Com o início da República, diversas associações, eventos e congressos foram criados e realizados em todo Brasil em defesa dos direitos legais dos negros, tais como: Clube Treze de Maio, Frente Negra Brasileira, Jornais, Teatro Experimental do Negro, Concursos de Artes Plásticas e beleza e exposições em Museus. Somente em 1978, criou-se o Movimento Negro Unificado que resultou na oficialização do Dia da Consciência Negra, e na década de 1990 na ação governamental de implantação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Em 2003, o MN consegue aprovação da Lei 10.639/03 que inclui nos currículos escolares o ensino da história e literatura afro-brasileira, que age como mecanismo de conscientização e desmistificação de uma história e valores construídos sob olhar da cultura dominante. Recentemente, com a aprovação de novas políticas de promoção da igualdade racial como o sistema de cotas no Ensino Superior, o MN passou a dispor de um campo de ação complexo, organizado e relacionado de forma direta com a Educação.

Nascimento (2010) propõe a observação da periferia não apenas sob o viés tão explorado pela antropologia dos anos 1970 a 1990 que apenas dicotomiza centro-periferia pelos padrões socioespaciais, mas a partir da noção de cultura. Este novo olhar dá voz ao grupo social de origem, destacando o conjunto simbólico e material resultante das relações sociais deste espaço específico:

A cultura da periferia seria, então, a junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguajares e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos. E dela ainda fazem parte manifestações artísticas específicas, como as expressões do hip hop (break, rap e grafite) e a literatura marginal-periférica, que reproduziriam tal cultura no plano artístico não apenas por retratarem suas singularidades, mas por serem resultados da manipulação dos códigos culturais periféricos (como a linguagem com regras próprias de concordância verbal e uso do



plural, as gírias específicas, os neologismos, etc.) (Nascimento, 2010, p.119).

Nesse sentido, consideram-se aqui os movimentos culturais promovidos na periferia e que, de certa forma, relacionam-se com a própria produção literária:

Movimento Cultural 1 DaSul: fundado em 1999 pelo poeta e ativista Ferréz na região de Capão Redondo, já realizou diversas intervenções na comunidade como: palestras sobre a valorização do negro e da mulher na comunidade, distribuição de livros de poesia, doação de livros, eventos musicais, a Primeira Páscoa na Favela com distribuição de ovos de chocolate para as crianças, criação do programa de Hip Hop na rádio comunitária, editoração da Revista Literatura marginal Ato 1 e Ato 2 (em parceria com a Casa Amarela), criação da Primeira Biblioteca infantil do Extremo Sul em São Paulo, apoia à prática de capoeira e festas populares, campanhas de combate à violência nas favelas (fonte: <http://www.1dasul.com.br/>).

Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia): fundada em 2001 pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão, promove saraus literários semanalmente no bar do Zé Batidão, na Zona Sul de São Paulo, e atividades culturais de incentivo à leitura e à criação poética e promoção da cidadania. O sarau conta com cerca de 250 pessoas, em eventos especiais já alcançou 500 participantes. O grupo promove a projeção de filmes, documentários, exposições de fotografia e artes plásticas, sendo a literatura e os lançamentos de livros a principal atividade. Em 2004, a cooperativa lançou o Jornal *Farol Urbano*. A Cooperifa promoveu a Semana de Arte Moderna da Periferia (conhecida como a Semana de 2007), que uniu diversos artistas das periferias em todo Brasil. A Cooperifa é o local de grande encontro de escritores e artistas das periferias, que se tornou modelo cultural em todo país (fonte: <http://cooperifa.blogspot.com.br>)

Projeto Literatura no Brasil: criado pelo poeta Sacolinha, Ademiro Alves, é uma associação de escritores, sem fins lucrativos, que celebra e incentiva a leitura. Mantém um Ponto Aberto de Cultura com diversas atividades: acesso à biblioteca comunitária, Comunidade do Conto, Feira de Troca livros e gibis, Sarau Literatura Nossa, com recitais, lançamento de livros, exibição de filmes e documentários, Conte sua História, que reúne vários depoimentos de pessoas da comunidade e sua relação com a literatura, Trocando Ideias, um grupo que discute sobre um livro específico, lido por todos (fonte: <http://literaturanobrasil.blogspot.com.br/>).

Diversos Saraus: 1) Sarau Suburbano: criado pelo escritor e cineasta Alessandro Buzo, acontece toda terça-feira no bairro do Bixiga. Atualmente o sarau fez parceria com a Universidade UNINOVE onde promove festivais, saraus, encontro com escritores e desenvolve oficinas de Grafite, Mc Break e DJ. O Sarau Suburbano é responsável pela abertura da Primeira Livraria de São Paulo, especializada em Literatura Marginal: Livraria Suburbano Convicto (fonte: <http://sarausuburbano.blogspot.com.br/>). 2) Sarau do Binho: criado em 2004 por Binho, na região do Campo Limpo, o grupo organiza a Brechoteca, Bicicloteca e o Cine Beira-Rio, além de realizar semanalmente os saraus literários. Devido ao fechamento do local pela prefeitura, o grupo se reúne atualmente no Espaço Clariô de Teatro na vila Santa Luzia; 3) Sarau Bem Black: idealizado por Nelson Maca, o sarau acontece em Salvador – BA, o espaço promove a literatura, música, principalmente o hip hop e artes numa vertente da cultura negra. O sarau promove o encontro Coletivo Blackitude que reúne diversos artistas da região em eventos culturais (fonte: <http://saraubemblack.blogspot.com.br/>).

Diversas associações e ONGs: destaca-se a 1) Periferia em Movimento que associa moradores, artistas, saraus, rappers, grafiteiros, músicos, grupos de dança e teatro, núcleos



de comunicação, futebol, de proteção às mulheres, negros, crianças e outras minorias. Expõe a agenda cultural da periferia promovendo a cultura (fonte: <http://periferiaemmovimento.wordpress.com/>); 2) Edições Toró: é um selo editorial criado pelo poeta Allan da Rosa, que além de editar livros marginais, estimula a leitura, os estudos e intercâmbios com a Cultura Africana e Afro-brasileira. A organização oferece diversas palestras, oficinas, conferências, não só no Brasil, mas em países africanos, México e na América Latina em geral (fonte: www.edicoestoro.net). 3) Na área cinematográfica cita-se: Núcleo de Comunicação Alternativa (NCA); Cinebecos; Brava Cia; Capulanas Cia Negra de Teatro.

Nota-se que a maioria dos movimentos descritos é de São Paulo ou Salvador. Em relação às demais regiões brasileiras poucas informações se têm, por ainda ser um campo de estudo recente.

3. Literatura periférica e a educação não-formal

A definição de literatura se configurou historicamente de forma a se relacionar com a própria palavra impressa e, portanto, restrita às pessoas que dominavam a escrita, a leitura e tinham a posse material dos livros. A fim de atribuir valores às produções literárias foram criadas diversas instâncias e instituições legitimadoras, tais como a crítica e história literária, as academias, revistas especializadas, prêmios e concursos literários reconhecidos, entre outros. Ao lado destas, a escola tornou-se sua grande divulgadora por meio da elaboração de seu currículo, conteúdos e livros didáticos restritos a esta canonização de obras “representativas”. Este ideal de gosto, beleza e estética não tem argumento científico para valorar uma obra, sendo resultado da vontade de certos setores dominantes, como forma de disseminação de valores.

Neste estudo, optou-se pela definição sociológica de Candido, que considera literatura propriamente dita como:

[...] um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem traduzida em estilos), que liga uns a outros (Candido, 1981, p. 23).

Esta definição contempla a literatura como um fato social, e não como resultado de uma seleção discriminatória. Nesse sentido, a literatura marginal recebe seu *status* de literatura, por oferecer uma complexidade na relação essencial da tríade: autor-obra-público, pois compreende certo número de escritores, socialmente engajados pela causa e, portanto, conscientes de seu papel social; um conjunto de leitores-ouvintes, tanto reais quanto possível; e mecanismos veiculadores, como a internet, produção material e circuitos de formação de leitores em encontros, oficinas e espaços alternativos de divulgação. Tal processo de criação e recepção se diferencia dos meios tradicionais, formais e sistematizados utilizados pela grande mídia e editoração.

Considera-se que a literatura por si só, independente de sua sistematização como



disciplina escolar, tem teor de instrução e educação. Com efeito, o texto literário estabelece a relação entre a realidade concreta e a imaginação, criando (ou possibilitando) um espaço de transformação social. Daí a importância da leitura e da prática da leitura literária independente do contexto de ensino regulado e mediado pelo sistema escolar. Afinal, o processo de educação não se restringe a este espaço, pelo contrário, realiza-se em meio às práticas sociais diversas, na família, na igreja, no trabalho, no lazer e porque não num bar da periferia? Segundo a definição de Gohn (2006, p.28)

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Deste modo, a produção da literatura periférica evoca reflexões acerca de sua função socioeducativa, principalmente ao considerar os sérios problemas que a comunidade local enfrenta como acesso e permanência dos jovens e adolescentes no sistema regular de ensino público, onde há grandes índices de evasão; falta de formação profissional, o que dificulta a entrada do indivíduo no mercado de trabalho, perpetuando a situação marginal diante do sistema capitalista. A literatura produzida pelos membros da comunidade traz uma identificação imediata que incide na busca pelo domínio da palavra escrita, contribuindo efetivamente na formação de leitores e seu retorno às salas de aulas. Sobre isto, Sérgio Vaz (2010) destaca em seu livro a influência da Cooperifa na vida de vários seguidores, e afirma que muitos retornaram à escola ou cursaram a universidade tendo em vista o aprimoramento nas letras e a conscientização política do movimento.

A produção material de livros da literatura marginal periférica merece destaque em sua originalidade. Devido à falta de recursos, a produção muitas vezes se deu de forma artesanal, como exemplo o livro: *Vão* de Allan da Rosa. Segundo Allan da Rosa, a feitura diferenciada não se trata de um adorno comercial, mas é motivada pela necessidade de diferenciar a obra literária do suporte livro, tão temido e distante da realidade do leitor marginalizado. Esse distanciamento do leitor do livro, que encontra raízes no passado histórico, como comprova Bosi (1994), foi responsável pela grande novidade livreira do contexto marginal, ou seja, uma diagramação exclusiva com fonte de letra grafitada ou cursiva, e ilustrações típicas do grafite praticado nas ruas. Além da diagramação, a própria temática e linguagem são características da periferia, o que valoriza o leitor deste contexto. Segundo Rocha (1999), o uso que o autor faz da linguagem, assim como suas escolhas e estratégias de construção textual, revelam-se no texto e reforçam os discursos intencionais e portanto, fundamentais para dinamicidade e estímulo do leitor ao trabalho interpretativo. Para os leitores da periferia, talvez a linguagem não seja novidade, entretanto, o próprio ato de ler e o contato com a ficção tornam a experiência singular, dando maior consciência estética, de mundo, de conceitos, valores e referenciais. Outro fator interessante é a aproximação física entre leitor e autor, pois se trata de uma relação real, concreta e ativa, uma vez que ambos participam não só da mesma realidade (contexto do bairro, da marginalidade geográfica e social), mas também dos espaços de leitura.



4. Considerações finais

O trabalho destacou em linhas gerais a definição de periferia, ressaltando a importância de se relativizar a dicotomia centro-periferia a partir de um olhar sociológico considerando a noção de cultura. Em seguida, listou alguns movimentos sociais e culturais presentes no contexto da periferia e que, de certo modo, estabelecem relações e influências com a produção marginal. Como afirma Nascimento (2010), muitas pessoas envolvidas na frente dos trabalhos culturais tem uma trajetória de luta como ativistas ou militantes. Assim, os movimentos sociais são fundamentais para as organizações culturais e de outras formas associativas interligadas com a educação não-formal. A literatura periférica então, se constitui neste cenário, à margem dos circuitos formais de produção editorial e do público-leitor já formado. Esta não se mantém apenas pela produção e materialização dos textos, mas pela rede de leitores, que exige incentivo, formação e espaço para o desenvolvimento da prática leitora. Com certeza, a periferia surpreende a todos pelo seu poder de mobilização, de criação original no campo das artes e formação de leitores, provisão de recursos e espaços. Para finalizar, acredita-se que literatura periférica deve ser valorizada e incentivada enquanto um espaço propício de educação não-formal, mas por que não defender também sua inclusão no contexto de ensino escolar? Sem dúvida, o questionamento dos meios de produção e legitimação das obras literárias contribuiria para a desmistificação do que realmente é a literatura, resgatando assim seu valor e acesso sem preconceitos.

Referências bibliográficas

- Bosi, Alfredo (1994). *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix.
- Candido, Antonio (1981). *Introdução à formação da leitura brasileira* (6.^a ed.). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Candido, Antonio (1967). *Literatura e sociedade* (2.^aed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50) 27-38. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- Konrad, Diorge Alceno (2007). Ampliando a concepção, a pesquisa e o ensino sobre a história dos movimentos sociais e políticos no Brasil. In Júlio Quevedo & Zilda M.G. Iokoi (Orgs.), *Movimentos sociais na América Latina*. Santa Maria: MILA/CCSH/UFSM.
- Nascimento, Érica Peçanha (2010). A periferia de São Paulo: Revendo discursos, atualizando o debate. *Revista RUA*, 16(2). Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>
- Nascimento, Érica Peçanha (2006). *Literatura marginal: Os escritores da periferia entram em cena*. Dissertação Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Rocha, João Cezar de Castro (1999). *Teoria da ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Vaz, Sérgio (2008). *Cooperifa: Antropofagia periférica*. Rio de Janeiro: Aeropl.





Relevância social e educativa do processo global de desenvolvimento para a construção humana

Adérito Gomes Barbosa
Universidade Católica Portuguesa
aaderitus@gmail.com

Sónia Alexandre Galinha
Instituto Politécnico de Santarém - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Constitui-se como objetivo central deste nosso paper apresentar a inter-relação entre os movimentos sociais, ambiente e educação, entendida a educação, de hoje, nas sociedades modernas, como um processo relacional extraordinariamente complexo, e um processo de mutação cultural acelerado (Toffler, 1991), ininterrupto que vai da infância à vida adulta alargando-se do ciclo familiar aos diferentes lugares e espaços de sociabilidade: os jovens vivem no mundo sujeitos a transformações rápidas e radicais, geradoras de conflitos, de dramas sociais interiores, que provocam desilusão, medo e instabilidade. Segundo Ooijens e Kampen (2001) na distinção da educação formal, não formal e informal aplicam-se dois critérios: a organização da educação numa sequência de graus e níveis oficialmente reconhecidos e a existência de uma programação clara das ações educativas. Através do primeiro critério diferencia-se a educação formal da não formal, enquanto o segundo permite fazer a diferença entre os dois e a educação informal. Assim, quando se fala em educação, neste paper, não se pretende identifica-la com a instituição escolar. Entende-se a educação como processo global de desenvolvimento com o apoio dado pelas instituições educativas. A própria UNESCO apresenta como políticas educativas para os jovens e adultos, entre outras: um maior relacionamento entre os sistemas formais e não formais, assim como uma educação holística que cubra todos os aspetos da vida. O bem-estar psicossocial humano, central para os saber-ser, saber-fazer, saber-pensar e saber-conviver é uma variável que assume uma centralidade ímpar nas ciências sociais e humanas, pela complexidade subjacente e pela importância que tem para a vida social dos grupos dinâmicos. A par de outras formas qualitativas do nosso estudo, para a recolha de dados, inserida no domínio da Cognição Social aplicámos a EBEPs-A ($p=.01$; 5 fatores=37,15% da variância; alfa de cronbach.96). Amostra aleatória=157; 54,1% f; 45,9% m, estudantes 9ºano, Portugal. Os resultados mostram a existência de uma relação forte entre as variáveis consideradas (motivação, autoestima, bem-estar interpessoal, autoeficácia e suporte social). As subescalas exibem uma relação positiva forte entre elas, ou seja influenciam-se mutuamente. Com pré e pós teste PEBEPSI-A concluímos que os grupos sociais estudados, o ambiente e a educação em análise ganham quando promovem e integram o desenvolvimento de competências construtivas e participativas.

Palavras-chave: educação, complexidade, holística.

A educação formal, não formal e informal

Do verbo latino «educare», a palavra educar significa criar, alimentar, cuidar, formar, instruir. É uma palavra do domínio comum. É curiosa a sua proximidade a outro verbo latino composto: «educere» (derivado de «ducere» que significa conduzir, ir à frente, guiar), cujo prefixo e indica movimento, de dentro para fora. A proximidade a este verbo confere à palavra educação um significado mais dinâmico, indicando um movimento de

explicitação, de exteriorização, de descoberta e de construção pessoal. Do que fica dito acerca da etimologia da palavra «educação», facilmente se depreende que educar não é simplesmente transmitir conhecimentos, mas é um processo pelo qual se vai obtendo a realização humana e a configuração de um estilo de ser, de pensar e de atuar, quer a partir de dentro, quer fortalecendo a personalidade a partir do exterior (Barbosa, 1996; 2007).

Fernandes (1995) interroga-se acerca da instituição capaz de educar os jovens para a convivência, para a tolerância, para a solidariedade e para o pensar crítico, “capacitando-os” para o enfrentamento gratificante das exigências do futuro num quadro humanizante de valores maiores e de sentido. (p. 545).

Bernet (2003) afirma que a escola é uma instituição histórica, que nem sempre existiu e que não vai continuar a existir necessariamente. Embora Fernandes (1995) acentue a escola como meio de formação formal, não se deve menosprezar a educação não-formal e informal, tão influentes na vida educacional dos jovens. Segundo Cabanas (1991), muitos pensam que na sociedade há educação, porque há escola. Na realidade, é ao contrário: há escola, porque há educação. A educação é anterior à escola, muito mais ampla que o sistema escolar. A função educativa existiu e cumpriu sempre o seu papel através de muitos canais. A escola é apenas um canal e é apenas um setor do universo educativo (Barbosa, 2007; Capdevila & Sanz, 2009; Zayas, 2009).

A partir de 1970, quando se começa a detetar uma crise mundial na educação, fala-se de uma educação não-formal. As expressões não-formal e informal ganham institucionalidade em 1967, na Internacional Conference on World Crisis in Education que se celebrou na Virgínia, EUA, que deu origem em 1968 à obra de Coombs. Na preparação desta conferência, faz-se alusão à necessidade de desenvolver meios educativos diferentes dos escolares (Bernet, 2003).

Para Cabanas (1991), a educação formal, é aquela que se dá em instituições educativas como a escola e a família e caracteriza-se pela intencionalidade da sua atitude, por ser consciente na sua atividade, formativa nos seus propósitos, sistemática na realização, limitada na duração, exercida por educadores oficiais. Bernet (1992) também afirma que a educação formal compreende o sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado.

Desta conceção dicotómica (formal, não formal e informal), deduz-se que há dois tipos de educação: uma sistemática e intencional (educação formal ou não) e outra não sistemática e não intencional (educação informal).

A educação não formal distingue-se pelo seu carácter final (sentido de não dar saída a níveis ou a graus educativos, mas ao contexto social e produtivo) assim como pelo seu potencial de flexibilidade e funcionalidade, no que respeita aos programas e métodos. Para Cabanas (1991), a educação não formal refere-se a todas as instituições, atividades, meios de educação que, não sendo escolares, são criados para satisfazer determinados objetivos educativos. Já para Bernet (1992), a educação não formal é toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do sistema oficial, para facilitar determinadas aulas de aprendizagem a subgrupos particulares da população. Enquanto Cabanas (1991) refere que a educação informal é a que é recebida através dos meios de comunicação social e do contacto com os grupos diferentes, Bernet (1992) sublinha que a educação informal não é intencional mas inconsciente, por vezes deformadora, geralmente não sistemática e demana de vários fatores sociais. Nessa educação informal, inclui-se a educação ambiental espontânea. Aquilo que normalmente se designa como Educação Permanente ou Educação ao longo da Vida, não é mais do que a articulação entre os diferentes espaços educativos formais, não formais e informais. Uma intervenção



socioeducativa projetada por uma ação comunitária, assente numa partilha de saberes, alicerçada no princípio da participação (Bernet, 1993).

A complexidade, a holística e a educação

Há um livro interessante (Petraglia, 2001) sobre este ponto que aborda três aspetos essenciais: a complexidade, a holística e a educação.

Edgar Morin (2008) afirma que, para a holística, o todo não é mais do que a soma das partes. Já a complexidade é mais do que a soma das partes.

Segundo ele, a conceção holística evidencia o todo, mas rejeita as partes. O holismo ignora o circuito relacional que é a interligação das propriedades das partes com as propriedades do todo.

A complexidade e a holística não se confundem, embora partam da mesma perspetiva de totalidade, distanciam-se, tomando caminhos diferentes.

A complexidade

O pensador francês Edgar Morin (1984), ao abordar a epistemologia da complexidade, contrapõe-se ao pensamento simplificador e reducionista. Este, assente no modelo científico, guiado pelo positivismo, pelo reducionismo e pelo materialismo, consiste na separação das coisas, considerando a relação entre as coisas acidental e o ser humano como um eu isolado no universo fragmentado. É um paradigma que predominou entre o século XVII e o século XX. Os grandes promotores desta visão mecanicista foram Francis Bacon, Descartes e Newton (Barbosa, 2010).

Para Morin, ciência (conhecimento e sabedoria) não pode assentar apenas na observação, verificação e comprovação, já que esta tanto enriquece como aniquila. Morin (1982), nas suas obras, afirma que o conceito de ciência não é eterno, nem absoluto. A ciência deve promover o diálogo com a sociedade, a técnica e a política e desse diálogo devem surgir reflexões em ordem à nossa participação no universo sociocultural. A ciência ainda está a nascer.

Para Morin (1973), o universo tem 7 biliões de anos; a terra tem 5 biliões; a vida 2,5 biliões de anos; os vertebrados 600 milhões de anos; os répteis 300 milhões de anos; os mamíferos 200 milhões de anos; os antropóides 10 milhões de anos; os homínídeos 4 milhões de anos; o homo sapiens tem entre 50.000 a 100.000 anos; a organização da cidade e do Estado tem 10.000 anos; a filosofia 2.500 anos. A ciência do ser humano praticamente ainda não nasceu.

Para romper com o pensamento linear e com os processos que levam a um conhecimento fragmentado, no final dos anos 1960, Morin incorpora o termo complexidade, já em uso na cibernética e na teoria dos sistemas. Para ele, o todo e as partes são unidades complexas, já que o todo não se reduz à soma das partes. Se as partes se modificam, muda também o todo.

O pensamento complexo integra os modos de pensar, opondo-se a mecanismos reducionistas. Tal como o ser humano que é complexo, também o pensamento se apresenta assim com as suas influências sociais, culturais, históricas, económicas, políticas e biológicas.



Assim, a proposta de Edgar Morin (1973) é ligar todas as coisas e salientar as suas relações para que se conheçam as partes simultaneamente com o todo, já que ambos são igualmente importantes.

Morin refere que somos seres triplos ou trinitários, dada a inseparabilidade das três naturezas: somos indivíduos, pertencemos à espécie do homo sapiens e somos seres sociais.

É neste contexto que se coloca o ser humano integral, homem de sabedoria e de loucura, com as suas possibilidades e limitações.

Esta conceção explica o ser humano que concentra em si a ambiguidade e a incerteza, o cérebro e o ambiente, a objetividade e a subjetividade, o real e o imaginário. No homem e na mulher, na criança e no adulto estão presentes a afetividade, a inteligência, o sonho, a alegria, a tristeza, a fantasia, o acerto, o erro, a ubris, entendida aqui como o excesso e o desmedido, todos os aspetos que fazem parte da história humana.

Morin incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes nos sistemas complexos, norteadores da relação dialógica.

É que a base da complexidade vem de três teorias que se interrelacionam: a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas surgidas no início da década de 1940. Os impactos só terão efeito a partir dos anos 1960, 1970, 1980.

A teoria da informação é uma teoria científica que se ocupa da análise matemática dos problemas relativos à transmissão de sinais no processo comunicacional. Já a cibernética é a ciência que se ocupa do estudo das comunicações e do sistema de controle dos organismos vivos e das máquinas em geral. Por exemplo, o termostato regula a caldeira num sistema de aquecimento, ocasionando a autonomia térmica local. Esse mecanismo de regulação está presente em todos os aspetos e setores humanos e sociais.

A teoria dos sistemas ao afirmar que o “todo é mais do que a soma das partes”, indica a existência de qualidades emergentes que surgem da organização do todo e que podem retroagir sobre as partes, mas o todo é também menos do que a soma das partes, pois as partes têm qualidades que são inibidas pela organização global (Petraglia, 2001, 26-27).

Para Morin (1977), nem o modelo aristotélico que privilegia a forma/substância, nem o cartesiano que simplifica e decompõe os objetos, constituem princípios de inteligibilidade do sistema, já que este não pode ser apreendido nem como unidade pura ou identidade absoluta nem como composto decomponível. No conceito deste autor, está sempre presente a ideia de rede relacional que exprime simultaneamente unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade.

A holística

O termo holístico vem do grego holos, totalidade e está ligado a um modo de ver a realidade em função de um todo interligado e interdependente.

O termo holismo foi criado por Smuts (1870-1950), filósofo, general e estadista sul-africano. Para ele, o holismo refere-se à criação de conjuntos presentes no universo. Smuts usou pela primeira vez o termo holismo em 1926 quando publicou em Londres o seu livro *Holism and evolution*, destacando a natureza da evolução e a sua interdependência entre matéria, vida e mente relacionando-os com os aspetos do espaço e do tempo.



Smuts relaciona holismo e vida, afirmando que um conjunto não é a mera soma das suas partes, que o organismo vivo tem capacidade de auto-restauração e regulação. Em vez de vida coloca a palavra toda para evitar o mecanicismo que é minimizado à medida que prossegue o holismo...

Para Ribeiro (1991), o todo está na parte, a parte está no todo e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente da soma das suas partes. Este autor explica ainda que a complementaridade que atualiza o discurso da parte e do todo e nesta relação de sincronicidade adquire um verdadeiro sentido, deixando de ser uma ideia para ser para significar uma ação, movimento para o encontro, para a unificação totalizante dos seres. Estas duas relações: parte-todo e complementaridade-sincronicidade são essenciais para a compreensão de uma educação holística.

A educação total

É fundamental refletir sobre a educação na conceção e perspetivas das duas vertentes apresentadas.

É interessante ver os contributos da complexidade e da holística para a educação.

Alguém referia que os dois grandes contributos para a educação são a interdisciplinaridade e a reintegração do ser humano fragmentado.

A metáfora da jardinagem pode ajudar. E a educação holística está muito próxima da jardinagem. O professor e o contexto educacional vão facilitar um terreno fértil, a partir do qual a totalidade do ser humano envolve a autenticidade e a própria vocação.

Há que ter presente a ética da diversidade e o respeito pelas diferenças individuais, olhando para o homem na sua integridade, numa perspetiva de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

É que a complexidade leva-nos para a transdisciplinaridade na educação, contempla a noção de solidariedade e o desmoronamento de barreiras e impedem o diálogo entre disciplinas.

Assim, a complexidade compreende a ordem, a desordem e a organização do todo e uma perspetiva dialógica que acena com a possibilidade de insuperabilidade da contradição e do conflito que nos leva a conceitos como emancipação humana e transformação social. A holística, religiosidade e globalidade atribui à transdisciplinaridade as noções de intercâmbio e de integração...

Intervenção

Afim, pelos efeitos e prejuízos causados com a instabilidade emocional e social (Seabra, Benavente, Campiche & Sebastião, 1994), e a não promoção cognitiva ajustada, reconhece-se a urgência em diagnosticar e descobrir estratégias rumo ao bem-estar e a desenvolver competências de forma a levar o jovem (criança e/ ou adulto) a ser mais resiliente, a aprender a lidar consigo próprio e com o mundo exterior em que se envolve aprendendo a treinar novas competências pessoais no domínio da cognição e da afetividade, variáveis que se cruzam com a própria existência humana e movimentos sociais. Para que uma intervenção seja eficaz e se obtenham modificações mais abrangentes nos diversos sistemas sociais, torna-se indispensável a adopção de uma



perspetiva ecológica que tenha em conta a complexidade destas interações (Quintas & Castaño, 1994).

A metodologia consiste então no conjunto de conhecimentos científicos sobre o método. Assenta em três elementos: fundamento metodológico (conjunto de finalidades e objetivos que se concretizam nas ações), no procedimento metodológico (conjunto de operações realizadas para a consecução de um objetivo), no instrumento metodológico (conjunto de atividades e de exercícios nos quais se concretizam as regras necessárias para o cumprimento dos objetivos).

Assim, segundo Lama (1995), a teoria, o método e a técnica constituem o eixo central da metodologia educativa. Enquanto o método permanece nas mãos do ser humano, que executa com racionalidade, já o modelo operativo técnico pode ser transferido para um mecanismo que o reproduz. Tudo isto supõe uma metodologia de participação como processo de trabalho social, como incentivo à participação e à transformação, que pode passar pelo participativo, ativo, lúdico, não diretivo, criativo e existencial, entre outras formas. Sublinhamos que a intervenção supõe subsistência, informação, acessibilidade, convivência, cooperação e participação.

Numa amostra aleatória=157; 54,1% f; 45,9% m, estudantes 9ºano, Portugal, foi usada no nosso estudo a escala de avaliação psicológica (EBEPS-A) que privilegia a avaliação do Bem-Estar na Adolescência tendo em conta os procedimentos estatísticos, efetuados ao nível da validade e fidelidade, situados na base da prática científica, tendo em conta que a avaliação psicológica visa produzir informação psicológica adequada para tomar decisões ao nível da monitorização da intervenção e das decisões da investigação e ainda de diagnóstico. (Ribeiro, 1999).

Os dados da validação por referência a critério, evidenciam a não existência de diferenças, estatisticamente significativas, na escala global da EBEPS-A e o ISM. Todavia, no que às subescalas diz respeito verificamos que as subescalas 1 - Motivação, 4 - Auto eficácia e 5 - suporte social, apresentam diferenças significativas, sendo os indivíduos da amostra critério apresentarem médias inferiores. Por outro lado, as subescalas 2 - Auto estima e 3 - Bem estar interpessoal não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Os resultados mostram a existência de uma relação forte entre as variáveis consideradas, ou seja os dados apresentados mostram que as várias subescalas exibem uma relação positiva forte entre eles, ou seja, influenciam-se mutuamente.

A Escala de Bem-Estar Psicossocial, versão Adolescentes, população portuguesa, é, assim, uma medida likert, 5 pontos, de auto-registo, 76 itens, final (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). A consistência interna, medida através do alpha de Cronbach, apresenta o valor de .96, muito semelhante ao inicial (.97, cem itens). Podemos conferir que o fator 1 - Motivação, explica quase metade da variância (24,17%), sendo constituído por 26 itens e com um de alpha de Cronbach de .93, que podemos considerar excelente em termos de consistência. Os outros fatores a destacar pela consistência que apresentam são: o fator 2 - Auto-Estima com 14 itens, uma variância de 4.53% e alpha de Cronbach de .90. O fator 3 - Bem Estar Interpessoal com 16 itens, uma variância de 3.66% e alpha de Cronbach de .89. O fator 4 - Auto-Eficácia com 14 itens, uma variância de 2.41% e alpha de Cronbach de .85. Finalmente, o fator 5 - Suporte Social com 6 itens e uma variância de 2.38%, sendo o alpha de Cronbach, deste mesmo fator, superior a .75.

Relativamente ao programa PEBEPSI-A trata-se, na sua versão definitiva de aplicação de um programa constituído por doze sessões de 90 minutos: sessão 1, Apresentação e Contrato de Participação; sessão 2, Auto-Conceito; sessão 3, Auto-Estima; sessão 4, Bem-Estar Intrapessoal; sessão 5, Bem-Estar Interpessoal; sessão 6, Auto-



Regulação; sessão 7, Optimismo; sessão 8, Motivação; sessão 9, Sucesso Académico; sessão 10, Auto-Eficácia; sessão 11, Suporte Social e Sessão 12, Avaliação. Este programa PEBEPSI-A recorre, na sua administração, a técnicas e métodos ativos que permitam ao formador flexibilizar a sua estrutura de acordo com os grupos alvo favorecendo a comunicação, a escuta ativa e a interação de experiências entre os participantes, sendo a utilização do método expositivo limitada visando as atividades práticas estimular a reflexão e a e a mudança de atitudes no sentido do aumento do bem-estar (OMS).

Podemos acrescentar que decorrendo da aplicação da EBEPs-A, que nos permitiu avaliar o bem-estar pre e pos a intervenção, numa subamostra (116 sujeitos) onde foi administrado o (programa) PEBEPSI-A, a percepção de Bem-Estar no grupo experimental (58 sujeitos, onde foi administrado o programa PEBEPSI-A), aumentou comparativamente face ao grupo de controlo (restantes 58 sujeitos, onde não foi administrado o programa PEBEPSI-A).

Em síntese, os dados obtidos estatisticamente consistentes permitem observar que a (escala) EBEPs-A aplicada e com níveis de validade e fidelidade excelentes e promissores (Alpha de Cronbach de .96, nas 5 subescalas e 76 itens) se revelou adequada ao estudo. Por outro lado, o (programa) PEBEPSI-A aplicado (versão final de 10 módulos em 12 sessões de 90 minutos, metodologias ativas e ênfase na tipologia avaliativa) também se mostrou adequado ao estudo. Os grupos sociais estudados, o ambiente e a educação em análise ganham quando promovem e integram o desenvolvimento de competências construtivas e participativas.

Referências bibliográficas

- Barbosa, Adérito (2010). A educação holística. Enquadramento teórico. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 9, 7-24.
- Barbosa, Adérito (2007). *O valor da gratuidade na educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barbosa, Adérito (1996). *Os jovens e a educação. Linguagem não verbal*. Lisboa: Paulinas.
- Bernet, Jaume Trilla (2003). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Bernet, Jaume Trilla (1993). *Otras educaciones. Animacion sociocultural, formacion de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Anthropos.
- Bernet, Jaume Trilla (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. In J. Sarramona (Coord), *La educacion no formal* (pp. 9-50). Barcelona: CEAC.
- Buber, Martin (1974). *Eu e tu*. São Paulo: Moraes.
- Cabanas, Jose Quintana (1991). La educación más allá de la escuela. In V.G. Hoz (Coord), *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 15-62). Madrid: Rialp
- Capdevilla, Maria Luiza & Sanz, Maria Ángeles (Coord.) (2009). *Intervención en pedagogia Social*. Madrid: Narcea UNED.
- Fernandes, José Augusto (1995). *Educar a juventude transformando a escola*. *Communio*, 6, 541-548.



- Lopes, Marcelino; Galinha, Sónia A. & Loureiro, Manuel J. (2010). *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de intervenção sociocultural e educativa*. Chaves: Intervenção.
- Morin, Edgar (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (1986). *Para sair do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Morin, Edgar (1984). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, Edgar (1977). *O método I. A natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, Edgar (1973). *O paradigma perdido: A natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Ooijens, Jan & Kampen, Van (2001). Educación no formal y exclusión social en Centroamérica. In L.M. Lázaro (Coord), *Problemas y desafios para la educación en el siglo XXI en Europa y America Latina* (pp. 147-162). Valencia: Universitat de Valencia.
- Petraglia, Izabel (2001). *Complexidade, holística e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Quintas, Froufe & Castaño, Maria Angels (1994). *Planificacion e intervencion socioeducativa*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Ribeiro, José Pais (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Ribeiro, Jorge Ponciano (1991). Educação holística. In Denis Brandão & Roberto Crema (Orgs.), *Visão holística em psicologia e educação* (pp. 136-145). São Paulo: Summus.
- Seabra, Teresa; Benavente, Ana; Campiche, Jean & Sebastião, João (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Toffler, Alvin (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Zayas, Emilio (2009). *El paradigma de la educacion continua reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea UNED.





Projetos políticos e educação não-formal nos movimentos sociais do campo no Brasil

Joaquim A. P. Pinheiro

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD
joaquim_pinheiro@yahoo.com.br

O tema central deste trabalho é a relação entre projetos políticos dos movimentos sociais do campo no Brasil e seu caráter educativo, expressa em seus repertórios de ações. A noção de projeto político vincula-se ao pensamento gramsciano e é definido por Dagnino, Olvera; Panfichi (2006), como “os conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (p. 38). Seu uso amplia a democracia, reforçando o seu caráter pedagógico por meio da aprendizagem da cidadania. Os movimentos sociais, referenciados em projetos políticos, atuam como sujeitos educativos nos processos de mobilização nos quais analisam coletivamente as contradições políticas, sociais e econômicas e buscam soluções para os problemas identificados com sujeitos que estão em condição de exclusão. Nele ocorre a expressão de idéias, o diálogo com diferentes sujeitos e instituições e a capacidade de administrar conflitos para alcançar objetivos comuns: a superação da exclusão, a conquista de direitos e o acesso a bens e serviços públicos. O trabalho situa-se no campo da educação não-formal na dimensão “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos” (Gohn, 2006). O objetivo é analisar a atuação dos ativistas como mediadores deste processo e a relação com o projeto político de seu movimento social. A metodologia de investigação baseou-se na pesquisa qualitativa, pela qual reconstruiu-se os processos e relações presentes no cotidiano dos sujeitos, por meio da descrição e da análise do contexto, das concepções e das práticas sociais. A pesquisa foi realizada pela análise da atuação do Movimento dos Trabalhadores Semterra – MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Verificou-se que a atuação dos ativistas promoveu o reconhecimento das desigualdades a que estavam submetidos os participantes dos movimentos e à mobilização para conquistas, promovendo o aprendizado da cidadania. No entanto, detectou-se o desencontro da proposta comunitária em relação à perspectiva de reprodução camponesa, ocorrendo conflitos resultantes da ausência de aprofundamento do diálogo a partir dos diferentes saberes.

Palavras chaves: movimentos sociais, projeto político, educação não-formal.

Introdução

Este trabalho relaciona o caráter educativo da atuação de dois movimentos sociais do campo do Brasil, o MST e a CONTAG, aos seus respectivos projetos políticos. O objetivo é analisar a atuação de seus ativistas como mediadores de processos de educação não-formal e a relação com os projetos políticos dos movimentos. Está estruturado em três partes. A primeira discute a noção de projeto político e sua relevância para a compreensão da participação dos movimentos sociais na ampliação da democracia e da cidadania. A segunda analisa o caráter educativo dos movimentos sociais ao mobilizarem seus participantes para a conquista de direitos. Na terceira parte, discute os desencontros entre a atuação dos ativistas, a construção dos projetos políticos dos movimentos sociais e as expectativas dos participantes dos movimentos.

O trabalho é parte de pesquisa realizada e incorpora dados coletados empiricamente em atividades profissionais.

1. Projeto político e movimentos sociais

Os movimentos sociais do Brasil atuam na ampliação do espaço político por meio de seus repertórios de ações. Redefinem a cidadania para a conquista de direitos e atuam para que aqueles que estão excluídos do sistema político e econômico sejam contemplados com políticas públicas. Para Santos e Avritzer (2003) trata-se de “uma ampliação da gramática social e da incorporação de novos atores ou de novos temas na política” (p. 75). A participação política promove a inclusão destes setores e constituem-se em inovação do processo democrático, na qual informa tratar-se de “tentativa de instituição de uma nova soberania democrática”.

A noção de projeto político é relevante para a discussão da ampliação da democracia. Atua como elo entre o repertório de práticas sociais e a relação com o Estado, a partir do contexto de cada movimento social (Pereira e Carvalho, 2008). O conceito vincula-se ao pensamento gramsciano ao indicar um novo projeto civilizatório e superar as desigualdades sociais e econômicas, a partir da reflexão da relação entre Estado/sociedade e classes sociais. Simionatto (1977) informa que trata-se de uma estratégia revolucionária, "a partir da emergência de novas relações sociais, perpassadas por uma crescente socialização da política e, conseqüentemente, permite visualizar a ampliação do fenômeno estatal". A autora comenta o pensamento de Gramsci da seguinte maneira:

(...) indica as possibilidades de construção de uma nova sociabilidade, de transformação das condições de vida das classes subalternas, passando, necessariamente, pela construção de uma nova hegemonia, cujo processo de estruturação não ocorre somente a partir do campo econômico. Exatamente porque Gramsci tem a clara compreensão de que a estrutura da sociedade é fortemente determinada por ideias e valores (...) (Simionatto, 1977, p).

334

Segundo Pereira e Carvalho (2008), a noção de projeto político amplia a percepção da política pelo reconhecimento da pluralidade de atores, práticas e temas. Dagnino, Olvera; Panfichi (2006) definem o conceito como “conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (p. 150).

Como atores do processo de mobilização pela ampliação do espaço político, há uma diversidade de movimentos sociais rurais. Este trabalho aborda dois desses movimentos que se destacam no Brasil: o MST e a CONTAG. A opção se justifica por serem dois dos mais atuantes no campo e destacam-se pela reivindicação de políticas públicas de desenvolvimento rural. A seguir serão discutidos os projetos e a atuação de cada um destes movimentos sociais.

A atuação do MST se dá em duas frentes: a ocupação de terras e o desenvolvimento de assentamentos rurais. A ocupação é a ação coletiva que precede a conquista da terra, na qual se mobilizam pessoas que almejam terra para moradia e trabalho. O objetivo é pressionar o Estado a aplicar as leis que garantem a desapropriação de grandes propriedades agrícolas para fins de reforma agrária. Neste sentido, a luta pela terra se transforma em luta política, pois os trabalhadores “adquirem consciência para mudar a sociedade” (Stedile e Fernandes, 1999, p. 65). O MST baseia sua atuação em



grandes mobilizações. Os objetivos das ações não estão definidos no horizonte imediato da luta, mas numa estratégia maior em realizá-las como um momento do processo de transformação socialista (MST, 1991).

É no espaço entre a construção de uma sociedade socialista e a negociação para conquistas na sociedade existente que se realizam as ações coletivas do MST, entre ruptura e integração. Ruptura ao propor assentamento como unidades coletivas de produção e superação das relações capitalistas de produção e ao organizar-se fora do campo institucional, mediante ocupações de terras e de órgãos públicos; e a integração públicos ao receber recursos públicos para custear suas ações, por meio de suas associações e cooperativas, ou inserir-se nos espaços de negociação de políticas públicas.

A CONTAG, por sua vez, é uma entidade sindical, mas ampliou sua atuação a partir de 1995, com o lançamento do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável - PADRS, como “um novo projeto para a sociedade brasileira”, no qual apresenta reivindicações que possibilitam a democratização do campo, como: reforma agrária, fortalecimento da agricultura familiar, políticas para assalariados e equidade nas relações de gênero e geração. Também atua na luta pela reforma agrária, mas diferente do MST, o seu projeto, o PADRS, propõe a democratização do campo com ampliação das oportunidades de emprego e renda no meio rural, sem evidenciar relação com um projeto de transformação social de caráter socialista.

Os instrumentos de construção do PADRS são a formação e atuação de ativistas sindicais para desenvolvimento local. Suas organizações atuam na reivindicação e mobilização por políticas públicas. Dentre as ações realizadas, destacam-se: mobilização por políticas públicas de desenvolvimento rural, elaboração de planos de desenvolvimento participativos, participação em conselhos; atuação na elaboração de leis e eleição de candidatos que se comprometam com a defesa e implementação do PADRS (CONTAG, 1998). Observa-se um descompasso entre a atuação das lideranças nacionais e locais. A direção nacional da CONTAG participa de mobilizações e de negociação de políticas públicas, enquanto que os ativistas locais muitas vezes são acomodadas à burocracia sindical, às aposentadorias de associados e às questões trabalhistas.

O repertório de ações e o projeto político da CONTAG não são vinculadas a mudança estruturais da ordem social e econômica, mas a conquistas democráticas. Suas ações coletivas privilegiam o atendimento de suas pautas de negociação. Com esta perspectiva, a CONTAG se tornou ator social privilegiado na interlocução de políticas públicas de desenvolvimento rural.

A CONTAG atua intensamente na democracia institucional, participando de conselhos, colegiados e comissões. Em eleições partidárias, apoia publicamente candidatos. Os últimos governos brasileiros avaliam a aceitação de nomes de gestores públicos pela CONTAG e há casos em que houve indicações por este movimento para cargos públicos.

Apesar de possuírem projetos políticos diferenciados, MST e CONTAG possuem estratégias comuns de pressão para o atendimento de suas reivindicações junto à representação central do Estado brasileiro, mediante mobilizações nacionais em Brasília, ou em outras capitais, das quais participam milhares de pessoas. Os movimentos sociais desencadeiam processos de negociação de políticas públicas a partir da demonstração da capacidade de mobilização e participam de sua implementação.



2. O caráter educativo dos movimentos sociais

Os movimentos sociais, referenciados em projetos políticos, atuam como sujeitos educativos nos processos de mobilização nos quais analisam coletivamente as contradições políticas, sociais e econômicas e buscam soluções para os problemas identificados com sujeitos que estão em condição de exclusão. Expressam ideias, dialogam com diferentes sujeitos e instituições e administram conflitos para alcançar objetivos comuns: a superação da exclusão, a conquista de direitos e o acesso a bens e serviços públicos.

A mobilização de pessoas para tornarem-se sujeitos sociais requer o desenvolvimento de habilidades que não lhes eram necessárias ou exigidas, tais como a reflexão coletiva da realidade, analisando suas contradições e buscando soluções para os problemas identificados com pessoas que estão em uma mesma condição, a expressão livre de idéias, o diálogo com diferentes sujeitos e a capacidade de administrar conflitos.

Esta dinâmica, característica dos movimentos sociais, se dá como processo educativo, acontecendo em amplos espaços da vida social, pela aprendizagem e do ensino desenvolvido pelas pessoas ao viverem as situações e sendo desafiadas por elas, por meio da percepção, interpretação de fatos, ideias, valores, saberes e habilidades incorporados pelos sujeitos e utilizados nos diversos momentos de sua vida. Realiza-se tanto pelo indivíduo isoladamente quanto em interações sociais. Esta reflexão acerca do processo educativo incorpora reflexões de Vygotsky, quando discute a educação como processo mediado entre indivíduo e sociedade. Ele propõe a compreensão da construção do conhecimento como um processo realizado pelo indivíduo e mediado pelas relações sociais. Buscando elaborar uma argumentação para sua análise, apresenta os conceitos de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal, os quais são úteis para realizar o debate de sua teoria com o processo educativo que se dá nos movimentos sociais.

Segundo Vygotsky (2000), a zona de desenvolvimento real se refere àquilo que as pessoas conseguem fazer por si mesmas e a zona de desenvolvimento potencial é a capacidade resolverem problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros. A zona de desenvolvimento proximal é definida como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brutos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento" (Vygotsky, 2000. p. 113).

Os movimentos sociais mobilizam para a transição entre a capacidade de realizar ações individuais e a de efetivar ações mediadas pelas relações sociais como processo presente na luta por direitos. As pessoas em situação de exclusão já possuem a capacidade individualizada de resistir e sobreviver sob as condições de exploração e exclusão. Estas competências, por sua vez, são produto das relações sociais vividas antes da luta social e que foram incorporadas ao repertório de conhecimentos das pessoas, habilitando-as a responderem individualmente a situação de sujeição, às vezes como resistência silenciosa. Trata-se da zona de desenvolvimento real.

No entanto, a insustentabilidade da situação vivida propicia o surgimento de uma nova competência: tornar-se sujeito social na construção da mudança da realidade a partir da interação com outros em igual condição e com a mediação dos ativistas. Estes traziam competências desenvolvidas acerca da luta social em razão do acúmulo de experiências dos próprios movimentos sociais. É a zona de desenvolvimento potencial.

O papel dos movimentos, ao iniciar a mobilização de pessoas excluídas, é discutir com as pessoas sua realidade e apontar alternativa à luta, a partir de seus projetos políticos.



Neste momento, é possível, aos envolvidos na mobilização, refletirem sua realidade e buscar desenvolver conhecimentos que possibilitem a mudança. Esta prática social parte das experiências acumuladas, das vivências do passado e do presente, de exclusão e de exploração, para construir o futuro.

Assim, em discussões anteriores às mobilizações, os ativistas discutem com as pessoas em situação de exclusão a ausência de direitos e a situação de exploração. Buscam construir a possibilidade de alcançar conquistas, para que as pessoas desenvolvam, progressivamente, consciência por meio do conhecimento do direito social, da reflexão de informações já conhecidas, tais como os motivos da exclusão a direitos e da ordem econômica e social desigual. Busca-se desenvolver o “broto de consciência”, a zona de desenvolvimento proximal.

Estas informações, conhecidas na vida social cotidiana, estavam dispersas. Mas foram articuladas no decorrer da discussão coletiva realizada pelos movimentos sociais. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e da desigualdade da distribuição da riqueza produzida.

Neste momento da luta, cabe aos ativistas atuarem como mediadores da reflexão acerca da realidade vivida e dos saberes já disponíveis indicando um novo horizonte construído na ação coletiva de sujeitos em uma mesma condição social, a partir de seus projetos políticos. Desenvolve-se aí um processo educativo fora dos canais institucionais. A educação, neste sentido, não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos com técnicas e instrumentos pedagógicos. Ela se faz a partir da prática social em curso (Gohn, 1999). Realiza-se o encontro entre movimento social e educação pela cidadania coletiva – noção elaborada por Maria da Glória Gohn – tendo do como base os grupos organizados da sociedade civil. A cidadania coletiva se constitui em um processo no qual uma ação coletiva é realizada para mudar a realidade. Gohn, ao discutir o caráter educativo dos movimentos sociais, define a cidadania coletiva comentando que

A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de demandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social (Gohn, 1992. p. 18).

O trabalho analisa a seguir como este processo se desenvolveu em uma situação em que houve conquista do direito reivindicado, a terra para trabalho e moradia – o assentamento, e os processos decorrentes.

3. A sociabilidade dos desencontros

A superação da situação de desigualdade requer reflexão permanente ante desafios que se apresentam a cada momento. A situação estudada é uma constatação dessa afirmação. Conquistadas parte das condições reivindicadas, o desafio apresentado situa-se na esfera da ideologia e da cultura. É necessário refletir os atos cotidianos que expressavam as idéias para produzir conhecimentos e habilidades que permitam os sujeitos agirem sobre a realidade para transformá-la.

No entanto, não somente novos saberes são elaborados no decorrer da luta. Também são reproduzidas práticas sociais que contraditoriamente apontam para a



reprodução de condutas que limitavam a reflexão e a intervenção das pessoas como sujeitos sociais, ao tratá-los com o emprego de lógica instrumental. Restringe-se, muitas vezes, principalmente em grandes mobilizações como caminhadas e atos públicos, à atuação dos participantes para comporem o grupo mobilizado para demonstrar capacidade de promover um movimento social ou como demonstração de força política, subestimando a capacidade destes sujeitos de refletirem a realidade e agirem autonomamente. Nesta forma de atuar, os ativistas restringem seu potencial de mediadores entre a situação de opressão e a conquista de autonomia pela da luta, na qual aqueles que estão em uma situação econômica e social comum refletem conscientemente sua realidade e se mobilizam conjuntamente para superá-la.

Muitas vezes a realidade das lutas sociais tem demonstrado que é insuficiente a atuação dos ativistas e dos demais participantes dos movimentos sociais para a crítica da realidade, se ela não se transformar em conhecimento que tornem os participantes capazes de refletir e de criar saberes, superando o que é inculcado pela ideologia hegemônica. A atuação dos movimentos é posta em questão, pois as conquistas realizadas podem se perder se não houver o estabelecimento de transformações nas pessoas e na sociedade.

A relação desse processo com os projetos políticos dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, assume grande relevância. O MST propõe a constituição de empreendimentos coletivos nos assentamentos, enquanto que, muitas vezes, seus participantes buscam organizar seu trabalho em uma perspectiva familiar. Há, nessas situações, desencontros entre o que os movimentos propõem e o que os participantes desejam.

As conquistas requerem uma nova pedagogia para consolidar a luta pelo diálogo e respeito entre diferentes saberes. Esta pedagogia deve promover uma síntese no encontro do modelo de produção e gestão camponesa, no caso dos assentamentos, e baseado na realização de atividades coletivamente, requerendo uma reflexão da prática produtiva e organizativa, partindo da reflexão da prática e que considere o saber social elaborado a partir da socialização das pessoas no modo de produção capitalista.

Os saberes resultantes da inserção dos participantes dos movimentos nas relações de trabalho, característicos da sociedade capitalista, e aqueles de organização sistematizados pelos ativistas como mediares da luta, se encontraram na situação de assentamento. Este encontro deveria se realizar no reconhecimento da diferenciação entre eles, situando-os como produto da socialização. O reconhecimento não significa desconsiderar estes saberes trazem, além dos elementos de resistência, elementos de acomodação que são expressão da reprodução de interesses do grupo social dominante, tanto dos participantes, ao desejarem trabalhar em regime familiar, contrapondo-se a realização de atividades de produção coletiva, quanto dos ativistas, ao imporem a organização coletiva, reproduzindo as relações autoritárias que desejam superar. A realidade os desafia a uma efetiva articulação entre o saber social produzido na prática produtiva dos participantes, que tem uma dimensão política ao ser a expressão do projeto de reprodução camponesa a partir da conquista da autonomia, e o saber social elaborado na prática política dos ativistas.

Esta articulação deve promover a valorização dos saberes dos participantes e a atuação dos ativistas como educadores para a liberdade, por intermédio da reelaboração dos conhecimentos e práticas destes sujeitos na ação, mediante o diálogo entre os saberes sociais, com o objetivo de fortalecer a organização dos trabalhadores de modo a potencializar sua participação no processo produtivo e político.



É necessário, portanto, um processo educativo baseado nesses saberes, para formular novas estratégias que permitam enfrentar o desafio da organização após as conquistas. No entanto, os ativistas não consideram esta compreensão, e os participantes não se posicionaram como sujeitos do processo, contribuindo para não haver o encontro entre o projeto político dos movimentos sociais e o desejado pela maioria dos participantes.

Considerações finais

A atuação dos ativistas dos movimentos sociais do campo no Brasil se destaca por seu caráter educativo, referenciado em seus projetos políticos. Eles mobilizam os participantes dos movimentos sociais para o reconhecimento das desigualdades a que estão submetidos e para a mobilização para conquistas, promovendo o aprendizado da cidadania.

No entanto, há desencontros entre projetos políticos e o que querem os participantes. Em situações em que houve conquistas, como a de assentamentos. Este processo se dá pela priorização na atuação dos ativistas no processo de mobilização por conquistas. Após este processo, há desencontros com o que desejam os participantes e a proposta coletiva de organização dos movimentos, no caso do MST, dada a dificuldade de diálogo entre os diferentes sujeitos na nova situação.

Tal situação desafia os movimentos sociais a repensar seus projetos políticos e reelaborar suas práticas, de modo que a cidadania conquistada seja progressiva e não haja recuos nas conquistas.

Referências bibliográficas

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (1998). *Programa de formação de lideranças e técnicos em desenvolvimento local sustentável*. Brasília: CONTAG.

Dagnino, Evelina Olvera, Alberto Pancfichi, Aldo (Orgs.) (2006). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

Fernandes, Bernardo (2000). *A formação do MST no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.

Gohn, Maria Glória & Avritzer, Leonardo (2003). Para ampliar o cânone democrático. In Boaventura. S. Santos (Org.), *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento.

Gohn, Maria Glória (1994). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria Glória (1997). *Teoria dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.

Gohn, Maria Glória (1999). *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria Glória (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *I Congresso Internacional de Pedagogia Social* (p. 152). Universidade de São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn.

Gohn, Maria Glória (2008). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.



Gohn, Maria Glória (Org.) (2003). *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento.

Movimento dos Trabalhadores Semterra [MST] (1991). A experiência do MST na cooperação agrícola. In F. S. A. Görgen & J. P. Stédile (Orgs), *Assentamentos: A resposta econômica da reforma agrária* (p.79). Petrópolis: Vozes.

Santos, Boaventura S. (2001). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Semionatto, Ivete (1997). *O social e o político no pensamento de Gramsci*. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?id=294&page=visualizar>.

Stédile, João Pedro & Fernandes, Bernardo Mançano (1999). *Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Vigotski. Lev. Semenovitch (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.





Educação e sujeitos sociais: Denúncias e anúncios no contexto do agronegócio

José Ernandi Mendes

Universidade Estadual do Ceará – Brasil, Pós Doc – EHESS – France
ernandimendes@yahoo.com.br

O agronegócio – caracteristicamente próprio da grande propriedade – se expande no Brasil, inclusive, mediante associação com pequenos produtores que se obrigam a caminhar na lógica da competitividade e da produtividade como coadjuvante do modelo neodesenvolvimentista. Aumenta os problemas ambientais e sanitários que põem em risco a vida dos trabalhadores e a existência das comunidades em que vivem, além de protagonizar ações violentas contra os que denunciam perversa lógica. Entretanto, sujeitos sociais do campo e da cidade entram em rota de colisão com este modelo que ameaça a existência da agricultura familiar. O presente trabalho tem o objetivo de compreender o lugar da educação na prática política dos sujeitos e movimentos sociais na região do Baixo Vale do Jaguaribe, no município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, Brasil. A partir da perspectiva da sociologia crítica da educação notadamente de teóricos como Gramsci, Snyders, Löwy, Frigoto, Ghon e Paulo Freire procuro compreender a educação e sua relação com os movimentos sociais no contexto concreto de neodesenvolvimentismo no campo. A metodologia baseia-se na referência real dos conflitos agrários e ambientais e das lutas pelo direito à educação, tendo a observação participante e entrevistas como elementos catalizadores dos dados. As denúncias sobre a concentração fundiária e degradação do meio ambiente que culminaram no assassinato do ambientalista José Maria do Tomé fizeram eclodir manifestações e movimentos, emergindo e despertando sujeitos sociais coletivos: agentes pastorais da igreja católica; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); professores das universidades etc. Estes sujeitos criaram um grande movimento – Movimento 21 (M21) – que mantém acesas as denúncias realizadas pelo José Maria. Os agentes pastorais referidos acima têm sido imprescindíveis na mobilização e animação das comunidades assustadas pela violência e prejudicadas pelos danosos efeitos da concentração de terra e do uso indiscriminado de agrotóxicos por empresas vinculadas ao agronegócio. A educação não formal que ocorre no processo de resistência e de luta e a luta pelo direito à educação constitui-se uma característica de vários sujeitos sociais e coletivos frente à hegemonia do agronegócio na região. Neste processo, percebe-se a construção de uma educação do oprimido na perspectiva de sua emancipação que ganha força nas práticas coletivas de sujeitos oriundos de instituições e movimentos sociais distintos.

Palavras-chave: práxis educativa, movimentos sociais do campo, agronegócio

Neste trabalho discuto as pedagogias presentes nas práticas dos diferentes sujeitos sociais em conflito no contexto do agronegócio na Chapada do Apodi, no município de Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil. Inspirado em Paulo Freire, procuro evidenciar as práticas educativas presentes nas ações das classes sociais do campo numa situação específica. Para melhor entendimento do leitor, organizo o texto em duas partes fundamentais: na primeira, apresento um breve contexto do agronegócio, mostrando contradições do modelo neodesenvolvimentista, situando-o no conjunto das relações capitalistas contemporâneas; na segunda parte, procuro evidenciar a presença da educação no conjunto de práticas, hegemônicas e contra-hegemônicas dos sujeitos coletivos, escola e movimentos sociais, envolvidos nos conflitos sócio-ambientais.

O lugar

O entendimento da nova realidade do campo brasileiro se dá a partir de sua inserção na nova ordem mundial: a globalização da economia, que incrementa drasticamente o comércio internacional, com multiplicação da oferta de produtos; a organização do trabalho num sistema flexível, que permite ao capitalista acelerar o processo de acumulação; a revolução técnico científica, com o suporte técnico-científico da robótica e da informática, as quais cumprirão importante papel na produção e realização da mais-valia; e o neoliberalismo que se constiui na racionalidade de gestão que os capitalistas encontrarão para subjugar os estados nacionais à lógica objetivamente internacional.

O capital mundializado é um sistema que nega sua *raison d'être* na medida em que se pauta na: dispensa relativa e crescente de trabalho vivo; perda relativa de capacidade dos Estados nacionais (em geral, mas especialmente os da periferia do sistema) de imporem limites e mecanismos de controle ao capital mundializado; negação prática dos ideais liberal-democráticos da escola (Sousa Jr, 2010, p.231).

O capital aprofunda a sincronia de ação dos setores financeiro, industrial e agrícola. O modelo neodesenvolvimentista se expande no Brasil, que entretanto, mantém seu lugar na divisão internacional do trabalho, como exportador de matérias primas e produtos primários, desta feita tendo o agronegócio como protagonista do campo num cenário expropriação, exploração e degradação ambiental.

O negócio capitalista no campo tem se expandido, a partir da modernização da agricultura formada por complexos industriais, compostos pela indústria química, pesquisas transgênicas e produtos agropecuários. O aparelho de estado se constitui num elemento impulsionador desta lógica, que ameaça a biodiversidade, aumenta os problemas ambientais e sanitários, pondo em risco a vida dos trabalhadores, sobretudo quando denunciam perversa lógica. Em defesa da agricultura familiar sujeitos sociais no campo se levantam.

A região do Baixo Vale do Jaguaribe no estado do Ceará é um exemplo emblemático dos dois projetos em disputa no campo brasileiro. É deste contexto sócio-econômico e político que emergem contradições e práxis educativas, refletidas neste trabalho.

O Governo do estado do Ceará, Brasil, cria o Programa Cearense de Agricultura Irrigada (PROCEAGRI), o qual incentiva a ocupação da Chapada do Apodi por grandes empresas nacionais e internacionais voltadas para a fruticultura de exportação. O incentivo se aprofunda com isenção integral de impostos ao comércio de agrotóxico, facilitando a generalização de seu uso, e, por conseguinte, a contaminação do ar, do solo e da água, inclusive do subsolo do aquífero Jandaíra, na fronteira com o vizinho estado do Rio Grande do Norte.

Em contapartida, as denúncias sobre a concentração fundiária e degradação do meio ambiente que culminaram no assassinato do ambientalista José Maria do Tomé, em 21 de abril de 2010, fizeram eclodir manifestações e movimentos, emergindo e despertando sujeitos sociais coletivos: agentes pastorais da igreja católica na região jaguaribana, inclusive com a presença de alguns padres; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP); sindicatos de trabalhadores da



região; e, professores das universidades, através do grupo TRAMAS – Trabalho, Meio Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade – núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), e, do LECAMPO – Laboratório de Estudos da Educação do Campo, vinculado a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estes sujeitos criaram um grande movimento – Movimento 21 (M21)¹ – que mantém acesas as denúncias realizadas pelo José Maria. Os agentes pastorais referidos acima têm sido imprescindíveis na mobilização e animação das comunidades assustadas pela violência (Lima, Vasconcelos e Freitas, 2011).

A construção de uma atuação em rede, além de efetivar a solidariedade às populações mais vulneráveis, percebidas justamente como aquelas comunidades que mais sofriam com a expropriação de terras e com a contaminação ambiental decorrentes do agronegócio, ampliou o conceito de ‘atingidos’ e de atores sociais legítimos a reivindicar direitos (Teixeira, 2011, p.532).

A reunião prática dos movimentos sociais do campo, setores da igreja católica vinculados à teologia da libertação, organizações de esquerda, ambientalistas e pesquisadores das universidades públicas (UECE e UFC) representa a constituição de um poderoso sujeito coletivo, com práxis político-educativa de características peculiares, comprometido com a denúncia das “forças destruidoras” do capitalismo contemporâneo e anúncio de uma práxis política e científica na perspectiva de uma sociedade ecossocialista. “O ecossocialismo é uma estratégia de convergência das lutas sociais e ambientais, das lutas de classe e das lutas ecológicas” (Löwy, 2010, p.231).

As comunidades da Chapada do Apodi nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, dentre elas a do Tomé, que sobreviviam da prática da agricultura e comércio familiar, vêem seu modo de vida se modificar drasticamente. Sujeitas aos mecanismos de hegemonia do agronegócio, inclusive a ideologia neodesenvolvimentista e seus mitos de mais dinheiro e mais emprego, não conseguem impedir que a grande propriedade moderna invada seus territórios de subsistência, dando uma nova configuração agrária a região. As terras públicas são gradativamente ocupadas pelo agronegócio, que conta com as benesses do estado através de incentivo direto ou omissão nos processos de transgressão da lei tanto na posse da terra quanto, posteriormente, no uso abusivo de agrotóxicos, que provoca o envenenamento da água e, por conseguinte, dos habitantes da Chapada.

Hoje, a população trabalhadora, assalariada do agronegócio, é privada de água potável para o uso diário. Normalmente, a água envenenada que sai das torneiras é usada no banho, lavagem de roupas e louças. A água de beber é comprada em garrações de água mineral. A lógica de mercado prevalece em todos os sentidos no relacionado às necessidades básicas da população. Nas escolas, com a anuência dos governantes dos municípios acima referidos, o quadro é gravíssimo, pois as crianças são obrigadas a beber a água contaminada das torneiras.

Os mitos construídos são poderosos na contenção de ações de resistência, impondo a crença que a condição de empregado que manipula diariamente venenos nas plantações da grande propriedade ou prepara o abacaxi para exportação é melhor para todos que a realidade anterior de agricultura familiar. Sem mencionar a política do estado brasileiro de apoio ao modelo de desenvolvimento no campo, os poderosos propagam a representação social de que a água abundante e empregos em período de seca são

¹ O M21 – é uma alusão a 21 de abril de 2010, data do assassinato de Zé Maria, numa emboscada com 25 tiros.



conquistas das empresas da Chapada. Desta forma, naturaliza-se a metamorfose do mundo do trabalho e novo modo de vida no campo.

A pedagogia do opressor se hospeda na consciência dos trabalhadores da Chapada na aceitação destas representações e sobretudo na cultura do medo: medo das pessoas perderem o emprego, medo de falar sobre o mal dos agrotóxicos, o medo de se organizar para resistir na perspectiva de uma pedagogia do oprimido e ser assassinados como foi Zé Maria etc. O medo é portanto um instrumento do opressor e sua pedagogia, não se restringe a um fato psicológico, mas um fenômeno social, cultural, político e educativo, pois incide na formação das pessoas.

Na contramão do medo que beneficia o opressor, membros da igreja católica, procuram encorajar a comunidade, formando(educando) lideranças, através de um paciente processo de educação popular. Junta-se a esta perspectiva o M21, que procura articular investigação científica e práxis política no contexto da Chapada. Estes sujeitos produzem uma articulada pedagogia libertadora a serviço dos oprimidos.

O lugar da educação

A contradição capital – trabalho em geral e no campo brasileiro em particular objetivamente constitui-se relações sociais entre sujeitos com distintos e antagônicos interesses. As relações sociais no campo brasileiro são históricas. As circunstâncias formam os indivíduos e estes se fazem, apesar das circunstâncias (Marx e Engels, 1980).

A história existe, porque os sujeitos sociais fazem a história. Esta existe, porque os seres sociais se formam (se educam) em diversas e complexas relações. No contexto de luta de classes, a educação é, portanto, inerente aos processos formativos das classes, que constroem seus distintos projetos históricos nas lutas sociais. Portanto, os sujeitos sociais se educam objetiva e subjetivamente.

A educação, desde sempre, se espalha no conjunto do tecido social, compondo as relações sociais, vinculada a interesses distintos e também antagônicos. Apresenta-se em formas, lugares, sujeitos, tempos e pedagogias diversas (Brandão, 2007). Ela existe na mera existência dos homens e mulheres, até independente de vontades pessoais, porque em relações, os seres humanos se formam.

Se as relações sociais são a essência genérica do homem; se a linguagem e consciência são mediadoras de toda práxis, além de serem produtos dela; se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem (Justino Jr, 2010, p.23/24)

Neste cenário, o lugar descrito acima, a hegemonia se faz presente através de um forte poder econômico, político e cultural, afinal as idéias dominantes de uma dada época são as idéias da classe dominante. Na contra-hegemonia, os sujeitos sociais se formam e através de suas práticas disputam a formação de novas consciências e práticas que põem em cheque o *status quo* dominante. A ideologia dominante tenta restringir o espaço da educação à escola. Impõe-se aos sujeitos que fazem a escola e aos que participam de movimentos sociais a superação de concepções de educação num e noutro espaço. De um lado, cabe aos que fazem a escola acolher a grande experiência educativa produzida na práxis cotidiana do trabalho, das lutas e produções culturais, e de outro, cabem aos



movimentos sociais compreender a educação que se espalha em todo processo formativo, inclusive na escola.

No contexto de luta de classes, a relação entre opressor e oprimido produz educações voltadas para um e para outro (Freire, 1987). Frente a pedagogia opressora do agronegócio e seus representantes no aparelho de estado, no âmbito federal, estadual e municipal, emergem pedagogias dos oprimidos, “dos atingidos”, marcada pela práxis da educação do campo (Carvalho, 2006).

As classes hegemônicas produzem pedagogias para que o estado esteja em sintonia com seus interesses. Desta forma que o poder político local de Limoeiro do Norte, prefeito João Dilmar da Silva (2005-2012) e vereadores aliados realizam escabrosa articulação com os empresários do agronegócio e derrotam a lei anti-pulverização aérea, seis meses após o assassinato de Zé Maria.

Em relação a educação do campo, a pedagogia do estado brasileiro tem sido contra a vida em várias instâncias da disputa: da produção de uma ciência transgênica a um currículo escolar apartado das dores e doenças sofridas pelo povo; da isenção de impostos ao agronegócio à produção de leis municipais que legitimam a pulverização aérea, a despeito dos males que causam às comunidades circunvizinhas às plantações; da legalização da grilagem de terras públicas para a agricultura de exportação à morosidade da lei na apuração de assassinato do ambientalista; da disseminação da pedagogia do medo e do terror nas comunidades vítimas da violência do agro(negócio)tóxico à criminalização dos movimentos sociais do campo.

A Chapada, dada a pouca tradição democrática dos municípios envolvidos, a constuição de uma pedagogia fundada no consentimento da sociedade, anda lado a lado com a coerção e a opressão, vide o medo quase generalizado que oprime a população das comunidades atingidas pelo agrotóxico. A sociedade civil não encontra as circunstâncias de um ambiente democrático.

O êxito da pedagogia dominante corresponde ao tempo em que as idéias dominantes se mantiverem em forma de “hospedeiro” na consciência e prática dos oprimidos. O medo sentido pela comunidade do Tomé e comunidades vizinhas, e por nós mesmos diante da violência do agronegócio, após o assassinato do Zé Maria do Tomé, que corajosamente enfrentou os “hospedeiros” da Chapada, é uma das expressões da pedagogia do opressor. “Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela” (Freire, 1987, p.45). “Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1987, p.37).

Na objetividade da exploração capitalista, que subjuga uma massa de trabalhadoras à alienação, há também uma dimensão educativa, uma vez que nela os indivíduos são impelidos a se unirem para a superação da alienação. O esforço que os trabalhadores, os oprimidos, precisam fazer para resistir à exploração e à opressão e compreender a realidade alienada, que forma o ser humano unilateral, se constitui em importante ato de formação (auto-educação) do ser (sujeito) social.

A (trans)formação (ou educação) – neste caso esses conceitos apresentam elementos comuns na direção semântica da educação como permanente processo de constituição/transformação do ser – ou ainda elevação dessa massa como classe potencialmente revolucionária a classe efetivamente revolucionária também aparece como momento educativo e aqui surge com força a categoria da práxis, como atividade político-educativa dedicada à transformação social. Resumindo: a passagem da classe-



em-si à classe-para-si não é outra coisa senão a efetivação da práxis política como práxis educativa (Sousa Jr, 2011, p.122).

A práxis educativa que alça os oprimidos, as classes populares, a condição de sujeitos históricos se dá em vários espaços: movimentos sociais, escola, pastorais, intelectuais orgânicos, sindicatos, partidos, meios de comunicação etc. Alguns destes espaços, como o M21 e seus sujeitos, se constituem em instrumentos voltados aos interesses dos trabalhadores, portanto, bem definidos quanto a emancipação social; outros, como a escola e os meios de comunicação, são campos de disputa.

O conjunto de ações de resistência dos diversos sujeitos sociais que atuam na Chapada e municípios do entorno produz uma diversidade de práxis educativa com características relacionadas ao campos² de atuação de cada coletivo envolvido.

As lutas e os movimentos sociais, enquanto práxis, têm forte conteúdo educativo, uma vez que levam os seres sociais, sentirem-se como sujeitos históricos de superação da realidade alienante. Constitui-se numa das mais vibrantes conquistas educacionais a ocasião em que os oprimidos se apropriam do fazer história. É inerente aos movimentos sociais a formação (educação) para uma consciência de recusa à condição de objeto das classes hegemônicas. Foi assim na grande audiência pública da Câmara Municipal de Limoeiro do Norte para discutir a pulverização aérea vinte dias após o assassinato do Zé Maria, realizada no maior auditório da cidade, na FAFIDAM; nas manifestações na Chapada, após seis meses da morte do ambientalista, sem a Justiça encaminhar nada no inquérito; nas greves dos trabalhadores da empresa Delmonte em 2008 e 2012, quando se tornaram públicas as condições de trabalho desumanas na manipulação dos agrotóxicos. Nestes três casos, a definição dos distintos projetos em disputa ficou bem evidente.

E a escola, como se põe diante deste caudaloso ambiente educativo, além dos seus muros? A escola como instituição do aparelho estatal burguês reflete, em grande medida, as contradições da sociedade burguesa. Os professores e outros sujeitos sociais da Chapada, refletindo as duas principais pedagogias em disputa, apresentam manifestações que variam entre a indiferença, o medo e a indignação. A oposição ao modelo neodesenvolvimentista se dá de forma indireta, através da recriminação a longa jornada de trabalho dos pais, que inviabiliza o acompanhamento da formação (educação) dos filhos.

Embora haja iniciativas de alguma seleção de conteúdos curriculares, como meio-ambiente, água de qualidade e alimentos saudáveis – temáticas profundamente vinculadas aos problemas vivenciados pela população local – na prática educativa do dia-a-dia é marcada pelo conformismo de pais, professores e diretores quanto a ingestão de água contaminada da torneira, pelos alunos. Tão cruel quanto esta contradição é o medo e o trato da memória do Zé Maria. Sem meias palavras diz uma professora: “o acontecimento de sua morte, as pessoas meio que se fecham quanto tocam no assunto”. A esperança parece que ainda está nos alunos que reagem positivamente quando algum educador decide abordar o assunto: “o agronegócio é isso e isso, a gente vive aqui, e, aqui é muito atingido pelo veneno e os meninos gostavam da temática e participavam à vontade”.

O M21, dada suas características de rede, “em que cada elo desempenha um papel específico e complementar” (Teixeira, 2011, p.532), produz práxis educativas diversas, relacionadas a reunião de diferentes sujeitos sociais, a produção científica interdisciplinar, a metodologia multifacetada, a socialização de pesquisas, a mobilização política dos sujeitos ‘atingidos’ pelo agro(tóxico)negócio. Gohn (1997) observa que “os movimentos

² Os campos são “...lugar de uma lógica e necessidades específicas. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso, ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003, p.60).



locais que trabalham com demandas globais como as reivindicações culturais dos indígenas, as ecológicas, pela paz, direitos humanos etc. se fortaleceram”. (p. 239)

A educação se manifesta na simples práxis de reunir, dialogar e discutir coletivamente problemáticas acadêmicas e políticas, rompendo as barreiras da perspectiva positivista de “cada coisa no seu lugar”. Isto também impõe desafios e contradições, também educativos. A prática de produzir ciência crítica, deliberadamente associada às questões políticas que afetam a população pobre em confronto com o modelo neodesenvolvimentista do agronegócio e o pragmatismo científico da ciência-mercadoria empenhada na satisfação do mercado, tem uma dimensão educativa transcendental.

Considerações finais

Nos conflitos sociais na Chapada do Apodi decorrentes do modelo neodesenvolvimentista para o campo brasileiro, no qual o agronegócio é protagonista da hegemonia de classe, há uma produção diversa de pedagogias que se confrontam e se cruzam formando(educando) sujeitos sociais. De um lado, a prática do agronegócio e de seus representantes no aparelho de estado para manter suas ações de exploração da terra e dos trabalhadores e a lógica de degradação ambiental corresponde ao que Paulo Freire denomina de “pedagogia do opressor” na manutenção da hegemonia. De outro, as práticas produzidas por sujeitos sociais “atingidos” pelos níveis de exploração do trabalho e degradação ambiental do lugar onde residem, incluindo aliados provenientes de instituições diversas, igreja, universidades, movimentos sociais, M21 etc. são portadoras de práxis educativas contra-hegemônicas, identificadas com pedagogias dos oprimidos. Os sujeitos que compõem a comunidade escolar, em particular, apresenta contradições referentes as duas principais pedagogias em disputa.

Referências bibliográficas

- Brandão, Carlos Rodrigues (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bonnewitz, Patrice (2003). *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, Sandra Maria Gadelha (2006). *Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção*. Tese Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, Maria da Glória (1997). *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lima, Luiz Cruz, Vasconcelos, Tereza Sandra Loiola, & Freitas, Bernadete Maria Coelho (2011). *Os novos espaços seletivos no campo*. Fortaleza: EdUECE.
- Löwy, Michael (2010). A alternativa ecossocialista. In João Alfredo Tele Melo, *Direito ambiental, luta social e ecossocialismo* (pp. 224-232). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1980). *A ideologia alemã*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes.



Sousa Jr, Justino (2010). *Marx e a crítica da educação: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. São Paulo: Editora Idéias e Letras.

Sousa Jr, Justino (2011). Educação profissional e luta de classes: Um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In Ronaldo Marcos Araújo & Doriedson do Socorro Rodrigues (Orgs.), *Filosofia da práxis e didática da educação profissional* (pp. 113-144). São Paulo: Autores Associados.

Teixeira, Maiana Maia (2011). Por Deus que parece que fizeram por aí algum rebuliço: Experiências de combate à pulverização aérea na Chapada do Apodi, Ceará. In Raquel Rigotto (Org.), *Agrotóxicos, trabalho e saúde: Vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE* (pp. 524-545). Fortaleza-Ce: Edições UFC.





Educação, democracia e sociedade civil

Manuel Barbosa

Universidade do Minho, Instituto de Educação
mbarbosa@ie.uminho.pt

O objetivo da comunicação é fazer uma revisitação ao tema já clássico da relação entre a educação e a democracia partindo da hipótese de trabalho segundo a qual se verifica, nos países mais severamente colonizados pela governamentalidade neoliberal, uma des-democratização das finalidades da educação e que esse fenómeno é tanto mais funesto quanto compromete a resposta a desafios que hoje assolam a democracia, como é o caso da sua reconstrução como projeto de vida em comum numa era de tensões étnicas, culturais e religiosas, e, ainda, a questão da sustentabilidade ambiental do seu padrão de vida. O texto da comunicação analisa criticamente essa situação e sustenta a necessidade de rearticular mais intensamente a educação com a democracia ao nível das finalidades do ato educativo, não só na escola e nas instituições de ensino, mas também no próprio âmbito da sociedade civil, aí onde ocorre uma grande parte da nossa formação em atitudes, valores e comportamentos. A esta luz, procura-se mostrar que é legítimo esperar da sociedade civil um contributo na formação de cidadãos aptos a corresponderem aos desafios atuais da democracia, seja em termos de interculturalidade, seja em termos de sustentabilidade, e que essa ação ganha pertinência e relevância pedagógica no âmbito das organizações mais emblemáticas da sociedade civil percorrendo determinados caminhos educativos.

Palavras-chave: educação, democracia, sociedade civil

1. Educação e democracia: Da necessidade de reatar os vínculos

Se é verdade, como dizia J. Dewey (2007, p. 88), que a “devoção da democracia pela educação é um facto adquirido”, o mesmo não se pode dizer, hoje em dia, da devoção da educação pela democracia. A dedicação da educação à democracia já teve melhores dias e isso é tanto mais estranho quanto se generaliza a linguagem da democracia e quanto mais esta aparece como “horizonte insuperável do nosso tempo” (Gauchet, 2010, p. 185), seja como método de governação e regime político, seja como estilo de vida e sistema de convivência. A que se deve semelhante desafeição da educação pela democracia? Estamos perante um fenómeno que atinge exclusivamente o campo educativo, ou é um fenómeno mais geral que se manifesta noutras áreas?

O desinteresse pela democracia, para não falar de oposição larvar ou de hostilidade mais ou menos encoberta, não é um fenómeno exclusivo da educação. Atinge, como mostrou Wendy Brown (2007, p. 115-119), vastos setores da sociedade e da política, designadamente as instituições de governação, o princípio da soberania popular e o entendimento dos problemas sociais. Esse desinteresse ou alheamento, na forma de uma rutura de afeto, encontra hoje, no que concerne a educação, uma explicação na des-democratização das suas atividades e dos seus fins.

A des-democratização da educação, responsável por essa desafeição da educação pela democracia, é um processo em curso e é suscetível de fornecer uma grelha de leitura a

várias ocorrências nos sistemas educativos dos países mais severamente colocados sob a férula do neoliberalismo, tanto a nível organizacional e administrativo como a nível didático e pedagógico. Aqui queremos chamar a atenção para a des-democratização das finalidades da educação, no sentido em que isso implica deixar de dar valor, ou prioridade, à formação para a democracia e a vida democrática. O que está em causa, com essa des-democratização, é a colocação da educação, e em particular a escola, ao serviço do economicismo neoliberal, finalizando-a, não para a construção de cidadãos aficionados pelo *ethos* da democracia e das práticas democráticas, desde o trabalho à esfera pública política, mas para a produção de “subjetividades mercantis” adaptadas às necessidades e às exigências da sociedade neoliberal, nomeadamente as que decorrem do universo laboral.

Assim, a razão fundante da educação não é a formação de um cidadão lúcido, crítico e interventivo na condução democrática dos processos sociais e laborais, mas a inserção do indivíduo na economia concorrencial e a interiorização tanto dos seus códigos como das suas regras. Trata-se de sintonizar o educando com as leis do mercado e prepará-lo para a inserção profissional. Como sublinham Laval, Vergne, Clément & Dreux (2011):

[...] tudo deve ser reordenado, pouco a pouco, em função da finalidade profissional dos estudos: definição mais utilitária dos conteúdos das formações, estabelecimento de um ‘livrete de competências’, concebido como um ‘passaporte para o emprego’, pilotagem dos indivíduos para o mundo profissional através de dispositivos flexíveis de orientação e acompanhamento, inculcação do espírito de empresa, multiplicação dos estágios nas empresas e um ensino apresentando uma visão positiva da economia de mercado e das empresas. (p. 208):

A des-democratização das finalidades da educação, inscrevendo-se num registo utilitarista e mercantilista, também se orienta por uma conceção de desenvolvimento humano, só que, nesse caso, o que conta é o desenvolvimento do potencial económico de cada um. Importa, acima de tudo, o desenvolvimento da empregabilidade e da profissionalização. Assim, como reconhecem os autores atrás citados (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011) o sistema de ensino

[...] já não tem como objetivo ‘formar cidadãos’ aptos a escolher, a julgar e a controlar os seus representantes a fim de que assumam, da melhor maneira possível, o interesse geral. O mundo onde um tal ideal tinha algum crédito está oficialmente acabado. O sistema de ensino deve doravante formar, no plano intelectual e subjetivo, indivíduos que têm de funcionar como ‘empresários de si mesmos’. (p.176)

As consequências da des-democratização, como já dissemos, estendem-se por vários âmbitos e adquirem, em cada um deles, uma fisionomia particular. Aqui, quisemos mostrar como se transmutam, à sua luz, as metas da educação e como isso é nefasto para a democracia, além de redutor para o indivíduo, desde logo durante a fase escolar da sua formação. O que gostaríamos de assinalar agora é que esse atrofiamento das metas da educação, desconsiderando a formação de cidadãos, é tanto mais grave e preocupante quanto as democracias se confrontam, hoje em dia, com desafios que põem à prova a cidadania dos indivíduos, seja em termos de aceitação da diversidade étnica, cultural e religiosa, seja em termos de respeito e de consideração pelo meio ambiente. As democracias atravessam tempos difíceis, desde o risco de fraturas sociais e culturais às ameaças ecológicas ou ambientais, e não se vê como é que alcançaríamos a superação



desses problemas sem uma aposta na cidadanização democrática e ecológica dos seus membros.

Na sua primeira vertente, as democracias precisam dessa cidadanização para se reconstruírem como projeto de vida em comum, aberto a todos, independentemente da diversidade cultural e identitária de cada um. A tarefa é urgente e não pode esperar pelo combate a outro flagelo das democracias atuais: o aumento gritante das desigualdades sociais.

É um facto que há o risco de fratura social grave no seio das democracias se não se puser termo a essas desigualdades obscenas. A “secessão dos ricos” (Rosanvallon, 2011, p. 384) e um “apartheid socioeconómico generalizado” (Martiniello, 2011, p. 60), inclusive nos Estados Unidos e na Europa, são possibilidades reais e não há que ignorar o seu impacto destrutivo nas democracias. Ainda assim, não devem esconder com uma folha de parreira esse outro risco de dissociação e de desgaste das democracias que é o risco de fratura cultural entre raças, etnias, culturas, identidades e religiões, dada a persistência, se não o agravamento, de discriminações raciais, étnicas, culturais, identitárias e religiosas.

A homogeneidade, ficcionada ou desejada, não é, decididamente, o presente e o futuro das democracias. As sociedades democráticas, na sua generalidade, e cada uma à sua maneira, são agrupamentos multiculturais, multiétnicos e multiconfessionais onde coexistem indivíduos e grupos portadores de identidades coletivas, por vezes bastante variadas.

Negar essa diversidade, como assinala Martiniello (2011), seria um erro, não apenas porque não a faria desaparecer, mas sobretudo porque certas identidades e culturas ignoradas correriam o risco de cair no radicalismo e de realmente colocar em perigo a coesão política e social. (p. 39-40)

O não reconhecimento da diversidade cultural e identitária é funesto para a democracia. Não só nega os seus princípios e valores como compromete, definitivamente, as possibilidades de uma vida em comum. Ora, não há democracia sem a organização deliberada de uma vida comum entre pessoas diferentes, e isso desde as “democracias de assembleia” (Keane, 2009, p. 28) da antiguidade clássica. Assim, e porque vai medrando nas democracias multiétnicas e multiculturais uma certa tendência para o separatismo e a fragmentação étnica, cultural e religiosa, especialmente visível nos meios urbanos mais expostos aos novos fluxos migratórios e às interações globais, importa dar especial atenção a um fator que também pode contribuir para restaurar as perspetivas de vida em comum no seio das democracias: a formação de cidadãos aptos a respeitarem a diversidade e a negociarem com ela um *modus convivendi*.

A rearticulação da educação com a democracia e, portanto, com a formação de cidadãos, não se reporta apenas a questões de convivência entre pessoas diferentes, ciosas das suas identidades e desejosas de reconhecimento. Refere-se também, e hoje cada vez mais, a questões de sobrevivência, ou seja, a meios ou recursos que permitam às democracias cumprir com o dever, tantas vezes prometido, de assegurar uma vida decente e digna a todas as pessoas. Ora, como não é possível cumprir essa promessa sem desenvolver nos cidadãos uma forte consciência ambiental dos riscos que ameaçam os ecossistemas, por um lado, e das atitudes que é preciso tomar para proteger os recursos que podem garantir esse tipo de vida, por outro lado, ganha importância a educação para uma cidadania ecológica ou ambiental de vistas largas, ciente dos “riscos globais” (Grande, 2011, p. 107), mas também que muita coisa se joga nos modos habituais de produzir e reproduzir a vida diária (Dobson, 2010, p. 149).



As catástrofes que os cientistas declaram possíveis, e até já em curso, tornar-se-ão inelutáveis se não se operarem profundas mudanças nos comportamentos de produção e consumo a que nos habituaram as democracias, especialmente as que se colocaram na vanguarda do progresso tecnológico e as que mais apostaram no crescimento económico ao longo de supostas décadas gloriosas. A mudança climática, a diminuição da biodiversidade, o esgotamento das principais matérias-primas, os défices de água, alimentos e energia, são ingredientes de uma crise que põe certamente em risco a possibilidade da democracia cumprir com as suas promessas de vida decente e digna, seja nas áreas onde está mais consolidada, seja nos países que a ela aderiram nos anos recentes.

O futuro da democracia, quanto a vida decente e digna, não pode passar por viver a expensas do planeta e seus múltiplos ecossistemas. O bem-estar mínimo, compatível com essa forma de vida, pode ser ecologicamente sustentável e não tem que corresponder a uma acumulação desmedida de bens materiais (Palop, 2011, p. 105). As democracias, para terem futuro, precisam de sustentabilidade ambiental e essa, para se tornar realidade, carece de cidadãos informados e decididos a protagonizarem ações coletivas e iniciativas individuais em prol da sua defesa. A educação é incontornável nessa capacitação dos cidadãos para a defesa da sustentabilidade ambiental das sociedades democráticas e, portanto, da vida que se quer levar no seio das democracias. Uma educação para a democracia, hoje em dia, passa por ativar e capacitar, também, o comportamento de defesa dessa sustentabilidade ambiental, essencial a uma existência humana gratificante e digna de ser vivida, tanto no presente problemático como no futuro incerto. Resta saber se a sociedade civil, nessa tarefa de longa duração e de grande envergadura, também pode ser considerada um agente de educação para a democracia.

2. A sociedade civil: Um agente de educação para a democracia?

A educação é a chave da democracia, quer na edificação, quer nas reconstruções sucessivas, e tudo indica que essa função social democrática não se resume às escolas nem se esgota nelas. Precede as instituições escolares, complementa o seu trabalho e vai além delas, numa dinâmica que também abrange a sociedade civil. Faz algum sentido resgatar e revalorizar a função educativa da sociedade civil em termos democráticos? É a sociedade civil, além da escola democrática, um agente de educação para a democracia?

Qualquer correlação simplista entre sociedade civil e democracia é de evitar, pois as provas empíricas não validam esse tipo de correlações (Roßteutscher, 2000, p. 247). Se há associações que capacitam para a democracia, também há outras em sentido contrário: “Por um lado, há muitas coisas que as associações da sociedade civil fazem pela democracia e, por outro, muitos tipos e combinações de associações não são boas para a democracia” (Burns, 2004, p. 156). A idealização, sem *nuances*, do potencial democrático e democratizante das organizações da sociedade civil merece ser criticada, pois nem todas as organizações são democráticas:

É evidente que as associações não são todas democráticas. Há algumas que alimentam injustiças, e até se esforçam em socavar as bases do sistema democrático. Numerosas são as associações cujo funcionamento é autocrático e todos podemos citar exemplos de associações dirigidas por demagogos e manipuladores, sem referir os casos onde o poder é monopolizado por inamovíveis dirigentes (Laville, 2010, p. 22).



As organizações da sociedade civil, desde a esfera da intimidade (família) às organizações de caridade, passando pelos movimentos sociais e as organizações não-governamentais, as igrejas, os sindicatos, os grupos cívicos e ambientais, os grupos de defesa de direitos e prerrogativas, as organizações de entreaajuda, as coletividades recreativas, culturais e desportivas, as comunidades residenciais, os grupos étnicos e as associações de imigrantes, entre tantas outras realidades organizacionais que formam a rica tapeçaria de entidades constitutivas da sociedade civil, são agências informais e não formais de educação e formação, porém, nem sempre no sentido das regras, normas e valores da democracia. Importa reconhecer, com Otayek (2000), que a sociedade civil, “não sendo forçosa e totalmente democrática, também pode brilhar pela sua incivilidade” (126). Pode ser portadora, como refere mais adiante “tanto de tendências democráticas como tirânicas” (Otayek, 2000, p. 129). Não há uma inocência natural da sociedade civil e as suas instituições também podem fazer muito mal à democracia.

Seja como for, e dentro da moderação que se impõe, é possível ver na sociedade civil um importante agente de educação para a democracia:

As associações podem desenvolver as capacidades democráticas dos indivíduos. Esta função pode englobar o fornecimento de informação e a educação dos cidadãos, o desenvolvimento do seu sentido de eficácia política, a promoção das capacidades deliberativas e o desenvolvimento de virtudes cívicas, tais como a tolerância, a confiança, o respeito pelos outros e a reciprocidade (Warren, 2004, p. 88).

Evidentemente, cada instituição da sociedade civil tem os seus próprios fins diferenciados. Porém, quando participamos nelas,

[...] também desenvolvemos virtudes cívicas, qualidades que nos preparam para ser bons cidadãos. Aprendemos, por exemplo, a pensar no bem comum, a exercitar a responsabilidade, a abordar interesses em conflito, a defender as nossas opiniões respeitando as das outras pessoas. Acima de tudo, as instituições da sociedade civil abstraem-nos dos nossos interesses privados e egoístas e inculcam-nos o hábito de nos preocuparmos com o bem comum (Sandel, 2008, p. 83).

A preocupação com o bem comum é essencial à democracia e os cidadãos, afeiçoados ao *ethos* democrático nas instituições e movimentos que resistem, desde a sociedade civil, à lógica avassaladora da racionalidade estratégica, egoísta e oportunista tanto do *homo oeconomicus* quanto do *homo munitus*, ou seja, segundo Rosanvallon (2011: 386), do “homem barricado ou fechado sobre si mesmo no entre-si dos seus duplos”, podem ser decisivos na resposta a desafios de interesse comum que hoje assolam as democracias. A sociedade civil, educando os cidadãos, está na linha da frente dos agentes que podem ajudar a afrontar tais desafios.

3. A sociedade civil na resposta a desafios emergentes: Vida em comum e sustentabilidade ambiental

A sociedade civil não é imune aos desafios que emergem nas arenas democráticas e seria uma pena que os seus recursos educativos não fossem aproveitados, desde baixo, na resposta a esses desafios. Antes de mais, na reconstrução da democracia como projeto de vida em comum, hoje desafiada a pôr cobro à fragmentação étnica, cultural e religiosa que



assola os cenários mais cosmopolitas, e que já é visível na organização do espaço urbano sob a forma de enclaves étnicos onde se refugia o *homo munitus*, isto é, o homem que se fecha na comunidade dos iguais. Depois, e como segundo desafio, a busca de sustentabilidade ambiental para um estilo de vida minimamente democrático, ou seja, que assegura decência e dignidade a todas as pessoas através da satisfação das suas mais básicas necessidades.

Se o desafio, no primeiro caso, consiste na reconstrução sociológica da democracia e, portanto, da soldadura de um tecido social em risco de rutura devido a tensões e a conflitos culturais, no segundo já podemos falar em reconstrução ecológica da democracia a qual, imposta pela necessidade de sustentabilidade ambiental, se há-de traduzir, mais cedo ou mais tarde, em novos modos de produção e reprodução da vida diária.

A sociedade civil, apesar de não desfrutar, nem da força do direito nem do poder administrativo, tem uma palavra a dizer na resposta a esse duplo desafio. Desde logo, na pressão que pode exercer sobre os decisores políticos e as autoridades governamentais conforme uma tendência que se enraíza profundamente no movimento associativo: “as associações jogam um papel de pressão social permitindo a expressão de reivindicações” (Laville, 2010, p. 85). Depois, e talvez mais importante e decisivo, ajudando a construir duas artes ou ofícios que se afiguram essenciais: por um lado, a arte de conviver com as diferenças culturais no registo democrático da liberdade de consciência e da igualdade de tratamento; por outro, a arte de viver a vida de forma democraticamente comprometida com os valores ambientais na linha do que é defendido por um certo ecologismo (Palop, 2011, p. 97). Em termos de educação para a cidadania, ou de cidadanização, o investimento e a dedicação da sociedade civil a essas artes equivale, *grosso modo*, a educar para uma cidadania democrática com dois importantes atributos: o intercultural, enquanto dimensão da predisposição para a convivência inclusiva de todos os credos e culturas que respeitem a ordem democrática dos direitos (Martiniello, 2011, p. 127), e o ambiental, enquanto dimensão dos valores que faz falta respeitar para se conseguir, no universo das democracias realmente existentes, a tão desejada viabilidade ecológica de formas de vida decente e digna para todos.

A cidadania democrática, investida com esses dois significados, constrói-se nos dispositivos legais e seria irrealista pensar que não precisa de se transformar, na ordem jurídica das democracias, num estatuto de direitos e deveres. Ainda assim, isso não é suficiente. Se a queremos viva e operante nas arenas democráticas precisamos que se apodere das atitudes e comportamentos das pessoas, tanto das suas disposições quanto das suas ações. Ora, isto só é possível, de forma permanente, com o contributo da sociedade civil, com a influência pedagógica das suas esferas, nomeadamente em termos de fomento da interculturalidade e de promoção de estilos de vida ecológicos.

Quanto à interculturalidade, muito trabalho está ainda por fazer por parte das organizações da sociedade civil. Nunca é de mais insistir, a esse propósito, na necessidade de concentrar esforços em torno de uma “socialização na diversidade” (Barbosa, 2010, p. 1017) como forma de acostumar as pessoas umas às outras e de as tornar mais sensíveis às diferenças culturais. Uma socialização na diversidade, patrocinada e estimulada pela sociedade civil, pelos seus movimentos e associações, ajudaria a vencer o medo dos estranhos, a dissipar os temores ao desconhecido e a adquirir, num contexto de maior proximidade, as competências sociais e relacionais que a vida em comum exige ou solicita, seja para realizar iniciativas e projetos de interesse geral, seja para conviver nas arenas multiculturais das democracias multiétnicas e multiconfessionais.



A socialização na diversidade, abrindo avenidas à interculturalidade desde a sociedade civil, não esgota a contribuição que esta pode dar à “arte da convivência diária com as diferenças culturais” (Bauman, 2008, p. 36). Igualmente importante para a constituição dessa arte nas mentes de cidadãos interculturais é a implicação das organizações da sociedade civil na promoção de virtudes cívicas essenciais, desde a civilidade à disposição para a interação dialogante e o convívio com a alteridade cultural, ou ainda, e já no capítulo das habilidades ou capacidades, o impulso ao desenvolvimento da imaginação narrativa.

Do lado das virtudes cívicas essenciais temos, antes de mais, a civilidade, na medida em que é, segundo Giddens (2007, p. 152), “a expressão quotidiana do cosmopolitismo” e implica, como este, “o respeito pelos outros e a aceitação da diferença”. A verdadeira civilidade, diga-se em boa verdade, “não significa sorrir aos demais independentemente do mal que te fazem, como se os grupos oprimidos devessem ser amáveis com os seus opressores” (Kymlicka, 2003, p. 350). Significa, isso sim, tratar todos os seres humanos como iguais, na condição de nos devolverem o mesmo reconhecimento.

A disposição para a interação dialogante e o convívio com os outros culturalmente diferentes, um pouco à semelhança da civilidade, e talvez mais do que ela, dado não estar enquadrada em dispositivos normativos, está fundamentalmente dependente dos incentivos da sociedade civil. São os estímulos da sociedade civil, desde o âmbito da família aos espaços abertos da esfera pública, passando por redes de sociabilidade no interior de grupos e associações, que levam os cidadãos a dialogar e a conviver com estranhos culturais.

O convívio com os estranhos culturais só pode acontecer na base da interação dialógica e esta, sob a forma de conversação honesta e civilizada, simétrica e igualitária, sem receios e medos, aberta aos mútuos questionamentos e à aceitação, como condição básica, “de que é possível procurar juntos a verdade e a justiça” (Todorov, 2008, p. 285), muito depende das instituições da sociedade civil. Uma conversação assumida e valorizada pelas instituições da sociedade civil ajuda a compartilhar o espaço social com pessoas de identidades diferentes, a aprender com elas e a construir uma base de entendimento mútuo, inclusive quando abundam os pontos de vista e as discrepâncias (Appiah, 2008, p. 20-21).

A imaginação narrativa, essa, sobretudo se for entendida como “capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência a história dessa pessoa e de entender as suas emoções, desejos e aspirações” (Nussbaum, 2010, p. 132), também se pode revelar importante para aproximar os estranhos entre si, nomeadamente por razões culturais, e seria uma pena que estivesse alheada das preocupações da sociedade civil nos cenários democráticos, já que as suas organizações, clubes e associações possuem interessantes recursos para promover esse tipo de imaginação, como sejam as que cultivam a expressão dramática, mesmo amadora, a dança e a música, na medida em que estas expressões ajudam a comunicar, a abrir o diálogo, a colocar-se no lugar da outra pessoa, a compreender o seu mundo, as suas emoções, os seus sentimentos e as suas frustrações.

O aproveitamento dos recursos educativos da sociedade civil e de suas organizações não passa apenas pelas questões da interculturalidade e da formação de cidadãos capacitados na arte da convivência diária com as diferenças culturais. Passa também, e essa é a segunda faceta a que damos relevo, pelas questões da sustentabilidade e da formação de cidadãos ecológicos ou ambientais, democraticamente comprometidos com a defesa dos valores que são essenciais à vida decente e digna no seio das democracias. Neste capítulo, a ação dos agentes da sociedade civil já é determinante e pode sê-lo cada



vez mais se incentiva, desde a esfera privada e através de uma pedagogia do exemplo, novos modos de reprodução da vida diária, assentes no ascetismo energético, nos estilos de vida frugais e no consumo ecologicamente responsável. Por outro lado, e tendo agora em conta o papel das associações ambientalistas no âmbito da esfera pública, a reconstrução ecológica da democracia no sentido da sustentabilidade ambiental do seu padrão de vida beneficiará certamente se esses “cidadãos organizacionais” (Burns, 2004, p. 136) não esmorecem na denúncia dos atentados ao meio ambiente e se mobilizam os cidadãos individuais para uma ação de contestação aos modelos de desenvolvimento insustentáveis, porquanto se fundamentam na apropriação desmesurada de recursos naturais não renováveis e na produção de contaminações que comprometem ou anulam, no presente e no futuro, o direito a um ambiente adequado à saúde e ao bem-estar de todos quantos habitam as democracias.

As associações ambientalistas, tomadas pela urgência dos problemas ambientais globais (aquecimento global e mudanças climáticas, modificação dos grandes equilíbrios bioquímicos do planeta, liquidação de espécies animais e extensão das macro contaminações) são cada vez mais insubstituíveis na consciencialização dos cidadãos para esses problemas e na difusão concomitante de um pensamento cujos valores possam dar origem, a breve trecho, a novas relações com o mundo natural e, por extensão, a uma “democracia verde” (Saiz, 2007, p. 287), apostada numa “economia verde” (Cohn-Bendit & Verhofstadt, 2012, p. 46) e numa modernização ecológica de todo o sistema de produção e consumo.

A sociedade civil tem muito a dar à democracia, quer em termos da educação de cidadãos interculturais, quer em termos de cidadãos ecológicos, e a sua ação, sendo pertinente e relevante nessas áreas, precisa de se articular em dois níveis: por um lado, ao nível da influência imediata sobre os indivíduos através da pedagogia do exemplo no sentido de alterar atitudes e comportamentos; por outro, ao nível da ação política na praça pública a fim de envolver os cidadãos na transformação das condições estruturais que inviabilizam, seja a emergência de uma cidadania intercultural, amiga das diferenças culturais, seja de uma democracia verde ou ecológica, assente na velha sabedoria segundo a qual “a Terra e seus recursos não são uma propriedade incondicional e exclusiva dos que vivem no presente, mas um património das sucessivas gerações humanas que cada geração deve transmitir em boas condições à geração seguinte” (Sempere, 2009, p. 168).

Referências bibliográficas

- Appiah, Kwame (2008). *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz.
- Barbosa, Manuel (2010). Educação e desafios da multiculturalização: Uma pedagogia da sociedade civil. *Cadernos de Pesquisa*, 141, 993-1023.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires: Katz.
- Brown, Wendy (2007). *Les habits neufs de la politique mondiale*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Burns, Tom (2004). O futuro da democracia no contexto da globalização e da nova política. In José M. Viegas, António C. Pinto, Sérgio Faria (Orgs.), *Democracia: Novos horizontes e novos desafios* (pp.125-159). Oeiras: Celta.
- Cohn-Bendit, Daniel & Verhofstadt, Guy (2012). *Por Europa!* Madrid: Biblioteca Nueva.



- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Gauchet, Marcel (2010). La democracia. De una crisis a otra. In Victoria Camps (Ed.), *Democracia sin ciudadanos* (pp. 175-198). Madrid: Trotta.
- Giddens, Anthony (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Grande, Edgar (2011). Riesgos globales y gobernanza preventiva. In Daniel Innerarity & Javier Solana (Eds.), *La humanidad amenazada: Gobernar los riesgos globales* (pp. 107-139). Barcelona: Paidós.
- Keane, John (2009). *Vida e morte da democracia*. Lisboa: Edições 70.
- Kymlicka, Will (2003). *La política vernácula*. Barcelona: Paidós.
- Laval, Christian; Vergne, Francis; Clément, Pierre & Dreux, Guy (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Laville, Jean-Louis (2010). *Politique de l'association*. Paris: Seuil.
- Martiniello, Marco (2011). *La démocratie multiculturelle*. Paris: Presses Sciences Po.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Otayek, René (2000). *Identité et démocratie dans un monde global*. Paris: Presses Sciences Po.
- Palop, María (2011). *Claves para entender los nuevos derechos humanos*. Madrid: Catarata.
- Roßteutscher, Sigrid (2000). Democracia associativa. As instituições voluntárias como campo de treino para a democracia? In José M. Viegas & Eduardo Dias (Orgs.) *Cidadania, integração, globalização* (pp. 233-254). Oeiras: Celta.
- Rosanvallon, Pierre (2011). *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- Saiz, Ángel (2007). Sostenibilidad. In Ricardo Zapata-Barrero (Ed.) *Conceptos políticos* (pp. 275-299). Madrid: Síntesis.
- Sandel, Michael (2008). *Filosofía pública..* Barcelona: Marbot Ediciones.
- Sempere, Joaquim (2009). *Mejor con menos*. Barcelona: Crítica.
- Todorov, Tzvetan (2008). *La peur des barbares*. Paris: Robert Laffont.
- Warren, Mark (2004). Que tipo de sociedade civil é melhor para a democracia? In José M. Viegas, António C. Pinto, Sérgio Faria (Orgs.), *Democracia: Novos desafios e novos horizontes* (pp. 85-97). Oeiras: Celta.





O Não-Formal e o Informal em Educação

Agricultoras e agricultores familiares conversando sobre agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero

Dileno Dustan Lucas Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora/FACED/PPGE
dilenodustand@gmail.com

Orlando Nobre Bezera Souza
Instituto de Ciências da Educação/UFPA
orlando@ufv.br

Émina Márcia Nery Santos
Instituto de Ciências da Educação/ UFPA
emina@ufpa.br

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa a partir do acompanhamento de um grupo de agricultores familiares envolvidos em processos de educação não-escolares, baseados na formação experiencial. Consideramos que os processos educativos onde os agricultores mobilizam seus conhecimentos enquanto grupo social, compreendendo princípios da agroecologia a fim de aprender e adaptar tecnologias a seus agroecossistemas específicos transcende o mero repasse de informação e exige um permanente movimento de aprendizado, prática, socialização de conhecimentos e construção de novas práticas educativas a partir da realidade do Campo, o que demonstra que o trabalho enquanto princípio produz uma formação orgânica dos trabalhadores que vivem no Campo a partir de suas lutas junto aos movimentos sociais. A partir de reflexões sobre as relações entre os conhecimentos de técnicos e agricultores, entre estes e a natureza e entre homens e mulheres foi possível refletir sobre práticas educativas a partir de concepções metodológicas construídas ou desconstruídas sobre o ensinar e o aprender a partir do método participante em que os sujeitos envolvidos são orgânicos na relação dialética de transformação social. A análise na perspectiva da diversidade cultural fortaleceu os diferentes sujeitos envolvidos e a consciência da própria cultura e costumes e, ao mesmo tempo, a convicção de que nenhuma cultura é superior ou inferior.

Palavras chave: movimentos sociais, educação do campo, agroecologia-experiência.

Introdução

Na zona da Mata Mineira um grupo de agricultor@s¹ familiares aceitou o desafio de refletir sobre processos educativos. A partir da pesquisa: *Casos e causos de agricultoras e agricultores familiares que ressignificam a vida na roça: uma prosa sobre agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero*² homens e mulheres que vivem no campo e do campo vivenciaram uma experiência educativa que, baseada nos princípios da

¹ Neste texto, optamos por utilizar o símbolo arroba — @ — para identificar a presença das agricultoras, que normalmente é indicada apenas pelo genérico universal masculino. Assim, o que é comum de dois gêneros pode ficar subsumido pelo poder androcêntrico (Azibei, 2003).

² Pesquisa apoiada pela FAPEMIG e CNPq.

formação experiencial, que possibilitou um olhar sobre o que representa a educação escolar (e a não escolar) para os povos do campo. Este artigo busca apresentar algumas destas reflexões.

Antes de apresentarmos o processo educativo foco da pesquisa, os sujeitos que dela participaram e suas reflexões acreditamos ser necessário buscar os antecedentes desta relação, bastante conturbada, entre educação e agricultura.

A reflexão sobre as práticas educativas dirigidas a públicos que são definidos como ‘pouco escolarizados’ tem tido como base dois pressupostos principais: o primeiro consiste na aceitação, de certo modo acrítica, do fenômeno da ‘escolarização’, encarado como uma afirmação, inevitável, do ‘progresso’ e do ‘triunfo da razão’; o segundo pressuposto corresponde a considerar os adultos ‘pouco escolarizados’ numa situação de déficit através de uma oferta educativa de natureza escolar (Canário, 2002, p. 9).

Neste sentido outras modalidades educativas e outras formas de se relacionar com o conhecimento que não intermediadas pela escola foram sendo colocadas de lado juntamente com aqueles que, não tiveram acesso ou não incorporaram o *habitus*³ escolar em suas vidas.

As populações do campo tradicionalmente se relacionam com o mundo a partir do contato direto. A aprendizagem se dá por meio da oralidade e pelos sentidos. As relações nem sempre são intermediadas pelo texto escrito. Este se configura no primeiro estranhamento entre camponeses e a escola. Até porque no mundo rural brasileiro o acesso à escrita ainda não é uma prerrogativa de melhoria no acesso a bens e serviços tanto quanto no espaço urbano. Não estamos preconizando uma visão essencialista da vida em meio rural e muito menos defendendo a idéia de que o acesso à escrita não seja um direito dos povos do campo. Cabe aqui uma ponderação metodológica, no sentido de que o primeiro desencontro entre os povos do campo e a escola se dá não apenas pelo conteúdo, o quê se ensina, mas também e principalmente pela forma, como se ensina. Como nos diz Canário (2002):

Nas épocas históricas que precederam a modernidade predominaram processos de socialização e de aprendizagem marcados pela continuidade relativamente à experiência. As pessoas aprendiam através de um processo de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho). A afirmação hegemônica do modo de socialização escolar produziu-se à custa de uma ruptura com modalidades de aprendizagem experiencial, na medida em que a escola corresponde a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais. (p. 10)

Outro aspecto que dificulta ainda mais esta relação é o reconhecimento da imagem de ambiente rural arraigada em nossa sociedade, e da relação dela com a Educação oferecida aos moradores do campo, pois

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira

³ A expressão *habitus* aqui segue a definição Bourdieu (1987), para quem o termo refere-se a uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.



impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. (Arroyo, 2004, p. 79)

Neste sentido, não foi só a Educação que veio se construindo a partir de “uma oposição simplista entre, de um lado os ‘ignorantes’ e, do outro, os ‘iluminados’ pela ciência e pela técnica” [...](Canário, 2002, p. 11).

O processo de industrialização, que no Brasil teve início na década de 1960, trouxe profundas transformações para @s agricultor@s. A lógica imposta à agricultura passa a ser produzir para exportar, o que permanece. Era a chamada modernização da agricultura condição para o progresso. Na década de 1970 acontece a chamada Revolução Verde⁴ cujo objetivo era, em última análise, o aumento da produção a qualquer preço, mesmo que isto significasse desrespeito às pessoas e à natureza.

No entanto, para que o projeto de modernização na agricultura fosse adiante era necessário construir um novo ideário de campo, baseado na afirmativa de que @s agricultor@s precisavam ser retirados do “atraso” em que se encontravam. Os valores e modos de vida camponeses foram classificados como ultrapassados e, eram entendidos como falta de espírito inovador, desconfiança nas relações pessoais, baixo nível de aspiração de futuro. Segundo Petersen (2007):

A difusão de tecnologias industriais no campo também exerceu um profundo impacto negativo sobre as ricas e diversificadas culturas rurais que se desenvolvem em sintonia com os biomas brasileiros. A desarticulação dos sistemas de valores preexistentes, a desorganização de formas tradicionais de sociabilidade e a dissolução de identidades locais são fenômenos facilmente perceptíveis nas comunidades rurais que incorporaram as tecnologias da agricultura industrial em suas rotinas de produção. Neste sentido, falar em difusão (ou transferência) de tecnologias nada mais é do que um eufemismo, na medida em que o que efetivamente procurou-se difundir foi um novo modo de vida. (p. 6)

360

As agriculturas tradicionais produziam e eram produzidas em consonância com as condições sociais, culturais, ecológicas e produtivas do lugar e das famílias. Exigindo destas o domínio de conhecimentos que vão muito além do “plantar e colher”. Agricultor@s são, tradicionalmente, pessoas que se relacionam com o mundo a partir da visão do todo, a complexidade de entender que *tudo está ligado*. Os conhecimentos construídos ao longo de gerações vão se perdendo à medida que não é mais a família que decide o que fazer, o como ou quando fazer. Assim, para se conformar ao novo modelo, para ser *moderna* a agricultura familiar se padronizou e o resultado foi, em última análise, a perda da capacidade de refletir sobre o seu mundo.

De certo modo estes processos se conjugam, retirando d@s agricultor@s sua condição de sujeitos cognoscentes, tanto na educação quanto na agricultura. “A esta exterioridade dos processos de aprendizagem (relativamente aos contextos e às pessoas), associa-se uma concepção acumulativa (aprende-se acumulando informações) e uma concepção autoritária (o saber é revelado por um mestre).” (Canário, 2002:10).

⁴ A Revolução Verde fundamentou-se na melhoria da produtividade agrícola através da substituição dos moldes de produção local ou tradicional por um “pacote tecnológico” que envolvia um conjunto homogêneo de práticas. Estas incluíram o uso de variedades geneticamente melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, irrigação e motomecanização gerando as condições necessárias à implantação de sistemas monoculturais. (Ehlers, 1999:32)



No entanto, o processo de opressão não se dá de forma linear e absoluto. Há resistências e confrontos que são expressados por grupos de agricultor@s de diferentes formas. Assim, temos no contexto dos movimentos sociais⁵ do/no campo várias facetas, caminhos e descaminhos que deram origem a diferentes formas de resistência.

Na Zona da Mata, @s agricultor@s estão“(...)colocando a questão tecnológica como vinculada às relações de produção, e a proposta ambientalista como um possível reforço às lutas dos movimentos sociais rurais” (Cintrão, 1996, p. 44). E desde a década de 1980, as experiências de tecer o modo de vida popular às tecnologias científicas vêm gerando uma intensa luta contra a degradação ambiental e a favor da dignidade. Busca-se, desde então, um espaço de experimentação de alternativas de desenvolvimento que considerem, simultaneamente e de forma integrada, aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais.

Dentre estas iniciativas está a promoção da agroecologia⁶, que tem alcançado resultados significativos em algumas regiões do Brasil, principalmente para agricultor@s familiares pobres. A agroecologia pode ressignificar as dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais da agricultura. É neste sentido que a agroecologia consolida novos conhecimentos e práticas, além do que, suas diretrizes buscam estabelecer um outro caminho para a construção de agriculturas de base ecológica e sustentável.

As conversas com agricultor@s

Nosso principal objetivo foi identificar e analisar as estratégias que @s agricultor@s familiares utilizaram para acessar e incorporar novos conhecimentos ou (re)significar os antigos a partir do enfoque da agroecologia, da educação do campo e das relações sociais de gênero foi o objetivo central desta pesquisa. Assim, além da análise dos materiais disponíveis sobre a experiência, foram analisadas entrevistas semi-estruturadas realizadas com cada um dos participantes que permaneceu no PFA até o seu encerramento. A pergunta geradora foi bem ampla de maneira que @ agricult@r expressasse aquilo que foi de maior relevância para o mesmo: *“O que mudou em sua vida a partir da participação no PFA?”* Estas conversas aconteceram nas casas d@s agricultor@s, nas comunidades rurais e, na maioria das vezes envolveu outros membros da família. Consideramos que registrar as opiniões e reflexões dest@s agricultor@s foi fundamental para entender de que

⁵ O termo *movimentos sociais* usado neste artigo adota a conceituação como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e do sentimento de pertencças.

⁶ Agroecologia constitui o campo do conhecimentos que promove o “manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise de Modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica. Sua estratégia tem uma natureza sistêmica, ao considerar a propriedade, a organização comunitária e o restante dos marcos de relação das sociedades rurais articulados em torno à dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento portadores do potencial endógeno e sociocultural. Tal diversidade é o ponto de partida de suas agriculturas alternativas, a partir das quais se pretende o desenho participativo de métodos de desenvolvimento endógeno para estabelecer dinâmicas de transformação em direção a sociedades sustentáveis” (Barbosa, 2005)



forma a experiência da formação interferiu nas suas vidas, ou seja, analisar até que ponto a experiência representou para os participantes um processo de empoderamento⁷.

A formação em agroecologia

No PFA a idéia da troca de conhecimentos não era só um chavão ou um momento em que se perguntava aos/as agricultores/as o que eles/as sabiam sobre aquele assunto. A origem das propostas agroecológicas eram os conhecimentos trazidos pelos/as agricultores/as, técnicos/as e assessores/as que participaram do processo. Conceber o processo de construção de conhecimentos como sendo dialógico, não o torna sem direção ou sem intenção. A ética está justamente em assumir a educação como diretiva e política. Como nos diz Freire (1992) a questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, uma tarefa impossível de ser realizada, mas assumir e viver plenamente e com coerência a minha opção democrática e a minha prática educativa que precisa ser igualmente democrática.

Defender com seriedade, e paixão, uma posição (no caso do PFA, defender a agroecologia) respeitando e considerando as posições contrárias se tornou uma meta, assim buscaram-se estratégias que não se tornassem obstáculos à criação, à capacidade formuladora e indagadora dos/as envolvidos no processo.

Outro pressuposto que deu forma ao programa foi a idéia de que não se transmite conhecimento. A aprendizagem só tem sentido quando se aprende a razão de ser do conteúdo, do assunto, do objeto em questão. O respeito a relevância do saber popular se insere no horizonte do contexto em que eles são produzidos, sem entender este contexto não iremos além deles. Subestimar a sabedoria que resulta da experiência sócio-cultural leva uma proposta que se pretende emancipatória ao fracasso. Isto não significa um processo de formação que gire somente em torno do senso comum, mas que tente superá-lo partindo dele. Este pressuposto significou, sobretudo resgatar o sonho e a utopia, mesmo que no contexto atual de discussões neoliberais e globalização isto parecesse inútil e ultrapassado. Na prática, isto referenciava a base da concepção pedagógica fundada no diálogo, ou seja, mesmo quando se está convencido de que a proposta é boa, é acertada, deve-se colocá-la em questão vendo se ela coincide com a leitura de mundo dos/as outros/as envolvidos/as diretamente no processo. Foi rico e prazeroso ver e ouvir agricultores e técnicos, homens e mulheres, jovens e adultos formulando e reformulando suas visões de mundo. Só assim, partindo do saber partilhado por todos podíamos nos dizer um grupo onde ensinar e aprender eram momentos de um processo maior, onde conhecer implicava em reconhecer-se. De acordo com Paulo Freire (1983) “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”(p. 16)

O fato da aprendizagem ocorrer sempre num contexto circunscrito às vivências do aprendente, leva-nos a pensar que fica dificultada a transferência dos saberes para outros contextos, o que é percebido como uma das limitações da formação experiencial. No

⁷ A abordagem do empoderamento implica no desenvolvimento das capacidades (“capabilities”) das pessoas pobres e excluídas e de suas organizações para poder superar as principais fontes de privação das liberdades, construir novas opções, poder e saber escolher, poder implementar e pode se beneficiar de suas escolhas (Romano, 2002, p. 11).



entanto, a transferência depende, essencialmente, da semelhança da situação de aprendizagem com a situação de aplicação, mas também da pertinência. De modo geral,

quanto maior é a semelhança entre a situação de aprendizagem e a situação de aplicação mais fácil se torna a transferência (...) é através do filtro da pertinência que são transferidos para a situação os saberes formais, profissionais e pessoais acumulados através da experiência e da tradição. (Cavaco, 2002, p. 34)

Procurou-se, também, trabalhar as relações interpessoais, ser um processo prazeroso, através de outros atrativos que permitissem manter o grupo junto durante tanto tempo. Sem falar na valorização das trocas e dos intercâmbios. Além disso, a linguagem usada e a forma como os assuntos foram abordados deveriam levar em consideração a reflexão teórico-metodológica, embora esta não tenha se dado como um ponto final, mas como reticências revistas ao longo de todo o processo.

As relações de gênero

A agroecologia tem demonstrado um grande potencial para se pensar a construção de novas relações entre os diferentes sujeitos que atuam no campo. Consideraremos a agroecologia, numa perspectiva bem ampla, de valorização da capacidade de inovação e da competência dos agricultores e agricultoras na construção de uma nova lógica de desenvolvimento, que incorpore as questões sócio-econômicas, políticas, culturais e ambientais, ou seja, com equidade social, respeito aos direitos humanos, equilíbrio ambiental e eficiência técnica, produtiva e econômica. O pensamento agroecológico traz contribuições de várias áreas desde as ciências agrícolas, passando pela antropologia e pelos estudos sobre desenvolvimento entre outras. Só nos últimos anos, porém, a perspectiva de gênero vem sendo associada ao debate agroecológico (Pacheco, 2002). Como vem se dando esta aproximação? Que processos têm sido desencadeados a partir daí?

Concordando com Almeida (2002), quando diz que “a transição para a agroecologia é um processo social complexo e cheio de conflitos; [...] o que é necessário, antes de mais nada, é termos a capacidade de observar por dentro do que está acontecendo, por dentro das experiências e dos processos sociais de promoção da agroecologia que estão acontecendo e perguntar que rumos essas dinâmicas sociais e as experiências concretas estão apontando [...]” (p. 65), assim sendo, cabe perguntar, que lugar ocupam as mulheres nas experiências de construção de conhecimentos agroecológicos?

Neste sentido, um dos grandes desafios colocados é a questão da invisibilidade das mulheres, tornar visível e dotar de inteligibilidade (Santos, 2003) àquelas que vêm sendo segregadas política e socialmente. No meio rural esta invisibilidade se torna ainda mais cruel porque as tarefas cuja responsabilidade são das mulheres estão restritas ao âmbito familiar, ao espaço doméstico. As implicações desta tendência “natural” de reforçar o espaço doméstico como o espaço das mulheres traz uma sobrecarga de trabalho, porque além das tarefas “de dentro” da casa, elas participam, efetivamente das atividades “de fora” da casa, mas esta participação é considerada mera ajuda e não as libera de ter que cumprir suas “obrigações”. Esta dinâmica social é reforçada pela dificuldade da divisão de tarefas domésticas com o marido e com os filhos do sexo masculino, além de procurar reduzir a participação da mulher as atividades do lar, dificultando a sua participação nas esferas da



vida pública, ou “o mundo da rua” espaço privilegiado de socialização e de negociações de poder.

O atual modelo de desenvolvimento reforça essa desigualdade. Ignora o trabalho reprodutivo não pago, tornando invisível a maior parte da produção feminina, e ignora a divisão sexual do trabalho. Por isso, incorporar o conceito de relações sociais de gênero qualifica a discussão em torno da construção de novos paradigmas, sobretudo porque a partir da análise de gênero, podemos tratar das relações entre homens e mulheres de forma ampla ou específica, ou seja, na sociedade como um todo ou em uma experiência individual. E, incorporar o conceito de gênero significa considerar que as identidades e os papéis masculinos e femininos caracterizam-se como construção histórica e social, sujeita, portanto, à mudança. Essa construção tem uma base material e não apenas ideológica, que se expressa na divisão sexual do trabalho. As relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres; por meio dessas relações começamos a apreender o mundo. As relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais; os universos do trabalho, da cultura e da política, e se organizam a partir dos papéis masculinos e femininos. O conceito de gênero contribui para superar as dicotomias entre produção e reprodução, entre privado e público e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas (Nalu e Nobre, 1997).

Neste sentido, tanto a concepção agroecológica, como a perspectiva de gênero convergem para a necessidade de um novo referencial de análise. No entanto, no Encontro Nacional de Agroecologia(ENA), ocorrido no Rio de Janeiro em 2002, o grupo de trabalho temático sobre a questão de gênero no desenvolvimento agroecológico apontou que “ao valorizar o papel da mulher na agroecologia, podemos correr o risco de ter uma visão instrumental da questão, considerando apenas que o trabalho das mulheres potencializa a agroecologia, sem refletir sobre o que a agroecologia pode contribuir para a luta das mulheres por sua autonomia e conquista de direitos”(ENA, 2002, p. 158). Outra reflexão que podemos fazer diz respeito às diferentes lógicas implícitas na formulação teórico-conceitual da agroecologia e da perspectiva de gênero, apontadas pelo Grupo de Trabalho sobre gênero da Rede de Projetos e Tecnologias Alternativas (2002), se na agroecologia estimulamos a “naturalização” das práticas agrícolas, através da aplicação dos princípios ecológicos na agricultura, no campo das relações sociais de gênero, o que se busca é a “desnaturalização” de atribuições conferidas ao feminino e ao masculino.

Segundo Pacheco (2004), Incorporar a perspectiva de gênero, articulada com uma concepção agroecológica apoiada na agricultura e no agroextrativismo familiares, requer um triplo desafio: revisão de nossas categorias de análise, revisão de nossas práticas político-educativas e aprofundamento das críticas às propostas de políticas públicas para a proposição de alternativas.

Nas entrevistas @s participantes consideraram que a participação de mulheres como critério foi uma boa estratégia para a incorporação de gênero no programa. A complementação de olhares entre homens e mulheres, jovens e pessoas mais experientes, enriqueceu muito as discussões do grupo para a construção coletiva de conhecimentos agroecológicos.

A metodologia do programa criou condições para trabalhar a questão de gênero. A forma com a qual o tema foi tratado foi muito boa e o nível de discussão que o grupo alcançou foi muito bom e importante para a agricultura familiar da região, tornando-se uma referência. Mas os desafios acerca do tema e forma de tratá-lo ainda são evidentes.

A interação entre jovens e pessoas mais experientes, bem como entre homens e mulheres é necessária e constitui-se em uma grande riqueza e complementação de olhares.



Mas ela não acontece naturalmente na maioria dos casos, portanto metodologias devem ser desenvolvidas para inclusão de todos/as no processo de construção de conhecimentos. É preciso sentir o desenvolvimento e maturidade do grupo sobre a temática de gênero.

Educação do campo

Outra busca necessária é a aproximação dos conceitos de agroecologia e de educação do campo. Talvez essa seja uma inovação que se possa introduzir nos debates e afazeres da construção dos conhecimentos do campo. Uma ação educativa no campo seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, necessariamente tem que privilegiar os princípios da Educação do Campo integrados a produção do conhecimento da Agroecologia e das práticas e experiências d@s agricultor@s. Este passo ainda será dado em relação à pesquisa.

Considerações finais

O PFA proporcionou empoderamento nos/as participantes, tanto em relação às suas condições sócio-econômicas, permitindo-os reconhecê-las e trabalhá-las, quanto à questão técnica gerando autonomia aos/as monitores/as para adaptarem os conhecimentos aos diferentes agroecossistemas. Mostrou aos/as monitores/as que eles/as sabem muito e que têm condições de aprender mais ainda, inclusive conhecimentos ditos acadêmicos, científicos. E gerou impactos nas dimensões econômica, sócio-cultural e ambiental nos agroecossistemas. Estes passaram a ser percebidos como um organismo único buscando-se uma integração dos subsistemas diversificados e entre plantas e animais, potencializando fluxos e ciclos naturais que favorecem o manejo produtivo.

A partir de uma maior diversidade produtiva não só a alimentação foi incrementada, alguns passaram a priorizar verduras e frutas, mas também a renda agrícola e algumas vezes monetária. A família passou a ser percebida como uma unidade que também deve estar integrada buscando relações mais democráticas onde todos os membros participam das decisões familiares. Em alguns casos a divisão de tarefas foi redesenhada, já em outros conflitos relacionados aos papéis sociais na vida familiar foram acirrados e nem sempre resolvidos. Mas em sua maioria, o diálogo e respeito aumentaram nas famílias e boa parte dos/as jovens passou a ser mais respeitado/a pela família e pela comunidade.

O espírito coletivo e a abordagem participativa foram fortalecidos e os/as monitores/as querem manter a dinâmica de trocas de experiências enfatizando o não desejo de isolamento.

Referências bibliográficas

- Almeida, Silvio (2002). *Encontro nacional de Agroecologia*. Textos para debate. Rio de Janeiro: ENA/Núcleo Executivo.
- Altieri, Miguel (1989). *Agroecologia: As bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA/FASE.



Alvori, Marques & Pacheco, Maria (2004). *Relatório de Avaliação Externa*. Viçosa: Mimeo.

Arroyo, Miguel (2004). *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.

Azibeirol, Nadir (2003). Educação intercultural e complexidade: Desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In R. M. Fleuri (Org.), *Educação intercultural- mediações necessárias* (pp. 32-54). Rio de Janeiro, DP&A.

Bourdieu, Pierre (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2002). Prefácio. In C. Cavaco, *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial* (pp. 3-7). Lisboa: Educa.

Ehlers, Eduardo (1999). *Agricultura sustentável. Origens e perspectivas de um novo paradigma* (2.^a ed.). Guaíba: Livraria e Editora Agropecuária.

Faria, Nalu & Nobre, Miriam(1997). *Gênero e desigualdade*. São Paulo: Cadernos Sempre viva/SOF.

Freire Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Martins, José de Souza (1989). *Caminhada no chão da noite: Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec.

Pacheco, Maria (2002). A questão de gênero no desenvolvimento agroecológico. In *Encontro Nacional de Agroecologia. Textos para debate* (pp. 32-43). Rio de Janeiro: ENA/Núcleo Executivo.

Romano, José (2002). *O empoderamento: Enfrentemos primeiro a questão do poder para combater juntos a pobreza*. Rio de Janeiro: ActionAid.

Shiva, Vandana(2003). *Monoculturas da mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia.





O Não-Formal e o Informal em Educação

A experiência do programa nacional de educação na reforma agrária na universidade estadual do ceará: Novas formas de aprendizagem

José Ernandi Mendes

Universidade Estadual do Ceará – Brasil, Pós Doc – EHESS – France
ernandimendes@yahoo.com.br

Sandra Maria Gadelha Carvalho

Universidade Estadual do Ceará – Brasil, Pós Doc – EHESS – France
sandragade@yahoo.com.br

Célia Maria Machado Brito

Universidade Estadual do Ceará – Brasil
celiambrito@hotmail.com

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem caráter de política pública de Educação do Campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais. Oferece cursos desde a Educação Básica à Superior, e até de especialização, em diferentes áreas do conhecimento. Enquanto política pública com ações pontuais, de base compensatória, o PRONERA traz dois traços distintos: a pressão dos movimentos populares de trabalhadores rurais para a sua consecução, o que é de certa forma inédito no campo das políticas educacionais nacionais, e a participação garantida na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades, com assento em todas as instâncias deliberativas do Programa. Em decorrência, tem sua implementação em parceria com as universidades públicas, embora esta característica não lhe seja exclusiva. Neste artigo explicitamos o caráter inovador de uma proposta escolar ocorrida em áreas de assentamentos rurais em parceria com os movimentos sociais do campo. A partir da análise dos relatórios e acompanhamento das experiências educativas junto a Universidade Estadual do Ceará concluímos que o currículo desenvolvido com base na realidade (Sacristán), proporciona a construção de uma escola efetivamente vinculada aos interesses dos educandos, desde que se construa com eles em diálogo permanente (Paulo Freire).

Palavras-chave: PRONERA, educação do campo, movimentos sociais, universidade.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem caráter de política pública de Educação do Campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais. Oferece cursos desde a Educação Básica à Superior, e até de

especialização, em diferentes áreas do conhecimento. Na perspectiva do desenvolvimento sustentável do campo, utiliza metodologias inseridas na realidade das áreas de Reforma Agrária e vinculadas, às lutas, às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo. Operacionalizado através da gestão participativa, visa contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania das famílias, considerando e respeitando o seu jeito de viver e de se relacionar, permitindo a criação de uma identidade cultural e social própria.

A parceria entre movimentos sociais e sindicais rurais, Incra, instituições públicas de ensino superior (IES) e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, é a condição para a realização das ações do PRONERA, podendo agregar-se outros, como governos municipais e estaduais.

As instituições de ensino superior elaboram projetos, a partir das demandas dos movimentos sociais ou sindicais, que são analisados no INCRA pela comissão pedagógica nacional, constituída por representantes dos diferentes parceiros, com predominância das universidades. Em 2006, foram formalizados 155 convênios, em âmbito nacional, atendendo a 84 mil alunos. Em 2010 eram mais de 60 cursos de formação profissional, como, Enfermagem, Agropecuária, Zootecnia, Cooperativismo, Agroecologia, e Superiores, como Pedagogia, História, Veterinária, Agronomia.

O PRONERA, no Ceará, teve início em 1998, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará (FETRAECE). Em parceria com três universidades locais - Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Vale do Acaraú (UVA) e o INCRA/CE foi desenvolvido um grande projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Escolarização de Educadores, em várias regiões do Estado, alcançando metas ainda não concretizadas, no âmbito dos assentamentos de reforma agrária. A partir daí surgiram sete novos projetos, envolvendo a UFC e a UECE, em parceria com a FETRAECE e com o MST, abrangendo os cursos de alfabetização e escolarização no 1º segmento do ensino fundamental (aproximadamente 300 turmas), escolarização nível médio (uma turma), formação em magistério nível médio (seis turmas), Pedagogia nível superior (duas turmas), Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (uma turma), envolvendo aproximadamente 3 mil alunos de diversos assentamentos.

Enquanto política pública, o PRONERA traz duas características importantes: a pressão exercida pelos movimentos sociais de trabalhadores rurais para a oferta do programa, algo inédito na história das políticas públicas brasileiras; e, a participação efetiva na elaboração da proposta, acompanhamento e avaliação dos projetos, garantindo voz em todas as instâncias deliberativas do Programa. Como consequência, o PRONERA tem sua implementação mediante a realização de parcerias. Nesse sentido, o manual de operações do programa aponta a parceria como princípio operacional e metodológico, "condição para realização das ações" (PRONERA/MDA, 2004, p.13). Tal princípio se faz presente na gestão do Programa desde o início, uma vez que os colaboradores compõem várias instâncias deliberativas nos âmbitos nacional, estaduais e regionais.

O PRONERA na UECE: A experiência do magistério da terra

O Ceará se destacou na constituição do Programa, colaborando junto com cinco universidades de mais cinco Estados na concepção e implementação do Programa. No ano



de 1998, a UECE junto com a UFC e a UVA apresentou um projeto que, de forma articulada propôs-se a dar grande contribuição na meta de redução do analfabetismo nas áreas de assentamento do estado. A persistência da problemática, aliada ao sucesso da primeira experiência conduziu o MST a apresentar, à UECE, em julho de 2004, demanda para novos cursos. A partir daí, constituiu-se grupo de trabalho com professores da universidade, representantes do MST e do INCRA – CE, que resultou na apresentação e posterior aprovação, em abril de 2005, dos seguintes projetos:

1) Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em área de Reforma Agrária do Ceará. Tratou-se de um projeto de formação de educadores(as) de nível médio, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos para atuação na educação do campo, no período de 2006 a 2010. Foi coordenado pela UECE e referenciado em grade curricular produzida por integrantes da universidade e dos movimentos sociais, considerando a histórica experiência de ensino médio, com duração prevista para quatro (4) anos, e carga horária de 3.200 horas-aula. Foi aprovado no Conselho Estadual de Educação do Ceará, como experiência inovadora.

2) Projetos de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assentamento Rural do Ceará: I – Centro-Norte e II – Centro-Sul. São ações de escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental para milhares de jovens e adultos assentados no Estado do Ceará, que se desenvolveram no período de 2006 a 2008, com certificação garantida pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).

Os três projetos aconteceram de forma integrada tendo em vista que parte dos educadores e educadoras dos projetos de Escolarização também cursavam o Magistério de nível médio, no Projeto de Formação.

Compusera a estrutura organizativa de cada projeto: 1 coordenador geral; 1 coordenador pedagógico; quatro coordenadores pedagógicos regionais; 6 coordenadores locais, bolsistas universitários de quatro campi da UECE (capital e interior), além de uma equipe de professores que, de forma interdisciplinar, foram responsáveis pela capacitação e desenvolvimento dos referenciais curriculares, de acordo com a proposta de cada projeto. Ambas as propostas (de escolarização e de Formação para o magistério em nível médio) orientaram-se por pressupostos e reflexões da pedagogia freireana e da proposta educativa defendida pelo MST, em comum acordo com as Diretrizes da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Inspirado na lógica da pedagogia da alternância, as ações do PRONERA, em desenvolvimento no Ceará, assumiram um caráter diferenciado da educação oficial, em geral. Nesse sentido, o projeto de Formação para o Magistério em nível médio pode ser considerada como experiência inovadora. Objetivando habilitar educadores (as) para atuar em áreas de Reforma Agrária na Educação Infantil, Educação Fundamental de 1ª a 4ª série, com ênfase nos processos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos do campo, sua proposta curricular se insere como uma alternativa educacional situada na perspectiva de construção de um modelo agrícola baseado na agricultura familiar/camponesa e na Reforma Agrária, tendo como referência as lutas sociais que buscam implementar políticas de desenvolvimento social, econômico, educacional, cultural nesta realidade.

Orientado nesse sentido, a proposta traz a intenção de contribuir com o processo de construção de um projeto de formação dos trabalhadores (as) do campo, desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, pensando a educação (que é um processo universal) a partir das particularidades destes sujeitos concretos que se



movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência de um dado tempo histórico.

Assim o currículo foi organizado em torno de 4 (quatro) eixos temáticos:

- Terra e Trabalho;
- Cultura e Modo de Vida;
- Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos;
- Educação do Campo.

Estes quatro eixos, desenvolvidos de modo transversal, ao longo de todo o curso, articularam os diversos componentes curriculares, que em acordo com as diretrizes curriculares e a normatização do ensino vigente, promoveu ao mesmo tempo uma formação docente.

O pressuposto da proposta é de que educar é mais que dotar o ser humano de conhecimentos técnicos específicos a um ofício. A educação aqui é concebida como um processo de formação humana, como prática social fundada na relação entre saberes, no sentido da potencialização da humanidade na perspectiva de construção de outra sociabilidade.

Partindo da observação da realidade político-econômico-social do Brasil que mantém um modelo econômico neoliberal aprofundando as desigualdades sociais e conseqüentemente educacionais, faz-se necessário que a formação desse educador(a) seja construída na perspectiva de compreender essa realidade e lutar para transformá-la. Entende-se, portanto, que a formação está para além da compreensão e apreensão dos saberes escolares necessários à prática educativa em sala de aula. A transformação social requer desse educador(a): compromisso ético-moral com as práticas educacionais concernentes aos saberes e necessidades dos povos do campo; o comprometimento com a intervenção social ligada à construção de um novo projeto nacional; respeito à cultura do povo do campo que implica resgate, conservação e recriação dos saberes historicamente construídos.

Na formação do educador do campo alguns princípios são fundamentais para orientar a prática educativa. Dentre eles destacam-se:

1. A vinculação entre o trabalho pedagógico e o trabalho do campo, ou seja, uma educação que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico da população;
2. Educação como prática social transformadora vinculada à construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
3. Indissociabilidade entre teoria e prática num contínuo processo de ação-reflexão-ação, em que educadores(as) e educandos(as) vão criando e recriando conhecimentos necessários à prática educativa a partir de suas vivências e necessidades;
4. Educação como um processo cultural que permeia toda a construção do ser na vivência em comunidade, na escola, na família. Enfim, a compreensão de que a cultura é matriz da formação do homem e da mulher, devendo ser resgatada, e recriada.
5. Educação como processo de transformação e emancipação humana contribuindo com a formação de sujeitos solidários, éticos e participativos;
6. Educação do campo, com suas especificidades inerentes à histórica luta de resistência camponesa, com seus valores singulares opostos ao latifúndio e à sociedade burguesa.



Como a maioria dos educandos assumiam funções educativas, seja em escolas ou nos Projetos de Escolarização I e II, o Projeto de Formação para o Magistério, também chamado Magistério da Terra constituiu-se um instrumento de formação em serviço, desde sua fase inicial. Assim estruturado, o curso de Formação para o Magistério, além de possibilitar o acesso à escolarização em nível médio, viabilizou uma formação pedagógica fundada na preparação para ação docente, ao mesmo tempo em que capacitava os educadores do projeto de escolarização, articulando e fazendo valer o princípio da ação-reflexão-ação, preconizada por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1982).

Concebido de forma coletiva e com rico saldo de aprendizagem para todos os envolvidos na ação, as práticas educativas desenvolvidas no âmbito do PRONERA na UECE apontam para um direcionamento político-pedagógico crítico e de claro conteúdo emancipatório, ainda que apresente muitos desafios, não só de natureza pedagógica, mas, e principalmente, do ponto de vista político e administrativo-gerencial.

O PPP do Magistério da Terra, produzido por estudantes e professores da UECE vinculados ao PRONERA e integrantes do MST, pautou-se na negação da lógica de currículo hegemônico, superando a fragmentação dos conhecimentos presente na maioria dos cursos de formação de professores. O reconhecimento dos saberes dos diversos sujeitos envolvidos constituiu-se a condição primeira para superação de um currículo escolar apartado da realidade social. Isto somente foi possível pelo entendimento da necessidade de constituição de outra perspectiva de poder, vinculada aos destituídos de direitos, de terra e de educação de qualidade, comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária, mediante uma educação crítica e fortalecimento da agricultura camponesa e familiar.

Superando a unidimensionalidade do caráter científico presente nos conhecimentos sistematizados do universo escolar, o PPP do Magistério da Terra procurou articuladamente relacioná-los também aos aspectos políticos, sociais, culturais e técnico-pedagógicos, contextualizando a partir da educação do campo.

O próprio conceito de educação do campo é definidor da escolha curricular dos que participaram do PPP do Magistério da Terra. Afinal, a expressão *do campo* dá ao PPP o caráter político que o caracteriza, conforme explicita Caldart (1999, p.27): “Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Neste sentido, o PPP do Magistério da Terra propôs quatro (04) eixos temáticos na sua estrutura curricular: 1) Terra e Trabalho; 2) Educação do Campo; 3) Cultura e Modo de Vida; e, 4) Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos. A existência desses eixos se justifica pela relação que todos têm com a vida e a luta dos trabalhadores do campo, as quais também dizem respeito às trajetórias dos alunos do Curso.

A metodologia de aprofundamento da realidade vivida tem início na própria realidade dos educadores(as) e assentados(as) da Reforma Agrária. Um passo seguinte foi a constituição de tessituras com os saberes sistematizados dos diversos componentes curriculares (disciplinas), com a cultura, a história e a política. E, finalmente, foram propostos problemas e desafios para reflexões e aprofundamento dos conteúdos e conhecimentos sobre a realidade sócio-educacional.

Estes eixos além de transversalizarem as diversas disciplinas escolhidas para composição da grade curricular, orientaram o trabalho pedagógico de professores de diferentes áreas de conhecimento. Os planos de aula das equipes de educadores tinham como referência cada eixo temático prevalecente num período de um ano letivo.



A interdisciplinaridade foi garantida no intercâmbio de informações entre as diferentes disciplinas, realizado por professores especialistas (educadores), coordenadores que participaram do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas, bolsistas-universitários que acompanharam o Curso dando suporte necessário aos alunos, coordenadores locais escolhidos pelo MST e, principalmente, pelo eixos temáticos norteadores da prática educativa.

O curso proposto foi organizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 3.200 h/a. Cada etapa, por sua vez, é constituída de dois grandes tempos pedagógicos: O Tempo Escola, 80% da carga horária, o momento da presença direta dos educandos(as) no curso para desenvolvimento do conjunto de atividades e participação no processo pedagógico. Esse tempo foi movimentado por um coletivo de educadores, orientados por um Projeto Metodológico; o Tempo Comunidade correspondendo a 20% da carga horária, foi destinado à leitura, prática educativa, pesquisa e produção individual, com base em questões geradoras referentes ao eixo-temático de cada etapa.

Dadas as especificidades do Curso, a avaliação não teve a mesma perspectiva daquela que se realiza no sistema oficial, quando se enfatiza a apreensão do produto/resultado. No Magistério da Terra a avaliação teve um caráter processual, empenhado no aperfeiçoamento da experiência de formação dos(as) sujeitos (as) envolvidos(as). O Memorial da Prática Político-Educativa, realizado ao longo dos quatro (04) anos, constituiu-se peça fundamental no processo avaliativo.

O aluno do Curso Magistério da Terra foi formado a partir do entendimento de que a prática educativa demanda, indiscutivelmente, clareza política dos educadores(as) com relação a um projeto de emancipação humana.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se estou claro em face, a favor de quem pratico. (Freire, 1995, p.46-47).

372

O Magistério da Terra, tendo como base a perspectiva de uma formação permanente, propôs uma estrutura curricular diferenciada que torna possível a formação de um(a) educador(a) crítico(a) e comprometido(a) com as questões do campo brasileiro.

Avanços e desafios

A importância e complexidade do processo suscitou um conjunto de questões que configuram dificuldades e desafios, merecendo destaque os problemas relativos à incorporação da proposta pela SEDUC, órgão responsável pelo desenvolvimento da educação básica no estado do Ceará. Outro aspecto a destacar diz respeito à demora na construção de parcerias no âmbito municipal, já que no conjunto das responsabilidades institucionais, a educação dos assentamentos de reforma agrária é responsabilidade do sistema municipal de ensino, instância legal a que pertencem. Outro elemento a considerar diz respeito à formação dos educadores e o atendimento aos problemas de saúde dos educandos, especialmente, os de visão, já que as condições de vida dos assentados nem sempre é compatível com as condições objetivas e subjetivas desejáveis para uma plena aprendizagem.

Ao lado disso, se colocam como preocupantes um conjunto de outras questões vinculadas à gestão administrativo-financeira do projeto. Os empecilhos, quase sempre



decorrentes da falta de recursos - gerado ora pelo contingenciamento das verbas, ora pela burocracia dos processos administrativo-financeiros da universidade trouxe como consequência atraso das bolsas de todos os sujeitos envolvidos, concorrendo para o atraso das ações planejadas, no tempo e prazo desejados.

Apesar dos problemas recorrentes nessa área e que, de certa forma, respondem pela natureza compensatória do programa, não se pode desconsiderar os avanços decorrentes da experiência. Dentre eles destacaram-se: a participação dos movimentos sociais do campo na construção da prática pedagógica, favorecendo à continuidade dos estudos e o fortalecimento de sua autonomia e organização política; a metodologia da alternância, organizada no tempo-escola e no tempo-comunidade; os trabalhos desenvolvidos pelos educandos assentados, e, ainda, a vasta produção analítica dos alunos universitários e dos professores, que através de projetos de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações, têm trazido para a sociedade, e especialmente, para as Universidades, conhecimentos sobre o campo e seus processos educativos.

A insistência dos movimentos sociais em se aproximar das universidades públicas tem propiciado um grande amadurecimento da educação do campo em todo o país e no nosso estado, sendo os fatos reveladores: I Conferência Nacional por uma educação básica do campo em 1998, nas Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo em 2002, pelo Seminário Estadual de educação do campo no Ceará em 2004, pelo Curso Pedagogia da Terra na UFC e pela construção do Projeto Político Pedagógico do Magistério da Terra na UECE em 2006, finalizados em 2009 e 2010, respectivamente. Os Projetos 1º e 2º segmentos, o primeiro finalizado em 2008 e, o segundo finalizado em 2011. Em 2011 inicia o Curso de Comunicação da Terra na UFC e em 2012 tem início na UECE, o Curso de Serviço Social da Terra.

A proposta curricular, envolvendo os diversos sujeitos com seus diferentes saberes, da concepção à execução, tem aprofundado as relações entre a universidade e os movimentos sociais, entre o conhecimento erudito e popular, realidade urbana e do campo, enfim, entre teoria e prática.

O currículo do Magistério da Terra, dada a sua multidimenssionalidade dos processos de produção coletiva do conhecimento referenciada na realidade do campo, na perspectiva de formação de sujeitos políticos, comprometidos com a Reforma Agrária e um projeto popular para o Brasil, contribuiu para a formação de educadores e educadoras com uma consciência concreta do mundo em que vivem.

Nesse sentido, pode-se dizer que o PRONERA na Universidade traz um diferencial na prática de extensão da UECE, constituindo-se um contraponto, capaz de evidenciar diferentes projetos de universidade em disputa.

Diante do cenário neoliberal, a reinvenção da academia emerge como necessidade a partir de uma concepção que lhe é própria, a produção e socialização de conhecimentos. O Magistério da Terra é uma dessas tentativas de recuperar o sentido da universidade no aprofundamento da relação com a sociedade em especial com os segmentos oprimidos, através de suas organizações de luta.



Referências bibliográficas

Caldart, Roseli (1997). *A educação em movimento*. Rio de Janeiro: Vozes.

Caldart, Roseli (1999). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In E. Kolling, P. Cerioli & M. Molina (Orgs), *A educação do campo: Identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Freire, Paulo (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes.

Freire, Paulo (1995). *Política e educação: Ensaio*. São Paulo: Cortez.

PRONERA (2004). *Manual de orientações*. (mimeo).





O Não-Formal e o Informal em Educação

Comunidades quilombolas e dinâmicas educativas locais

Givânia Silva

Universidade de Brasília/UNB
givaniaconceicao@gmail.com

Joaquim Pinheiro

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD
joaquim_pinheiro@yahoo.com.br

Este trabalho analisa a organização social, os saberes e as práticas educativas elaboradas e vivenciadas por comunidades quilombolas e sua incorporação no currículo escolar. Busca compreender como estes grupos refletem, elaboram e socializam seu fazer pedagógico e como sua organização torna-se instrumento de luta por direitos individuais e coletivos, promovendo a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento socioeconômico. As comunidades quilombolas são grupos de resistência negra presentes em quase todo o território brasileiro e constituídas a partir da reação à escravidão. A resistência tem como pilares de sustentação a preservação de sua história, de sua memória e de suas práticas sociais. Possuem experiências associativas, de produção de conhecimento, de luta pela terra e por direitos, instrumentos de fortalecimento da democracia participativa e de controle social de políticas públicas. O pouco conhecimento da sociedade de sua organização e de sua cultura contribui para a invisibilização destes grupos, impondo-lhes o silenciamento. Apesar de tal contexto, constroem alternativas educativas tanto informal e não-formal, por meio de suas relações sociais cotidianas e nas mobilizações sociais, quanto formal, ao socializarem suas práticas pedagógicas e incorporarem ao currículo escolar, tornam a escola em instrumento de luta por direitos individuais e coletivos e de vivência da cidadania. O trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida com abordagem qualitativa e implementada como estudo de caso no quilombo Conceição das Crioulas, Pernambuco, Brasil. Identificou-se a necessidade do currículo superar a perspectiva de transmissão de conhecimento e de interpretação desconectada da realidade das comunidades quilombolas e a necessidade de reconhecer como os quilombolas refletem-se, reconhecem-se e afirmam-se. O envolvimento destes sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer deste processo um momento de aprendizagem e de elaboração de práticas pedagógicas coletivas, em que “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (Sacristán, 2000). Desta maneira, a escola colabora para superar a invisibilidade social e o silêncio a que estão sujeitas as comunidades quilombolas.

Palavras-chave: quilombo, educação quilombola, currículo.

Introdução

Este trabalho analisa a organização social, os saberes e as práticas educativas elaboradas e vivenciadas por comunidades quilombolas e sua incorporação no currículo escolar. É parte de pesquisa intitulada “Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas”. Estrutura-se em três partes. A primeira parte apresenta os quilombos, grupos de resistência negra presentes em quase todo o território brasileiro e constituídas a partir da reação à escravidão, cujos pilares de sustentação são a preservação de sua história, de sua

memória e de suas práticas sociais. A segunda parte apresenta a história e a luta do quilombo Conceição das Crioulas, localizado no Estado de Pernambuco, Brasil, bem como a constituição da identidade quilombola e a luta por seu território. A terceira parte discute a ocupação da escola como espaço de afirmação da identidade e da luta quilombola. Conclui-se destacando a experiência analisada como contribuição para a reflexão de processos educativos que respeitem a história de populações que tiveram suas vozes silenciadas pela opressão e pela exclusão.

A luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil

Os quilombos são espaços de resistência e organização da comunidade negra brasileira, cuja principal característica é a luta pela liberdade e a resistência à escravidão. São instrumentos de luta para manter as tradições e cultura vivas. “Resultaram dessas exigência vitais dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade pela fuga do cativeiro e pela organização de uma sociedade livre” (Nascimento, 2002, p. 264). O conceito de quilombo se enriquece com os aspectos regionais e locais que, ao mesmo tempo em que os une, reconhece as diferenças baseadas em questões muito particulares de cada quilombo, localizado nas diferentes regiões do país.

Uma das estratégias adotada pelas comunidades quilombolas é a luta para manter vivos seus próprios processos educativos, baseados em valores culturais, em suas formas de refletir e em suas organizações, ou seja, o movimento da educação não-formal como meio para assegurar que o sistema educacional formal brasileiro ainda desconhece.

Formadas a partir da reação à escravidão, estas comunidades constituíram-se em grupos de resistência negra espalhadas em quase todo o território nacional. Segundo Ratts e Damascena (2008), “para melhor compreender a participação do segmento negro na formação brasileira, três dimensões são de fundamental importância: a histórica, a memória e as práticas” (p. 51). Mesmo após o reconhecimento formal, o Estado brasileiro ainda não sabe ao certo quantas são, como vivem, as práticas sociais e as memórias, os patrimônios materiais e imateriais, nem as reais demandas por políticas públicas das comunidades remanescentes de quilombos.

Um “apagamento/esquecimento” foi criado em relação às comunidades quilombolas durante séculos e as transformou em sujeitos de direitos “presentes/ausentes” perante as ações do Estado. Esses fatos fizeram com que as comunidades quilombolas sofressem perdas, tais como: perdas e deslocamentos de seus territórios, deturpação dos bens materiais e imateriais herdados, cemitérios, sítios arqueológicos, conhecimentos tradicionais usurpados sem que pudessem recorrer às leis, pois sequer eram reconhecidos como sujeitos de direitos. Tal contexto contribuiu para que as comunidades quilombolas pertencessem a um mundo presente, concreto e invisível: existem, produzem e preservam as áreas em que vivem, guardam saberes, mas durante séculos não foram reconhecidos como sujeitos de direito ao seu território conquistado por meio de processos organizativos. As comunidades quilombolas não podem ser vistas como algo “que sobrou”, “resto”. É preciso que compreendamos como uma população com significativa contribuição à formação da sociedade brasileira.

Setores conservadores de nossa sociedade continuam lutando para mantê-las na invisibilidade, contribuindo para que essas populações fiquem à margem das políticas públicas. A forma perversa de enxergar as comunidades quilombolas as coloca como resto, como sobra, como algo estático e do passado. Essa visão estática não reconhece as



mudanças que ocorreram, ora por força das organizações próprias dos quilombos, ora pelas novas formas de escravização. Entretanto, as comunidades resistem ao modelo de desenvolvimento hegemônico adotado pelo Brasil, tornando-se em incômodos às estruturas vigentes.

Partindo dessa perspectiva, pensar quilombo como “o presente”, torna necessário nos despir dos conceitos de quilombo apenas como algo ligado ao passado estático e reconhecê-lo na atualidade. Só a partir de uma compreensão nova, em que se considere a diversidade quilombola, suas características e especificidades culturais, regionais, geográficas e políticas é que podemos compreender melhor quem são os quilombos, suas lutas e resistências como estratégias de construção de seus modelos de desenvolvimento e processos organizativos próprios. É preciso pensar em um presente que coloque o Estado brasileiro na condição de agente devedor, mas, ao mesmo tempo, responsável pela elaboração e execução das políticas públicas para as comunidades quilombolas, rompendo com as marcas do passado escravo que as colocou em situação de desigualdade.

O reconhecimento das comunidades quilombolas impõe ao Estado brasileiro obrigações que vão além da certificação da sua existência enquanto grupos que compõem a base de formação do povo brasileiro. É o reconhecimento para o acesso a direitos antes não estabelecidos, não escritos, ou mesmo o “direito achado no quilombo”, definição de Araújo (2008). Tais direitos levaram o Estado brasileiro a promover alguns ajustes em seu ordenamento sem, com isso, alterar de forma mais profunda as desigualdades existentes e acumuladas durante séculos nessas comunidades.

Luta pela terra quilombola de Conceição das Crioulas

377

A história de Conceição das Crioulas é expressa pela oralidade, registro de uma cultura e da luta associada aos direitos da comunidade quilombola, entendido por Araújo (2008) como a *memória permanente*. O autor afirma que “não é passado, mas é continuidade da invenção humana no seu espaço, tempo e território” (p. 76). O passado se afirma no presente e na continuidade de uma história. Embora ainda não faça parte da historiografia oficial, aos poucos, por meio da memória, ela reconta/reconstrói. Muito da história de Conceição das Crioulas é contada por meio de mitos que reproduzem uma hegemonia das mulheres. Em Conceição das Crioulas, são as mulheres que se juntam para fazer a história, até os dias atuais.

A comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi constituída em meados do século XVIII, com a chegada de seis mulheres negras – as *crioulas* - que fugiam em busca de liberdade. Não há consenso do seu local de origem, apenas quanto ao número e de alguns nomes que permaneceram na memória dos mais velhos. Uns falam que vieram da região da Bahia, outros, que vieram de Alagoas. A exatidão histórica não foi importante para os moradores (as) da comunidade, mas a história das mulheres que fundaram este território, entre elas Francisca Ferreira (líder do grupo), Mendencha Ferreira, Francisca Presidente, são os nomes lembrados pelas pessoas mais idosas.

A região era propícia ao cultivo do algodão. Enquanto trabalhavam, plantando e fiando algodão, as crioulas fizeram uma promessa a Nossa Senhora da Conceição: se conseguissem comprar o território, doariam uma parte da terra para a construção de uma igreja em devoção à Santa católica.

A conquista do território de Conceição das Crioulas seria por meio de um instrumento denominado “renda”. As crioulas saíam de seu local de moradia para a cidade



de Flores, uma das mais antigas do Estado de Pernambuco, levando fios de algodão para vender e com esse dinheiro pagar a renda. Transportavam seus produtos em animais de carga por longas distâncias. O objetivo foi alcançado e a promessa foi cumprida. Ao conseguirem a conquista do território, o passo seguinte foi pagar a promessa. Assim fizeram: doaram parte da terra e construíram a igreja conhecida inicialmente como capelinha de Nossa Senhora da Conceição das Crioulas e hoje ainda presente na comunidade.

A busca da liberdade e a conquista das crioulas foram processos de superação dos limites físicos, geográficos, organizativos, de gênero e racial. Mulheres negras e analfabetas, há quase três séculos atrás, dificilmente conseguiriam dar passos tão largos. A conquista só foi possível pelo reconhecimento da capacidade de superação da população negra frente a todos os obstáculos impostos desde sua chegada ao Brasil até os dias de hoje. Romper a distância geográfica e a ausência de direitos. Enfrentar tal desafio só é possível situar no contexto de contradição oprimidos e opressor caracterizada por Freire (2005). Se, de um lado, havia o vigente regime escravocrata no Brasil, do outro, mulheres negras, autônomas, inauguraram um modelo de feminismo e de gestão territorial com as mais contraditórias condições impostas pelo sistema vigente.

Há relatos de enfrentamentos com famílias brancas vindas de outros locais que tentaram ocupar o território quilombola. Os conflitos levaram a comunidade à luta e ao enfrentamento até com forças militares. Vários enfrentamentos de descendentes das crioulas foram realizados com índios do povo indígena Atikun para lutarem contra os brancos invasores.

Um dos registros importantes da memória permanente da comunidade foi o papel desempenhado por outras mulheres, como Agostinha Cabocla, que atuou intensamente contra a ocupação ilegal do território de Conceição das Crioulas. Seu espírito guerreiro, herdado das crioulas, retrata a luta e a resistência do povo quilombola. Ela denunciava, à época, os abusos dos fazendeiros que ocupavam o território ilegalmente. Defendia que a ocupação por parte dos fazendeiros ou posseiros, ou mesmo a compra e a venda, só seria permitida se todos os descendentes das crioulas autorizassem a venda, o que não ocorria. Tais atos de bravura, herança das crioulas, mostram como uma mulher iletrada afirmou-se como liderança na defesa do direito de seu povo.

O território nos dias atuais continua sendo objeto de luta para manter-se sob o domínio de seus descendentes. A luta pela demarcação da terra continua, que corresponde a 16 mil hectares. É objeto de reivindicação de registro de propriedade por seu povo junto ao Governo brasileiro, além da retirada de pessoas que o ocupam e não são descendentes das crioulas. O quilombo que se encontra entre essas duas montanhas: a Serra das Crioulas e a Serra das Princesas, sua posição geográfica pode ter sido estratégia de resistência, dadas as dificuldades de acesso por pessoas que não conhecem a região. Imersa no bioma caatinga, o ambiente é parte de sua história de luta e recria sua identidade. O território tem um valor simbólico, faz parte da cultura local e do desejo de liberdade herdado das crioulas. Este processo se encontra com Freire (2005), que argumenta:

(...) a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem (p. 37).

A permanente busca pela liberdade e pela emancipação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, na maioria das vezes liderada por mulheres, faz



esse território lutar pela sua autonomia, não só em relação ao direito à terra, mas também pelos processos educativos que organizam a vida da comunidade. Este pensamento “quilombola e feminino” é constante e se alimenta da resistência de seu povo, mergulhado num mundo real de exclusão. A presença feminina na comunidade rompe com uma ideia naturalizada de “poder e força masculina” e constrói, por meio da fé na Santa católica e da herança da luta das crioulas, a possibilidade real de devolver ao seu povo o maior símbolo da liberdade, que são suas terras ancestrais.

A defesa do direito ao território de Conceição das Crioulas baseia-se na manutenção das atividades agrícola, artesanal, pecuária de pequeno porte, desenvolvidas e destinadas a alimentação. Tais práticas até hoje estão presentes e fazem parte do que podemos denominar de identidade e cultura quilombola naquela comunidade.

No final da década de 1980, o quilombo despertou para o associativismo e conseguiu fundar a primeira associação de trabalhadores rurais. Esta experiência animou as comunidades do território quilombola a criarem associações representativas. A unificação da organização do território quilombola foi em 2000, com a fundação da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), cujo principal objetivo é unir as associações já existentes para realizar a interlocução entre seus moradores (as) e a mediação das relações com o poder público.

As lutas atualmente realizadas pelo quilombo de Conceição das Crioulas são percebidas por seus moradores como atos de “pertencer” à comunidade herdada das crioulas. Seus mecanismos de luta fazem parte do conjunto de características que estruturam a identidade daquele território. É nesta perspectiva que a AQCC, principal representação institucional daquele povo, está estruturada e hoje é detentora do “título de posse” de seu território, representando a luta de homens e mulheres descendentes das crioulas por liberdade.

Conceição das Crioulas: Práticas educacionais e organizativas.

Desde sua fundação, até os dias atuais, a vida das pessoas do quilombo Conceição das Crioulas se constitui em processos educativos e pedagógicos. Suas elaborações e aprendizagens se materializaram no tecido social e na história de luta e saber popular, resistência e cultura. Constituem estratégia de vivência e pertença da coletividade ao território e as práticas são sinônimo de libertação e de emancipação.

A educação é fator emancipatório e estruturador dos caminhos encontrados para fortalecer a luta. Consolida-se à medida que a própria comunidade assume não só o fazer escolar, mas o pensar, a gestão da educação e do território, fazendo com que as aparentes dicotomias existentes – a teoria e a prática, a escola e a vida cotidiana, o indivíduo e o coletivo, o local e o global - diminuam¹.

O quilombo Conceição das Crioulas constrói caminhos educacionais e encontra alternativas dentro do sistema de educação formal, que ora se fecha à história quilombola - pelos livros didáticos, formação de professores(as), entre outros; ora se abre, por meio da

¹ Exemplo desse processo é a experiência do professor quilombola José Mendes que desenvolveu um processo de alfabetização com metodologia própria em que o foco era a defesa do território de Conceição das Crioulas. Portanto, a pedagogia formulada e implementada pelo Professor José Mendes não buscava apenas o ensino da leitura e da escrita, mas ao mesmo tempo a construção de estratégias de defesa do território das crioulas.



oralidade que conta e reconta a história de Conceição das Crioulas em sala de aula. Tal contexto não restringe-se ao ensinar a ler e escrever. São levadas para o campo da organização coletiva, do saber e da ciência da saúde, da sustentabilidade, da (re) construção da memória da comunidade, formando um tecido que pode ser denominado de identidade quilombola.

A comunidade tomou consciência de que as mudanças nos rumos e sua história passavam também pela educação. Distante da sede do município e com difícil acesso, professores não se dispunham a trabalhar no quilombo. Paralelo a isso, não existiam professores habilitados entre os seus moradores(as) para assumir todas as salas de aula. Foi necessário formar profissionais do quilombo para assumir a educação formal capazes de pensar e fazer uma educação que atendesse aos interesses da comunidade, educação como prática de liberdade. Esta concepção de fazer educação é comentada por Apple (2006) da seguinte maneira:

Se quisermos ser realmente sérios sobre como fazer com que nossas instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente, o primeiro passo é reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas (p. 120).

Fez-se no quilombo um movimento coletivo de uma educação com um currículo próprio e com referências próprias, um direito cujo princípio básico é o compromisso com as lutas do quilombo. Não existia projeto de educação no sistema escolar para os quilombos, mas existia espaço de negociação com o governo local para a comunidade elaborar e implementar a proposta que estava em curso.

O desafio de articular Educação, cidadania e raça foi mais do que uma mudança conceitual ou abordagem teórica. Foi uma postura política e pedagógica. Foi considerar que a Educação trata com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o (a) aluno(a) apenas no interior da sala no cotidiano escolar. Foi necessário estabelecer vínculos entre vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O desafio é tornar possível o diálogo entre as várias visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, confrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente e construir uma educação cidadã (Gomes, 2001, p. 90-91).

Após o processo, a escola aproximou-se do conceito de cidadania ao possibilitar aos sujeitos a oportunidade de vivenciar suas práticas sociais por meio do currículo escolar: as festas da comunidade, as lutas pelo direito ao território, o papel das mulheres, a importância dos(as) idosos, o artesanato, as formas de uso e ocupação e apropriação da terra por parte de não quilombolas. Em síntese, o cotidiano do quilombo inserido no currículo escolar.

A proposta de educação concretizou-se, mesmo que ameaçada diversas vezes de extinção. A comunidade sempre se posicionou contra as intervenções externas que buscavam diminuir ou ocultar o significado da educação para seus moradores (as). Há resultados concretos: diminuição do analfabetismo, inserção nas oportunidades de trabalho, afirmação da identidade quilombola, elevação da autoestima, fortalecimento das lutas pelos seus direitos, busca de alternativas para permanecer em suas localidades e para recuperar as terras ocupadas por não quilombolas, bem como o aumento da escolarização dos quilombolas, principalmente dos jovens, a atuação no serviço público, na democratização de informações e participação em espaços de decisão, a exemplo de conselhos de elaboração e monitoramento políticas públicas, tendo como referência a identidade



quilombola. São conquistas resultantes de dois aspectos: o acesso à educação e o comprometimento da escola com os interesses dos quilombolas.

É possível notar forte presença das mulheres em todos os espaços, com destaque para as mulheres jovens. Além disso, a comunidade assumiu integralmente o destino de sua educação (sala de aula e gestão) no território quilombola de Conceição das Crioulas nos diversos níveis. A maioria dos (as) professoras (es) que lecionam no território de Conceição das Crioulas são quilombolas e possuem formação universitária, ou estão cursando. Outra mudança identificada foi o grande destaque à escola e a variedade de áreas de conhecimento de interesse dos quilombolas. Há também forte relação entre a representação da comunidade por meio da AQCC e a Comissão de Educação, formada por professores (as), que fazem a interlocução entre o poder público e educação no quilombo.

Considerações finais

Compreender a vida dos sujeitos e seus significados é compreender suas histórias presentes, passadas e como reproduzem a ideia de história e cultura preservadas. É perceber também que outras lutas acontecem simultaneamente, pelo acesso às políticas públicas, componentes importantes para a manutenção das pessoas nos seus territórios. A proposta de educação de Conceição das Crioulas parece captar e aglutinar os elementos que compõem esse conjunto de características próprias e a história da luta do território quilombola.

A experiência de educação de Conceição das Crioulas pode nos apontar caminhos que possibilitem uma Educação não apenas quilombola, mas uma educação que respeite a história de povos e de comunidades que tiveram suas vozes silenciadas, suas diferenças e suas percepções de mundo anulados e seu jeito de ser inferiorizado. A educação não é o único meio para alcançar a mudança necessária, mas que é parte indispensável nessa caminhada.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Araújo, Eduardo Fernandes de Araújo (2008). *Agostinha Cabocla: Por três léguas em quadra. A temática quilombola na perspectiva global-local*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, Nilma Lino (2001). Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In E. Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola* (pp. 90-91) São Paulo: Selo Negro.
- Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Hall, Stuart (2009). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Minas Gerais: Editora UFMG.
- Leite, Boaventura Ilka (2010). Humanidades insurgentes: Conflitos e criminalização dos quilombos. *Cadernos de Debates Novas Cartografias Sociais*, 1(2), (p.21) Disponível em



http://www.novacartografiasocial.com/downloads/Livros/territorios_quilombolas_conflitos.pdf.

Leite, Maria Jorge dos Santos (2010). Conceição das Crioulas: Terra, mulher e política. *Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 3(6), (Ano III, Nº 6, Dezembro/2010).

Nascimento, Abdias (2002). *O quilombismo*. Brasília. DF: Fundação Palmares.

O'dwyer, Eliane Cantarino (2002). *Quilombos: Identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV.

Sacristán, Gimeno José (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, Boaventura S. (2008). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

Santos, Milton (2012). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Ratts, Alexandre & Damascena, Adriane (2008). A incisiva marca africana na cultura brasileira. In C Medeiros & R. E. Iradj (Coord.), *História e cultura Afro-Brasileira a Africana na escola* (p. 53). Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy.





Natureza: Um espaço de aprendizagem

Pedro Aparício

Corpo Nacional de Escutas
snp.pp@cne-escutismo.pt

Olga Oliveira Cunha

Corpo Nacional de Escutas
ocunha@cne-escutismo.pt

For the past 100 years through the Scout Movement, young people around the world had the opportunity to explore, learn and develop themselves as individuals through the outdoors, in direct contact with Nature. Scouts are committed to protect the environment, from early ages, and it represents a substantial part of the Scout programme.

Nature is the learning school where the Scouting game mostly takes place, as it is an adventurous environment with challenges, which Scouts want to conquer. In this way the Scout and the Patrol learn to overcome difficulties, learning to make their own decisions. Additionally, according to Baden-Powell, the Scout could find God in Nature when he realized the complexity and beauty in Nature.

Nature has been the natural playground for scouts, providing a unique experience of creation, experimentation, observation, and exploration, allowing them to grow as participative individual with a constructive communitarian and ecological conscious, understanding life and environment, facing challenges and learning how to react to dangers and threats. Scouts see Nature as an adventurous place, they are educated to do it in a sustainable and responsible way.

Methods/Results:

Despite all the important lessons provided by outdoor activities, in Nature, the implementation of different policies in Europe has created several restraints to the traditional and regular activities performance for young people and not only in Scouting.

Corpo Nacional de Escutas – the Portuguese Catholic Scouting Association surveyed which policies had most impact on scouting educational method in Portugal and in other European countries, preventing scouts to get access to natural sites and to the places where the non formal education takes place in scouting.

Two kinds of impacts were observed: first, a huge increase of quite useless bureaucracy to get access to campsites, forests and other potential educational sites; second, a huge limitation of places available and potentially interesting for the scouting practice.

Discussion/Conclusion:

Hyper-regulation is threatening scouting and other outdoor educational activities. An accurate balance between access and preservation, risk and safety, must be found. Unilateral defined policies and rules may affect several non-formal educational activities and become perverse in their results, as increasing the distance between (young) people and a sustainable and educational life in Nature.

Palavras-chave: escutismo, natureza, educação não-formal

Introdução

The open-air is the real objective of Scouting and the key to its success.

Lord Baden-Powell, Fundador do Escutismo

Existem diversas formas de aprendizagem, as quais dependem do contexto educacional onde decorrem. Os jovens podem aprender dentro dos clubes dos quais fazem parte, na sua família, na universidade, em encontros informais, nos acampamentos, no escutismo.

A educação não-formal surge, assim, de forma natural no nosso contexto, dado que se refere a qualquer programa que seja organizado em torno da educação social e pessoal, dirigido aos jovens, de forma a desenvolver as suas competências, conhecimentos e atitudes, fora do curriculum normal escolar e/ou universitário.

A natureza assume-se como um espaço de aprendizagem onde o Escutismo ocorre principalmente, um ambiente de aventura com desafios, que os escuteiros querem conquistar. Desta forma, o escuteiro e a sua Patrulha (pequeno grupo) aprendem a ultrapassar os obstáculos que vão surgindo, através da tomada de decisões. Além disso, de acordo com Baden-Powell, o escuteiro pode encontrar Deus na natureza, quando percebe a complexidade e beleza da mesma.

A natureza tem sido, ao longo de toda a história do Movimento Escutista, o parque natural para escuteiros, proporcionando uma experiência única de criação, experimentação, observação e exploração, permitindo-lhes crescer como indivíduos participativos, numa comunidade construtiva e ecológica da vida, a compreensão consciente do meio ambiente, enfrentar desafios e aprender a reagir a perigos e ameaças. Os escuteiros vêm a Natureza como um lugar de aventura e são educados para fazê-lo de forma sustentável e responsável.

384

Enquadramento

O princípio do século XX foi marcado por problemas sociais, alguns deles muito semelhantes ao que encontramos atualmente na nossa sociedade, como por exemplo, desemprego e incerteza quanto ao futuro.

Aliás, é também nesta época que Baden-Powell, recentemente chegado a Inglaterra, viu um rapaz, chamado Daniel, *“um dos muitos danieis que na altura”* (Flor de Lis, 1991, Janeiro), deixara a escola e queria ir trabalhar. Segundo B.-P. teria dito na altura, seria *“um candidato desde cedo à fadiga e à tristeza”*. É de opinião que a sociedade de então caminha para a destruição e que *“está a criar jovens vencidos e escravizados”*, tornando-os como Daniel, revoltados, intolerantes e infelizes. Este encontro e as inúmeras experiências que havia tido com soldados jovens rebeldes, agressivos, leva-o a criar o *“Scouting for Boys”* (1908). Recordemos que no início do século XX, os jovens começavam a trabalhar mais cedo, de uma forma geral.

O *Scouting for Boys* seria então uma forma de lhes alargar os horizontes, de os tornar desportistas, pioneiros, exploradores, aventureiros. É a aventura do imaginário humano mas controlada pelas regras do jogo.

Baden-Powell teve a ideia de criar e desenvolver um método educativo para essa juventude, não só devido às condições sociais que entretanto encontrou, mas também devido às suas viagens, onde teve contacto com grandes pensadores do século XIX e XX,



como por exemplo, Nietzsche, Freud, Lenine, Bergson, Einstein, Marconi, Blériot, os irmãos Lumiere, Montessori, entre outros.

Um dos principais investigadores que influenciaram Baden-Powell foi Stanley Hall, através dos estudos em que este se debruçou sobre os problemas da criança e do adolescente em três aspetos: conflitos com os pais, perturbações de humores, comportamentos de risco (Bastin, 1980).

Estas viagens permitiram-lhe desenvolver um método pedagógico alicerçado na pedagogia da Escola Nova, tendo sido ele próprio responsável por alguma inovação no campo educacional: a não diretividade (mais tarde defendida por Carl Rogers), o trabalho de grupo, a que ele chamou de Sistema de Patrulhas e o Jogo como estratégia fundamental da aprendizagem.

O CNS – Corpo Nacional de Scouts (antiga denominação do CNE), foi fundado a 27 de Maio de 1923, em Braga. Nessa primeira década, procurou-se sobretudo legalizar e organizar a associação, tendo sido criada o órgão oficial, a *Flor de Lis*, e organizado os dois primeiros Acampamentos Nacionais.

Com o 25 de Abril de 1974, a Associação passou a eleger os seus próprios órgãos. O primeiro "Junta Central" (Central Office) é eleito por meio de votação. São aprovadas novas regulamentações legais e, através delas, a entrada de sujeitos do sexo feminino, permitindo a coeducação.

Anualmente, o CNE realiza mais de vinte mil horas de atividades (incluindo atividades de ar livre e líderes e formação de adultos). A este propósito, estamos a concluir um estudo sobre o valor económico que estas horas representam.

Entre o grande número de ações que os cerca de 1100 agrupamentos realizam localmente, destacamos a educação ambiental e conservação da natureza (vigilância florestal, plantação de árvores, campanhas de reciclagem, "Bandeira Azul", os estudos em áreas de risco, "Coast-Watch", "Limpeza do Mundo. Limpeza Portugal"), a sensibilização para a conservação das propriedades históricas e culturais (mapeamento de moinhos e fornos, limpeza de monumentos), as atividades socioeducativas (música, danças folclóricas, operação de rádio amador, entre outros), a prática de desporto e a vida ao ar livre (campismo, espeleologia, montanhismo, canoagem, vela, hiking, ciclismo), as atividades de solidariedade e serviço social (prestação de serviços em lares e hospitais, socorrismo, colaboração com instituições de proteção civil, bombeiros, Socorros a Náufragos), a integração de jovens deficientes, as ações de desenvolvimento comunitário, de intercâmbio e cooperação internacionais, numa dinâmica de Educação para a Paz.

Os associados do CNE estão divididos por cerca de 1100 grupos locais (agrupamentos), apoiados por estruturas regionais de animação, coordenação e formação em todos os distritos e regiões autónomas. Cerca de treze mil, setecentos e quarenta adultos (dados do censo de 2012) dão o seu tempo livre, como voluntários, em tarefas de animação e gestão educacional, dos quais cerca de 50% têm menos de 30 anos de idade e cerca de 60% têm menos de 35 anos idade.

Contacto com a natureza

O contacto com a natureza como uma forma de educar as crianças e jovens é, de facto, uma característica do Escutismo e um dos elementos-chave do método escutista. Para cada escuteiro, a Natureza assume-se como o espaço privilegiado para agir, constituindo o espaço para o desenvolvimento, não só física, mas também social e uma



oportunidade de crescimento e "desenvolvimento da consciência crítica" (página 51, Manual do Líder - Fase Piloto, 2008).

A Lei do Escuta, carta magna dos deveres de escuteiros, afirma no seu artigo 6º - O Escuta protege as plantas e os animais. O bom escuteiro é aquele que valoriza e preserva a natureza, utilizando-a apenas na medida em que a sua sobrevivência está em causa.

Baden Powell afirmou "As florestas são, ao mesmo tempo, um laboratório, um clube e um templo". Um laboratório, porque possibilita experimentar atividades que lhes permitem, mais tarde, aplicar e experimentar na comunidade onde estão inseridos. Como exemplo, na separação de resíduos e reutilização de alguns objetos (reciclagem).

Estes e outros exemplos vão promover a cidadania e a noção de responsabilidade individual. Em última instância, irá permitir a aquisição de conceitos, como o desenvolvimento sustentável.

Um clube porque o espaço onde decorrem as atividades (oportunidades educativas) não é o campo de conforto a que estão habituados, levando-os a exercer as regras sociais elementares e a superar as dificuldades que vão surgindo.

A natureza é ainda um templo, "um espaço de deslumbramento e contemplação". O ar livre constitui o ambiente certo para o desenvolvimento sensorial, para a ativação de todos os sentidos e da natureza das próprias pessoas.

Se a natureza se revelou como um espaço de desafio para os jovens do início do século XX, continua a ser muito atraente para os jovens do século XXI. O desenvolvimento das tecnologias de informação não só fomentou mudanças sociais nos diversos ambientes de trabalho, como também estimulou uma mudança importante nos hábitos das nossas crianças e jovens.

A área de jogo tem sido progressivamente reduzida para alguns metros quadrados, onde existe, geralmente, um computador ou um videojogo, com o incremento da proteção dos progenitores. Esta alteração no comportamento por parte dos educadores tem vindo a ser determinante na ausência de espaços naturais na vida diária das crianças e jovens.

Regulação do acesso ao espaço natural

O Portugal atual caracteriza-se por ser um país do Sul da Europa com clima mediterrânico, sendo os verões alturas secas e quentes, sendo que esta característica coloca em risco cerca de 30% do seu território – as áreas florestais. Se observarmos a evolução dos fogos florestais nos últimos anos rapidamente conseguimos perceber a necessidade de preservarmos estes espaços, de os mantermos vivos e úteis para as comunidades locais, sendo que se regista um verdadeiro record de área ardida em 2009 – cerca de 10% da área total do Estado Português, o que revela uma diminuição de área ardida em comparação com anos anteriores.

Não podemos considerar a existência de uma preocupação restrita aos incêndios florestais, identificámos antes um conjunto de temáticas próximas como a agenda política para a proteção ambiental, a exploração e incentivo à produção de energias renováveis, diversas políticas de gestão e ordenamento do território, entre outras que se revelam bons indicadores da ação governativa portuguesa com vista ao desenvolvimento de uma consciência ambiental que reduza o impacto das atividades humanas e que procure promover o desenvolvimento sustentável, mas sempre com um certo investimento associado.



Um dos instrumentos normalmente utilizados para determinar formas de relacionamento entre indivíduos e a utilização de recursos públicos é a produção legislativa. O ato legislativo tem como finalidade produzir efeitos sobre as atividades diárias dos cidadãos e comunidades, assim como delimitar as obrigações individuais e os deveres. Devido ao seu carácter universal e abstrato, todos os diplomas legais são publicados com o objetivo de produzir efeitos sobre a população e não sobre apenas sobre o indivíduo.

Apesar das regras serem desejáveis para manter relações sociais similares e equivalentes entre todos os indivíduos, é missão da obrigação legal construir uma identidade social para as estas regras.

Este estudo procura assim compreender quais as regras que produzem efeitos aplicados no território português e quais as suas reais implicações através da imposição de restrições de acesso às áreas naturais e espaços florestais, no caso específico da prática regular do Escutismo.

Análise da legislação portuguesa

Para concretizar a nossa abordagem foi necessário identificar alguns diplomas fundamentais que produzem efeito direto ou indireto sobre a prática do Escutismo, neste caso optámos por centrar a nossa observação apenas em atividades desenvolvidas em espaços naturais.

Toda a prática legislativa veio determinar algumas mudanças nas atividades regulares, sendo que nas vésperas do século XXI, em 1999, vivíamos um período marcado pela destruição massiva de florestas, principalmente por fogos de larga escala. Estes fogos florestais não só comprometeram a manutenção de espécies endémicas, mas também colocaram em risco áreas urbanas deixando marcas de destruição sobre o património edificado e na memória das pessoas.

No entanto a primeira década do século 21 é decisiva em termos das grandes opções legislativas, tendo procurado as superfícies de madeira, foram publicados vários diplomas no âmbito do ordenamento do território – os Planos diretores municipais. Através desta planificação com recurso via legislativa foram transmitidos vários poderes de licenciamento e informação para as autarquias, sendo um exemplo característico da situação agora em estudo o licenciamento de acampamentos ocasionais e a proibição da realização de fogueiras nas matas e espaços florestais.

Numa análise cronológica da publicação legislativa podemos ver um esquema legal construído peça por peça, em diferentes diplomas, mas que produziram efeitos que prejudicaram a prática do Escutismo.

O Decreto de Lei 264/2002, de 25 de Novembro, regulado posteriormente pelo 310/2002, de 18 de Dezembro, estabeleceu um conjunto de competências para os organismos locais, nomeadamente os municípios e autarquias, onde se incluem os de licenciamento de acampamentos ocasionais. Às autarquias foi delegada o poder de licenciamento destas práticas no âmbito do seu território, assim como a definição das regras de procedimento para que este licenciamento aconteça, o que criou pontos de vista e métodos de atuação bastante variados; se em alguns casos o licenciamento acontece celeremente e de forma gratuita; noutros municípios registou-se a existência de um processo burocrático moroso e oneroso.



Por outro lado, a prática do escutismo utiliza o fogo como figura instrumental, não apenas pela sua capacidade de exemplificar diferentes regras de proteção e prevenção, mas a sua utilização para cozinhar, aquecer e juntar grupos. Esta prática foi integralmente proibida pelo decreto 124/2006, de 28 de Junho, o qual veio estabelecer períodos anuais que proíbem toda a prática de foguear nas zonas florestais, assim como queimadas e práticas que até aqui eram comuns.

No âmbito da utilização do fogo podemos referir que existiu algum progresso quando a 14 de Janeiro de 2009, foi publicado o decreto 17/2009, foi reconhecido e consagrado a possibilidade de utilização de fogo por associações escutistas. Embora se registe este como um passo bastante favorável a reconhecer a necessidade de devolver esta ferramenta educativa ao Escutismo, esta republicação ainda aguarda regulamentação para que possa produzir efeitos.

Pese embora o foco de atenção destes diplomas se encontrar direcionado para 30% do nosso território nacional, a forma encontrada para preservar esta larga área tem seguido um caminho de afastamento das pessoas destas áreas, colocando restrição de acessos aos indivíduos e aos vários grupos organizados que procurem desenvolver as suas atividades nestes espaços. Consideramos que estamos perante uma situação de prejuízo para o método educativo que desenvolvemos, onde uma das sete maravilhas é precisamente o contacto com a natureza e o meio envolvente, onde a exploração dos espaços é proposto aos nossos jovens como fator de aprendizagem para o futuro, garantindo que todos os nossos jovens através desta experiência podem adquirir conhecimentos sobre como reduzir o impacto das suas atividades, a utilização racional dos recursos naturais e a preservação dos habitats naturais em que desenvolve as suas atividades.

Acampamentos, passeios de cicloturismo, pedestrianismo, montanhismo, canoagem e outras formas de experienciar, descobrir e conhecer as maravilhas da Natureza, permite às crianças e jovens a participação em atividades organizadas por cerca de 1300 estruturas locais que lhes permitirão uma maior consciência do seu papel de defensores de um valor comum – a Natureza – conscientes de que as suas ações devem ser vividas de forma a preservar a vida e a sua conduta em atividades deve ser sustentável, evitando degradar este bem comum.

Apesar do objetivo de proteger esta riqueza do nosso país, a produção de alguns diplomas legais acabaram por criar efeitos de restrição ao movimento escutista, provocando uma dificuldade acrescida no acesso a espaços naturais. Aprendizagem pela ação, em contacto direto com a natureza, tem promovido ganhos educativos significativos ao longo das várias gerações, potenciando a aquisição de habilidades que enriquecem os programas motores das crianças e jovens, desenvolvem um programa de defesa e preservação do ambiente, revelando também que a presença de escuteiros nos terrenos florestais pode ser entendida como um meio de alerta em caso de incêndio, assim como pode ser um elemento dissuasor à prática de crimes que possam destruir os diferentes espaços naturais.

Neste ponto podemos observar que a produção legislativa acabou por trazer alguns obstáculos para a realização de atividades nas diferentes zonas florestais e matas portuguesas, tendo estas áreas sido retiradas aos cidadãos de forma a protegê-las, registando-se a presença de barreiras através do aumento de burocracia a tratar, da introdução de taxas para obtenção de licenciamento, além de um maior gasto de tempo, esforço e dedicação de voluntários adultos que se dedicam à missão educativa do Corpo Nacional de Escutas. Embora esta situação possa ter implicações graves num futuro



próximo, espera-se que se torne progressivamente mais difícil ter acesso às florestas e matas para um simples passeios de observação de fauna e flora, acabando assim por dar-se uma primazia aos esforços financeiros e burocráticos em detrimento dos ganhos educativos da utilização destes espaços naturais, utilizados por uma atividade centenária, que tem ajudado a criar em várias gerações de cidadãos uma consciência do seu papel social.

Enquanto escuteiros, acreditamos não apenas na nossa missão educativa, de promovermos os valores do respeito pelos nossos semelhantes, num bem maior e em tudo o que nos rodeia, mas também acreditamos que, enquanto cidadãos, devemos respeitar os mecanismos legais da nossa sociedade – servindo como sinais de alerta a situações como esta, onde são evidentes as dificuldades para garantirmos atividades que ajudem a educar as futuras gerações, através do contacto com a Natureza e da experiência de vida em contacto próximo com esta,

Devemos dizer que, apensar das dificuldades observadas, vemos algumas mudanças recentes que, em certa medida, parecem começar a alterar esta prática. A republicação da lei do foguear, através do decreto 19/2009, de 14 de Janeiro, veio precisamente consagrar um regime de exceção para as organizações da Organização Mundial do Movimento Escutista, remetendo o assunto para legislação específico, que caracteriza a forma legal das associações juvenis em Portugal; no entanto é importante ressaltar que esta alteração ainda carece de ver publicado um regulamento para esta situação. Embora aguardemos pelos próximos passos do legislador é nossa intenção continuar a dar provas da capacidade de prevenção enquanto associação, promovendo ferramentas internas dedicada à sensibilização de todos os escuteiros, assim como a criação de formações específicas para os nossos animadores adultos que permitam a concretização das atividades de natureza, mesmo as que impliquem a utilização de fogo, em segurança.

Sabemos que, no que concerne os acampamentos ocasionais, existem várias questões sociais adjacentes, mas continuamos a acreditar que privar jovens da possibilidade de enfrentarem os seus medos do desconhecido, de improvisar um local para passar a noite, de tomar banho num rio e mesmo de utilizar os recursos naturais de forma sustentáveis, é negar todo um legado de gerações que lhes antecederam. Podemos quase comparar a ação de proibir o acesso a algumas noites ao ar livre à negação de uma experiência enquanto pessoa, integrada num grupo que procura viver sobre os mesmos ideais.

Conclusões

Num programa educativo como o Escutismo, a Natureza assume um papel fundamental, para a aprendizagem das crianças e jovens integrados nas várias faixas etárias. As características do espaço natural permite potenciarmos a vivência da vida em pequenos grupos, do ultrapassar dificuldades e de aprender a viver apenas com o necessário, desafios que são também impostos pelas sociedades modernas. Através da exploração e atividades de descoberta da natureza, os nossos escuteiros não só procuram viver de acordo com um estilo de vida saudável, mas procuram o trabalho conjunto e oportunidades educativas que lhes permitam romper com os modernos paradigmas do sedentarismo, individualismo e super-protecionismo imposto por uma sociedade que tem um elevado nível de insegurança e é avessa ao risco.

Através das várias atividades desenvolvidas ao ar-livre, os jovens conseguem valorizar a criação natural e reconhecer que existe em seu redor um valor acrescentado



para a sua vida, habitualmente coberta por cimento e por construções de grandes centros urbanos. Seria possivelmente uma surpresa se relatássemos o número de jovens que habitualmente deslumbram-se com um céu estrelado, uma lua cheia, um ninho com pássaros jovens ou que nunca viram uma pegada de animal selvagem. Mas certamente que concordarão que ninguém consegue defender aquilo que não conhece ou que não compreende, assim revela-se de maior importância potenciar o contacto dos jovens com as áreas naturais, principalmente quando a vida moderna tende a afastar os jovens dos espaços interiores e rurais. A sociedade moderna confia atualmente aos Corpo Nacional de Escutas cerca de 60000 crianças e jovens, para que possam crescer integrados num programa educativo baseado num conjunto de experiências e oportunidades que os ajudarão a tornarem-se cidadãos ativos e capazes de fazer a diferença nas suas comunidades locais. Estes jovens esperam ansiosamente pela oportunidade de viverem o ar-livre, de descobrirem como ultrapassar as dificuldades e limitações que lhes permitirão acima de tudo divertirem-se durante o processo de crescimento.

Não podemos nunca esquecer que no século 21, o conceito de segurança é bastante diferente daquele que usávamos no passado recente. Hoje em dia temos mais presentes crimes violentos o sentido de insegurança em todo o seio familiar, que acaba por tentar conseguir proteger os seus jovens nas 24 horas diárias. Surge assim como uma das características da sociedade moderna, a síndrome da criança aprisionada, sujeita a um super-protecionismo parental que priva a juventude no geral do contacto com a natureza, sabendo que os espaços ao ar-livre potenciam a aprendizagem de programas motores ricos, a destreza física e a experiência do jogo simbólico, que poderão colocar sérios obstáculos à saúde das futuras gerações.

Poderemos ter uma geração que no futuro desconheça as potencialidades e limitações das suas estruturas corporais, com capacidades de aprendizagem motora pobre e cuja capacidade de gerir o risco e auto proteção estará severamente prejudicada.

O facto dos jovens hoje se cansarem facilmente em deslocações com as mochilas, da descoberta onde podem montar a sua tenda, os cuidados ao manusear o fogo, o construir uma cozinha para cozinhar ou para reunir um grupo e todas as experiências que fortalecem o carácter de cada indivíduo não devem ser encaradas como ameaças às sociedades modernas. Estas são vistas por nós, enquanto associação que proporciona um programa de educação não-formal, como oportunidades educativas para cada jovem, tornando-os totalmente conscientes e comprometidos com o mundo em seu redor, mas também com conhecimento das suas reais capacidades e principalmente conscientes das suas ações.

A Natureza, mesmo aquela que se julga inacessível ou remota, é ainda um passo para a evolução social, que se apresenta como peça central no futuro e na presença das raízes do conhecimento, embora constitua um conjunto de valores que permite a existência dos homens e mulheres com carácter nas sociedades modernas.

A Natureza deve de facto ser preservada, mas não pode ser isolada do Homem, caso contrário este poderá deixar de atribuir-lhe o verdadeiro valor de escola informal.

Scouting is a movement whose purpose is to educate the next generation as being useful and with broad views. We intend to form Men and Women who know how to decide for themselves, bearers of three fundamental gifts: Health, Happiness and Spirit of Service. (Baden-Powell, *Scouting Founder*)



Referências bibliográficas

Baden-Powell, Robert (1993). *Escutismo para rapazes*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas (Edição Especial).

Decreto-Lei nº316/95 de 28 de Novembro (alterado pelo Decreto-Lei nº264/ 2002 de 25 de Novembro). *Diário da República n.º 272/2002, Série I-A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei n.º 124/2006 de 28 de Junho, (alterado por Decreto-Lei n.º 15/2009 de 14 de Janeiro; Decreto-Lei n.º 17/2009 14 de Janeiro e Decreto-Lei n.º 114/2011, de 30 de Novembro). *Diário da República n.º230/2011 - Série I*. Ministério da Administração Interna.

Decreto-Lei n.º 264/2002 de 25 de Novembro. *Diário da República n.º 272/02 – Série A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei nº 310/2002 de 18 de Dezembro. *Diário da República n.º 292/2002 – Série I-A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei n.º 39/2008, de 7 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 228/2009 de 14 de Setembro. *Diário da República n.º 178/2008 - Série I*. Ministério da Economia e da Inovação.

Decreto-Lei n.º 8/2011 de 11 de Janeiro. *Diário da República n.º 7/2011 – Série I*. Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º32/2011, de 7 de Março. *Diário da República n.º 46/2011 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.

Henriques, Mendo; Loia, Luís & Reis, João (2006). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.

Opie, Frank. (1993). *Escuteiro global: Um escutismo para a natureza e o ambiente*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas.

World Organization Scout Movement (1997). *Ajuda a salvar o mundo*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas.





A substituição dos movimentos sociais pelo protagonismo da sociedade civil

José Adelson Cruz

Universidade Federal de Goiás – Goiás/Brasil

jadelsoncruz@uol.com.br

João Roberto Resende Ferreira

Universidade Estadual de Goiás

joaorob-ferreira@uol.com.br

Na academia o termo Sociedade Civil, nos últimos anos, adquiriu importância central nas teorias da democracia em três campos: no debate sobre o potencial democrático da sociedade civil em relação à educação – parcerias público/privadas; no debate entre movimentos sociais e associativismo – integração/inclusão social; bem como sobre o desenho institucional republicano – gestão participativa. Na política o foco no “combate à pobreza”, como metas do documento “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” da ONU 2000, acabou por direcionar e intensificar os debates e as políticas sociais do Brasil e das agências multilaterais, focando a sociedade civil, como principal agente da regulação do social. Reatualizou-se, assim, o pensamento social brasileiro em relação à sociedade civil fundada na disputa entre os modelos do “americanismo” e do “iberismo” que estamos aprofundando a luz dos estudos de Gramsci e Luiz Werneck Vianna. Investigamos essa problemática a partir da produção acadêmica dos Líderes de Grupos, cadastrados no Diretório da Plataforma Lattes/CNPq, na área da Educação, visando identificar como a produção acadêmica percebe ou não os limites e possibilidades de “republicanizar” a escola, a partir da prestação de serviços e bens oferecidos pela “sociedade civil” à educação. Posto isto, o objetivo deste texto é socializar os primeiros achados, no que se refere aos nexos e tensões que fazem governos, empresários e educadores se articularem em torno da tese de que é urgente e necessário mobilizar a Sociedade Civil, para participar da “salvação” da escola pública. Constatou-se que a teoria da sociedade civil herdou a hegemonia dos pesquisadores dos movimentos sociais, defendendo a autonomia da sociedade civil em relação às instituições políticas “tradicionais”, como arena de inovações políticas na participação em experiências de democracia nos conselhos de políticas e de gestão. Deixou, então, de associar a inovação a um sujeito político, os movimentos, para atrelá-la a um *locus*, a sociedade civil. Observa-se que o debate acadêmico vem sendo marcado pelo sumiço dos sujeitos políticos e pelos ritos de consagração da sociedade civil. Nessa trama deslocou-se a desigualdade social do âmbito da relação entre capital e trabalho para o campo exclusivo da cultura e das identidades.

Palavras chave: espaço público, escola e sociedade civil

Toda pesquisa parte de uma questão que a fundamenta, da qual é ao mesmo tempo a bússola e o fio condutor, a referência e a centralidade para a investigação e o estudo da temática. Por mais absurda e vaga que possa parecer de início, a nossa foi: o que faz governos, empresários, organizações sociais, educadores e meios de comunicação em geral defenderem a tese de que é urgente e necessário mobilizar a sociedade civil, para participar ativamente da salvação da escola pública? Essa questão surgiu da nossa experiência de pesquisa por ocasião do mestrado e doutorado e das orientações na Graduação e Pós-

Graduação. Ao longo desse período constatou-se a despolitização das ações coletivas, bem como a desestatização da regulação e trato do social, bem como a defesa de uma sociedade civil virtuosa na “superação” da questão social. Este movimento gestou novas interpretações acerca do Estado, antes entendido como inimigo, com o qual se tinha uma relação de confrontação, para o entendimento do Estado como uma instituição com a qual se pode e se deve cooperar. Com efeito, tal metamorfose efetiva a despolitização das relações entre a sociedade e o Estado já que o conflito de classes desaparece da cena pública. Assim, o pêndulo explicativo que, nos anos 1980, repousava sobre a relação capital e trabalho deslocou de vez para a cultura e a sociedade civil como *locus* por excelência das inovações políticas. A ideia de sociedade civil, entre nós, aparece no regime militar como um projeto político, ou uma plataforma de sustentação fundamental para a oposição ao Estado autoritário, fundada nas bandeiras de democratização da sociedade, justiça social e cidadania.

Hoje, a teoria da sociedade civil herdou a hegemonia dos pesquisadores dos movimentos sociais, orientando estudos acerca da autonomia dos atores da sociedade civil em relação às instituições políticas “tradicionais” e de inovações políticas na participação deles em arenas decisórias e em experiências de democracia deliberativa dos conselhos de políticas e de gestão (Costa, 2002; Avritzer, 1994; Alvarez, Escobar e Dagnino, 2000). Consequentemente, os estudos especificamente sobre movimentos sociais caíram em desuso na virada de século. Assim, no Século XXI, o debate acadêmico vem sendo marcado pelos ritos de consagração das organizações não governamentais como fase avançada e de superação dos movimentos sociais. Nessa trama, os direitos sociais no Brasil, assim como o conteúdo do sistema de proteção social prestado pelo Estado que foram constituídos, ao longo das últimas décadas, pela articulação dos movimentos e organizações sociais nos anos 1980 deslocou o tema da desigualdade social do âmbito da relação entre capital e trabalho para o âmbito exclusivo das características culturais com ações focalizadas aos mais vulneráveis. “O que permite a ‘inclusão’ não por direito de cidadania, mas por ser mais ‘pobre’ do que o vizinho – não garantindo, portanto, a base de igualdade necessária a uma verdadeira política social” (Sader, 2004, p.41).

Nota-se a partir daí, o completo abandono das teorias dos movimentos sociais e o revigoramento das teorias da sociedade civil, agora, entendida como redes de associações civis de interesses coletivos. Assim, a identidade social e pessoal dos indivíduos que cada vez mais é percebida como resultado da ação de *políticas sociais* passa a ser o bem que se deseja reivindicar e defender, constituindo a identidade e o multiculturalismo, como a substância dos novos conflitos para um conjunto de políticas que “fingem ser sociais quando são apenas funcionalização da pobreza”. (Oliveira, 2000) O fato é que, pelo menos nesses estudos, triunfo da sociedade civil assinala a “morte do sujeito político” e esta é celebrado, como principal condição para o renovado interesse pela sociedade civil. Nessa nova orientação tudo passou a ser identificado como movimentos sociais, portanto, sujeito político. Tudo passou a “ser política” e qualquer atividade coletiva como “novas formas de fazer política”.

Entendemos a política, como o reino por excelência das coisas humanas, do que há de mais humano e produtivo de todos na construção e partilha do mundo-comum: a nossa capacidade de imaginar, fantasiar e inventar, pela ação, nossa liberdade e nosso destino, mesmo considerando os constrangimentos de naturezas várias.

A política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação. A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na lógica policial. Um múltiplo de sentidos



cuja publicização se põe como contraditória com a constituição policial. Povo é o primeiro desses múltiplos que desunem a “comunidade” dela mesmo, a inscrição primária de um sujeito e de uma esfera de publicização de sujeito no fundo do qual outros modos de subjetivação propõem a inscrição de outros ‘existentes’, de outros sujeitos do litígio político. (Rancière 1996, p. 48)

A política “só existe mediante a efetuação da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa”. (Rancière 1996, p. 47-71) A política começa quando a ordem “natural” da dominação e a divisão das parcelas entre as partes da sociedade são interrompidas pelo aparecimento de uma parte supranumerária, que identifica o conjunto dos “sem” parcelas. A igualdade, que é a condição não política da política, não faz efeito senão pelo jogo dessa parte litigiosa que institui a comunidade política como comunidade do litígio. A partir dessa publicização primeira se institui a lógica do *desentendimento*, distante tanto da discussão consensual quanto do caos social.

Para saber ou pelo menos para entender isso mais claramente, no campo da educação, foi preciso remontar à origem dos sentidos e significados da ideia de sociedade civil, sobretudo, na escola pública. Buscamos analisar os motivos, diagnosticando como a problemática aparece na produção acadêmica da área de educação. Nosso ponto de partida foi consultar e ler de forma sistemática a produção teórica em livros, capítulos e artigos de periódicos dos Líderes de Grupos, cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes/CNPq. Em um primeiro momento, com base nos nomes dos grupos e na associação de duas palavras chaves, como educação e sociedade civil; educação e terceiro setor, educação e organizações não governamentais, política educacional e terceiro setor identificamos 91 grupos que nas Ementas e nas “Repercussões dos Trabalhos do Grupo” constam as palavras chaves objeto da pesquisa. Nosso próximo passo foi eliminar os grupos que se repetiam, por constar na descrição dos grupos duas ou três das palavras chaves e chegamos ao total de 25 grupos como universo da pesquisa.

A escolha de textos acadêmicos dos Líderes dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes/CNPq, se justifica pelo fato de focarmos a relação entre academia e política – e, mais ainda, entre os intelectuais, o espaço público e o poder – que jamais saíram das nossas preocupações teóricas. O mundo institucional, hoje, é caracterizado pela especialização, racionalização, privatização do público, cálculos criteriosos, carreira bem planejada, pragmatismo institucional e ritos burocráticos intensos, em que estão usurpando as bases que permitiam emergir a recíproca e fundadora relação entre intelectual, conhecimento e espaço público. Os intelectuais são sempre mais “redes” de projetos articulados a programas de governos e agências de fomento a pesquisas e suas atividades são cada vez mais orientadas por posturas políticas que se confundem com iniciativas governamentais, com seus invólucros administrativos, seus arranjos e suas restrições. Cresceu o atrito entre a liberdade intelectual e a rotina institucionalizada.

A escola, a socialização política e a sociedade civil

Os moradores dos bairros populares, nas grandes cidades brasileiras, nos anos 1970, emergem como sujeitos importantes na luta pelo acesso à escola. As associações de vizinhos, comunidades, ou a sociedade amigos de consolidam-se como interlocutores frente a políticos e autoridades, reivindicando demandas diversas como moradia, saneamento e transporte, com destaque para a escola. Assim, os conflitos na esfera da reprodução social têm a luta pelo acesso à escola, como central no conjunto das lutas



populares que pontuam a contradição do processo de urbanização vivido pelos trabalhadores, tratado pela literatura de movimentos sociais. Em regra, nos debates da pedagogia predominavam os mesmos princípios que norteavam as lutas e organizações dos trabalhadores que reivindicavam autonomia frente ao Estado. Portanto, fazia-se urgente a necessidade de tirar o excessivo controle da escola das mãos do Estado, visando que a educação formal pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade “mais justa e igualitária”. Para tanto, as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado com as lutas políticas, como forma de romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho.

Foi assim, que a gestão escolar, o conselho escolar, a eleição de diretores e o projeto político-pedagógico aparecem como possibilidades efetivas de se romper com a tradição centralizadora, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. A partir da década de 1990, gestão escolar, conselho escolar, eleição de diretores e projeto político-pedagógico, endossados pela formação de professores, currículos e avaliação são temas muito presentes na educação, margeando especialmente os campos ligados às Políticas Educacionais e à Legislação Educacional. É importante ainda dizer, que ao mesmo tempo em que a luta pela escola ganhava corpo e forma na sociedade brasileira, nos anos 1980, as esferas privada e pública se confundem nessa prática e, aos poucos, lideranças vão se afirmando e se articulando para além das fronteiras dos bairros. Há uma rejeição às práticas clientelistas, o que não quer dizer que não se jogue com o interesse de alguns políticos e autoridades, quando isto é julgado útil.

Nesse percurso, a reação da população à falta de vagas e à precariedade das escolas manifesta-se tanto em movimentos dirigidos ao Estado, como também na adesão a programas de mutirão, quando os pais colaboram com trabalho voluntário nas horas de folga. Vários tipos de autoajuda – mutirões, campanha para angariar fundos, organização de creches comunitárias, escolas conveniadas – possibilitaram por um lado, o desenvolvimento de uma nova cultura política entre os participantes, o que contribuiu para reforçar a identidade coletiva e, portanto, para o processo mais geral de conquista dos direitos políticos e sociais. Por outro lado, o conceito de sociedade civil, aos poucos, perde sua dimensão política, reduzindo-se à participação social induzida por uma infinidade de interesses particulares.

A partir de 1980 alguns estudos sobre os movimentos sociais começaram a relacionar a questão da educação aos movimentos na tentativa de identificar em suas lutas a preocupação com a escola, preferencialmente nas periferias urbanas. Esses estudos, porém, não chegaram a envolver a reflexão sobre a dimensão educativa dos movimentos em suas possibilidades e limites de articulação com a emergente sociedade civil. No plano teórico, a década de 1980 foi também o momento em que se desenvolveu um vigoroso pensamento crítico em torno de três temáticas principais: a) a evidência da reprodução das desigualdades, sobretudo nos domínios da educação e da cultura; b) a denúncia da perpetuação da injustiça social e da exploração da força de trabalho; e c) a presença dos “excluídos da sociedade”. Em tal contexto aparece a necessidade de atacar a “baixa qualificação”, como forma de solucionar essa problemática. A expansão do acesso à escola pressionada pelas mobilizações sociais face ao desenvolvimento do modelo urbano-industrial colocou a escola no centro das atenções e possibilitou a emergência de uma nova classe média bem instruída e empregada – no ensino superior e em diferentes órgãos de governos –, ganhando força a ideia de “inclusão” pelo acesso à escola.

Por fim, há de se considerar que existem muitos grupos de interesse que têm obtido enormes vantagens drenando, do alto do sistema educacional, grandes somas de



recursos que supostamente deveriam beneficiar as unidades escolares: os exemplos das ONGs, dos *lobbies* das editoras de livros didáticos, das tecnologias de informação, transporte escolar, contrato de terceirização de serviços, uma infinidade de convênios e parcerias, dos fornecedores de merenda escolar ilustram com eloquência esse fato, atualmente chamado de parceria entre público e privado. Enfim, é necessário dizer que os limites observados na educação hegemônica pelo liberalismo não sufocam completamente as possibilidades de luta pela superação do atual modo de lidar com os bens e serviços públicos, havendo espaços e condições de desenvolver ações pedagógicas emancipatórias e, portanto, de superação do atual estado das coisas.

Toda explicação acerca da virtuosidade da sociedade civil avança sobre um solo de palavras instáveis e imprecisas e seus sentidos dependem das ideologias, dos sistemas de significações e dos interesses em disputa tanto na academia, como no governo, no empresariado e nos meios de comunicações sociais. A emergente popularidade da ideia de sociedade civil, de acordo com Keane (2001), acelera a acumulação de ambiguidades herdadas, de novas confusões e de simples contradições: “a crescente discussão acerca da sociedade civil não é imune à confusão e ao delírio”. (p. 49) Acompanhada pela perigosa crença na possibilidade de um mundo sem divisões nem conflito, pela desilusão relativa à política, pela fantasia da abolição das instituições do Estado em representantes, porta-vozes, delegados e detentores de mandatos da virtuosa sociedade civil. Não só isso, mas também a linguagem da sociedade civil e o contraste, implícito ou explícito, com as instituições estatais, apareceram numa extraordinária variedade de contextos intelectuais, com uma variedade de sentidos diferentes e com uma multiplicidade de fins. Por exemplo, um notável aparecimento nas avaliações da qualidade de ensino aprendizagem; nos direitos e deveres dos cidadãos em Época de derrocada dos direitos sociais; na questão das crianças, idosos, portadores de necessidades especiais e maus tratos infantis; na análise das controvérsias acerca das relações entre vida privada, religião e política. Alguns estudiosos refletem atualmente sobre a possível emergência de uma sociedade civil “global” ou “internacional” – Fórum Social Mundial¹.

A passagem do PSDB e do PT à condição de “partido da ordem” cooptou as organizações sociais e movimentos sociais, e efetivou uma progressiva profissionalização da academia, viabilizando o trânsito de intelectuais agora, pelos gabinetes governamentais, grandes fóruns, conferências e pelas grandes reuniões internacionais, como titulares de pastas, representantes da sociedade civil ou consultores. Assim, o ambiente em que trabalhamos – a universidade pública – parece “despolitizado”, vazio de perspectiva cívica, com uma pequena ideia do que é o espaço público. Assistimos meio assustados a uma complicada alteração nas formas com que cada um pensa a sua relação com o todo, com os demais, com Estado, com a sociedade civil, com a história, com o futuro. O nível da crítica na produção de hoje é baixíssimo. Nos textos já pesquisados e sistematizados são de caráter prescritivo e normativo ao tratar da relação entre escola pública e sociedade civil. Predominam os debates nas margens dos problemas, por exemplo, os debates em torno dos direitos de cidadania, exclusão social e identidade.

¹ Outra noção fundamental, intimamente ligada aos novos discursos sobre a sociedade civil é o de Terceiro Setor – aquele situado entre o mercado e o Estado e, segundo Rubens César Fernandes, “composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade, da filantropia e de mecenato e expandindo seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil”. (Fernandes, 1997, p.27)



Pode ser que a comparação com períodos anteriores leve a superestimar a produção corrente; ou se trata de fenômeno mais complexo e mais grave, que tem a ver com a nova posição do intelectual na estrutura social, suas relações com as outras classes, com a produção de mercadorias, com a política e finalmente com o Estado. Hipótese que vem se confirmando. Pois o fato é que os intelectuais estão abandonando suas pesquisas, suas salas de aula, seus laboratórios, para transformarem-se em gestores do poder: migrando para o controle da burocracia da pesquisa, para postos governamentais nos níveis federal e estadual. Na acepção Oliveira (2010) a “arma da crítica foi sendo gradualmente posta de lado, substituída por uma sublitteratura apologética, justificada pelo papel do intelectual na construção da democracia e pelos riscos a que essa ‘novidade’ está sujeita”.

Por sua importância empírica mais ou menos evidente na cena contemporânea e pela oferta tão generosa de teorias e definições, o tema sociedade civil aportado na problemática da cultura e da globalização é candidato de maior relevo nas discussões sobre cidadania e democracia nos textos já catalogados. Isto porque a sociedade civil e suas funções, no que se poderia chamar de *novo pacto acadêmico*, variam enormemente de autor para autor, desde os que a veem como o contraponto virtuoso à corrupção do Estado, até aqueles que lhe atribuem poderes quase revolucionários, como uma nova vanguarda. Em meio aos extremos ficam aqueles que, vendo na sociedade civil potencialidades, apontam igualmente para o perigo de sua supervalorização, que lhe atribui capacidades que não lhe são inerentes nem passíveis de serem adquiridas. A correta definição do estatuto teórico da sociedade civil e do Estado é dos mais importantes debates ideológico-políticos da atualidade.

Trata-se de “teorizações” que buscam neutralizar e naturalizar os contextos históricos, capazes de produzir um jogo de definições ilusórias, não mais como instrumentos analíticos, mas como instrumentos de acusação, ofuscando as raízes históricas de todo um conjunto de categorias, problemáticas e noções filosóficas, sociológicas, históricas ou políticas. Dessa forma, a linguagem corrente obscurece diferenças, dilui matrizes e reduz antagonismos, construindo assim os canais por onde passam as concepções neoliberais e seu alojamento em terrenos antes insuspeitos. Esse processo se materializa no encolhimento do espaço público e no alongamento do espaço privado sob os imperativos da nova forma de acumulação do capital, conhecida como neoliberalismo. Uma das consequências dessa situação é a transformação de direitos econômicos e sociais em serviços definidos pela lógica de mercado e a transformação do cidadão em consumidor.

Se for necessário concluir...

De toda forma, buscar “salvar” a escola pública por meio das empresas, das suas fundações e das organizações da sociedade civil é desconhecer que essas instituições expressam a lógica do mercado, da economia, que é o campo institucional unicamente das empresas. A problemática da coesão social não é do mercado. A solidariedade não se constrói em termos de competitividade e de rentabilidade, mas por participação e representação política. Portanto, é necessário recusar a vigente ideia de participação social e de que a sociedade civil poder arcar com as soluções para a questão social atual. Reconhecer isto coloca a necessidade de consolidar os espaços públicos, fazendo com que a ideia de “*res publica*” ganhe as ruas, enfim reconhecer a vida em sociedade como espaço que não pode ser privatizado.



Como diz Williams (2009) “os conceitos básicos, dos quais partimos, deixam repentinamente de ser conceitos para se converterem em problemas, não problemas analíticos, mas movimentos históricos, que, contudo não foram resolvidos” (p.14). É assim, que se reatualiza a ideia de sociedade civil, termo popularizado na década de 1970, referindo-se a aspectos comuns capazes de associar ou dar sentido a um grupo de pessoas ao longo do tempo e do espaço, das necessidades e expectativas políticas. Conceito tradicional das ciências sociais, que ganha outros significados e sentidos, anulando os conceitos de pluralidade social, de sujeito e de classes. Portanto, fazer história dos processos sociais significa também fazer história das categorias com que os analisamos e das palavras com as quais os nomeamos. O que buscamos foi discutir o movimento de gestação termo sociedade civil, em tempos de esquecimento da política, apreendendo o duplo tecido de significados e referências de que são feitos. Problematicar este termo é uma das formas de se ter acesso aos combates, aos conflitos e as lutas que cravam os discursos e as coisas. Para tanto, mais que perseguir a coerência de cada concepção, questionamos os movimentos que as constituem.

Referências bibliográficas

Alvarez, Sonia E.; Dagnino, Evelina & Escobar, Arturo (Org.) (2000). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: Novas leituras*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Avritzer, Leonardo (1994). *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey.

Costa, Sérgio (2002). *As cores de Ercília: Esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais.

Fernandes, Rubens César (1997). *Privado porém público: O terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Keane, John (2001). *A sociedade civil*. Lisboa: Temas & debates.

Oliveira, Francisco (2010). Hegemonia às avessas. In Francisco Oliveira; Ruy Braga & Cibele Rizek, *Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira* (pp. 21-28). São Paulo: Boitempo.

Oliveira, Francisco (2000). Brasil: Da pobreza da inflação para a inflação da pobreza. *ONGs identidade e desafios atuais. Cadernos da ABONG*. São Paulo, 27, 29-40.

Rancière, Jacques (1988). *O desentendimento: Política e filosofia*. São Paulo: Editora 34.

Sader, Emir (2004). *Governo Lula: decifrando o enigma*. São Paulo: Viramundo.

Scherer-Warren, Ilse (1999). *Cidadania sem fronteiras: Ações coletivas na era globalizada*. São Paulo: Hucitec.

Williams, Raymond (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Quarenta.





O Não-Formal e o Informal em Educação

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL



Representações sobre o não-formal na escola: Os grupos de discussão direcionada como contributo investigativo

Alexandre Gomes

Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior
alexandre.gomes@aeoj.org

A comunicação que propomos pretende constituir-se como um relato analítico da mobilização dos *grupos de discussão direcionada* (frequentemente referidos por *Focus Groups*) enquanto técnica investigativa no âmbito das ciências sociais, aplicada a uma investigação sobre as representações sociais de professores portugueses, recentemente desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado. A densidade e profundidade da informação recolhida por meio desta metodologia justificam a pertinência dos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados em investigações qualitativas, particularmente no âmbito das ciências sociais. Apresentamos de seguida uma breve sinopse da filiação teórico-conceptual e da metodologia que mobilizámos no âmbito da investigação realizada, bem como dos principais resultados obtidos.

No que se refere às filiações teórico-conceptuais convocadas, optámos por influências de correntes teóricas diversas, no que designámos por *tríade conceptual*, liderada pelos *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1973; 1994), e suportada pelos *modelos culturais*, na esteira de Torres (1997), bem como pelo modelo teórico conceptualizado por Lima (1992), *funcionamento díptico da escola como organização*. Relativamente à estratégia metodológica, dado o objeto que nos propusemos analisar, considerámos que o paradigma construtivista, associado a uma metodologia de tipo qualitativo, se mostraria mais adequado à perceção e compreensão do mesmo. Deste modo, operacionalizámos um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), de *observação* (Bogdan e Biklen, 1994), recorrendo aos *grupos de discussão direcionada* como técnica principal de recolha de dados empíricos. Estes grupos foram constituídos por docentes pertencentes a um Agrupamento de Escolas de Entre Douro e Vouga, organizados em conjuntos de seis elementos.

A investigação realizada originou contributos pertinentes para o mapeamento de representações de professores portugueses respeitantes a temas basilares à educação, como sejam, a *missão de escola*, a *autonomia de escola*, os *documentos estruturantes*, entre outros, bem como para o confronto destes *retratos construídos* de escola com os *retratos jurídico e oficial*, preconizados respetivamente pela tutela e pelo projeto educativo de escola. Na sequência destes diálogos e interações entre diferentes atores do sistema educativo, evidenciaram-se dimensões não-formais e informais reveladoras de uma significativa produção de conhecimento e de normas de conduta, em franca concorrência de efeitos, fomentando o desenvolvimento de situações de conflito e de ineficiência no seio da organização escolar.

A análise dos resultados obtidos permite, por um lado, efetuar uma síntese analítica referente à importância das dimensões não-formal e informal patentes num determinado estabelecimento de ensino, e por outro, validar de forma significativa a pertinência e eficácia dos *grupos de discussão direcionada* como técnica investigativa em ciências sociais, constatando que os discursos resultam significativamente mais espontâneos, e menos depurados por força do “discurso expectável”, especialmente quando comparados com os obtidos mediante entrevista.

Palavras-chave: *focus groups*; representações; organização escolar.

Introdução

Este texto constitui-se como um relato analítico da mobilização dos *grupos de discussão direcionada* (frequentemente referidos por *Focus Groups*) enquanto técnica investigativa no âmbito das ciências sociais, aplicada a uma investigação sobre as representações sociais de professores portugueses, recentemente desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional.¹

No que se refere às filiações teórico-conceituais convocadas, optámos por influências de correntes teóricas diversas, no que designámos por *tríade conceptual*, liderada pelos *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1994), e suportada pelos *modelos culturais*, na esteira de Torres (1997), bem como pelo modelo teórico conceptualizado por Lima (1992), *funcionamento díptico da escola como organização*. Relativamente à estratégia metodológica, operacionalizámos um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), de *observação* (Bogdan e Biklen, 1994), recorrendo aos *grupos de discussão direcionada* como técnica principal de recolha de dados empíricos.

A investigação realizada originou contributos pertinentes para o mapeamento de representações de professores portugueses respeitantes a temas basilares à educação, como sejam, a *missão de escola*, a *autonomia de escola*, os *documentos estruturantes*, entre outros, bem como para o confronto destes *retratos construídos* de escola com os *retratos jurídico e oficial*, preconizados respetivamente pela tutela e pelo projeto educativo de escola. Na sequência destes diálogos e interações entre diferentes atores do sistema educativo, evidenciaram-se dimensões não-formais e informais reveladoras de uma significativa produção de conhecimento e de normas de conduta, em franca concorrência de efeitos, fomentando o desenvolvimento de situações de conflito e de ineficiência no seio da organização escolar.

401

Representações dos professores: Faces da organização escolar à luz dos modelos culturais

O conceito de *representação* tem apresentado significados que atravessam a generalidade das ciências humanas, sendo reiteradamente convocado em contextos e graus de abrangência muito díspares. A este propósito, julgamos pertinente a definição de Moscovici (2001), que adapta o conceito de representação defendido por Durkheim (2001), para o conceito de representação social: “[...] social representation chooses and combines our shared concepts, links together accepted assertions, decides which aspects from our categories are examples for classifying people and things” (p 18).

Numa formulação mais sintética, Abric (1994) define representação social como “um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social concetualiza sobre um objeto” (p. 12).

No âmbito da investigação que realizámos, optámos por definir o conceito de representação como um

conjunto de manifestações cognitivas e afetivas que integram os esquemas interpretativos convocados pelo sujeito para a relação com um objeto, indivíduo, acontecimento, função

¹ Concluída a 10 de dezembro de 2012 no Instituto de Educação da Universidade do Minho, orientada pela Professora Doutora Leonor Lima Torres.



desempenhada ou instituição (formal, não-formal ou informal), conferindo-lhe um juízo de valor e simultaneamente constituindo-se como uma visualização simbólica deste, quer do ponto de vista afetivo, quer sob o aspeto cognitivo, definindo o posicionamento ideológico do sujeito perante o facto em causa (Gomes, 2012, p.15).

Em particular no caso dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos assumir que as representações construídas pelos mesmos condicionam de forma marcante o quotidiano vivenciado nas escolas, constituindo-se como um meio de construção, por um lado, e de manifestação, por outro, de dimensões não-formais da organização escolar, pelo que o conhecimento das mesmas abre espaços que possibilitam uma melhor compreensão das dinâmicas e lógicas inerentes às organizações educativas.

No contexto da investigação efetuada, considerámos que os modelos que melhor se adaptavam à forma de encarar a organização escolar eram os modelos de subjetividade originários de Greenfield (1994), e reconcetualizados por Bush (2003). Efetivamente, estes modelos privilegiam o foco nos indivíduos da organização em detrimento da instituição como um todo, salientando que “cada pessoa tem uma perceção subjetiva e seletiva da organização, sendo que cada situação tem significados diferentes para os vários participantes da instituição” (Bush, 2003, p. 113). Conciliando a posição de Greenfield com algumas abordagens referentes à organização escolar, o facto de algumas instituições serem consideradas como um “tipo único”, independente das convicções e perceções dos participantes, “blinds us to its complexity and the variety of organizations people create around themselves” (Greenfield, 1994, p 93).

Tendo por objetivo a tentativa de superação de uma das principais limitações inerentes à convocação do modelo de subjetividade na análise das organizações educativas – a pressuposição da existência de tantas configurações de organização diferentes quantos os membros da mesma – convocámos o modelo cultural, designadamente as três perspetivas da cultura – *integradora*, *diferenciadora* e *fragmentadora*, de forma a agrupar as diferentes representações dos docentes sobre a organização educativa mediante o seu grau de partilha.

Numa tentativa de aumentar o potencial heurístico do modelo de análise, convocámos o *modo de funcionamento díptico* da escola como organização, conceptualizado por Lima (2003). Importará nesta fase realçar o facto deste modelo teórico ser originariamente destinado à caracterização da organização, no que ao seu funcionamento diz respeito, e não propriamente à representação que cada docente constrói sobre o funcionamento da mesma. Todavia, apesar de aceitarmos que cada organização *stricto sensu* é efetivamente apenas uma, e nessa linha de razão, com uma única qualificação de acordo com este modelo de análise, consideramos que o facto de a organização escolar ser representada de forma substancialmente diferente por cada um dos membros da organização, reveste-se de consequências inequívocas para o modo como estes interagem com a mesma, bem como à face do funcionamento *díptico* da organização a que parecem conferir maior relevo.

Em síntese, a nossa proposta teórica para a análise da organização escolar assenta numa *tríade conceptual*, encabeçada pelos modelos de subjetividade inerentes às representações dos docentes, sendo que o modelo cultural serve de mediação entre a análise das representações individuais dos docentes e a reflexão sobre o funcionamento *díptico* da organização, tal como sintetizado na tabela 1.



Tabela 1: Modelo de Análise da Organização

Constelação de representações dos professores (modelos de subjetividade)	Grau de Partilha	Perspetiva cultural	Funcionamento díptico da organização
	Consenso	Integradora	Face B Face AB Face A ²
	Dissenso/Conflito	Diferenciadora	
	Fragmentação	Fragmentadora	

Os grupos de discussão direcionada como técnica investigativa

Esta técnica, designada originalmente de *Focused Interview* (Merton & Kendall, 1946) e mais recentemente de *Focus Groups* (cf. Morgan, 1997; Krueger & Casey, 2009, entre outros) tem conhecido uma aceitação crescente no contexto das ciências sociais, sendo convocada por diversos investigadores da área, em particular a partir da década de 1990.

A nossa opção pela designação *grupos de discussão direcionada* surge na sequência de uma revisão da literatura, realizada por Ferreira (2004) a respeito das inúmeras designações que esta técnica tem apresentado na literatura nacional e internacional, em que a autora opta pela designação “entrevista focalizada de grupo”. Julgamos, no entanto, que esta designação poderá transmitir a ideia de uma alternância reiterada entre o investigador e algum dos elementos do grupo, como é usual ocorrer numa situação de entrevista *convencional*. Deste modo, julgamos que a designação *grupos de discussão direcionada* reúne, de forma explícita, as ideias inerentes ao debate, no seio de um grupo de indivíduos, cabendo ao investigador a tarefa de o promover e direcionar, salvaguardando a discricção necessária à garantia de mínima influência no mesmo.

Em termos de posicionamento metodológico, podemos, na esteira de Morgan, considerar os *grupos de discussão direcionada* como algo de intermédio entre a observação participante e as entrevistas individualizadas, possuindo esta técnica vantagens que a distinguem claramente de ambas.

Comparativamente à observação participante, a principal vantagem reside no facto de ser expectável a recolha de um grande volume de informação (resultante da interação no seio do grupo), num período de tempo consideravelmente inferior. (Morgan, 1997, p. 8). Um argumento semelhante é apontado por Ferreira (2004), ao considerar que esta técnica não apresenta alguns dos defeitos característicos de outras “[...] nomeadamente, a morosidade que é própria de uma metodologia que “‘espera que as coisas aconteçam’ para obter informação”³ (p. 103).

Relativamente à entrevista individual, Gibbs (1997) destaca como principal vantagem o acréscimo de informação relevante que é conseguido por via da interação promovida entre os vários participantes:

² Utilizamos, neste contexto, a sigla AB para representar simbolicamente o *continuum* entre a *anarquia organizada* (face A) e a *burocracia racional* (face B). Cf. Lima (1998, *op. cit.*).

³ A propósito da observação participante.



[...] interaction is the crucial feature of focus groups because the interaction between participants highlights their view of the world, the language they use about an issue and their values and beliefs about a situation. Interaction also enables participants to ask questions of each other, as well as to re-evaluate and reconsider their own understandings of their specific experiences” (p. 2).

Para a implementação dos *grupos de discussão direcionada* constituíram-se grupos de seis ou sete docentes, tendo em atenção não só a composição da amostra face à população estudada, mas também a maior heterogeneidade possível dentro de cada grupo. Esta opção prendeu-se com o intuito de fomentar o debate entre opiniões eventualmente divergentes, expectavelmente resultantes da diversidade de representações construídas pelos docentes sobre os temas inerentes à organização educativa.

De forma a harmonizar os temas debatidos em cada *grupo discussão direcionada*, favorecendo o posterior cruzamento de dados entre estes, foi conceptualizado um guião envolvendo a abordagem de sete temas principais, designadamente, missão da escola, documentos *estruturantes* do agrupamento, avaliação, representações sobre a escola/profissionalidade docente, conflitualidade docente, papel do diretor e autonomia de escola.⁴

A análise de conteúdo que sucedeu à realização dos *grupos de discussão direcionada* foi precedida pelo recurso a um *software* específico de transcrições⁵ Na primeira audição do registo sonoro, foram adicionados *marcadores de referência* ao longo de todo o ficheiro áudio, tornando possível a execução de um ensaio de *redução* imediata das diferentes intervenções registadas. Nesta fase foram especialmente tidas em consideração as “*passagens ‘significativas’*” (Maroy, 1997, p. 130), com o intuito de destacar “[...] as que parecem contrastar, distinguir-se relativamente a outros materiais, ou ainda ser paradoxais, tendo em conta o contexto” (Maroy, 1997, p. 130). Desta forma, constituímos uma espécie de *índice digital*, que funciona não só como um eficaz resumo do conteúdo de todo o ficheiro, mas também como localizador individualizado de cada uma das intervenções. Este procedimento justificou a exequibilidade da análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, reduzindo de forma significativa o tempo despendido na mesma, sem perda relevante de informação pertinente.

A sequencialidade e a continuidade da análise (cf. Krueger & Casey, 2009, p. 115) foram asseguradas pelo facto de cada *grupo de discussão direcionada* ser operacionalizado apenas após a transcrição do grupo antecessor, de forma a que se tivesse em consideração a especificidade da informação a recolher. Este procedimento foi repetido até considerarmos suficiente a informação disponível, em linha com o “*princípio de saturação da informação*” (Maroy, 1997, p. 143).

A *redução dos dados*, entendida pelos “[...] processos de selecção, de focagem, de simplificação, de abstracção e de transformação do material recolhido” (Maroy, 1997, p. 123) foi iniciada pela transcrição integral apenas das intervenções consideradas pertinentes para o nosso objeto de estudo (recorrendo aos *marcadores de referência* anteriormente definidos).

Para cada ideia expressa nos *grupos de discussão direcionada*, foi definido um conceito-chave implícito na representação convocada, de modo a traduzir de forma

⁴ Para uma abordagem mais aprofundada sobre este assunto, sugerimos a leitura integral da obra (cf. Gomes, Alexandre, 2012)

⁵ Express Scribe® Pro V.5.48 - NCH Software.



razoável o conteúdo da intervenção, com recurso a duas ou três palavras, possibilitando a posterior categorização da mesma, e facilitando as comparações “*verticais e horizontais*” (Maroy, 1997, p. 143).

Explicitamos este procedimento para a intervenção que se segue, referida por um docente a propósito da pertinência dos diferentes documentos construídos no contexto do agrupamento: “[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...”

Com efeito, a representação que parece estar envolvida na génese desta afirmação prende-se com uma desvalorização da importância operacional dos documentos ditos *estruturantes* das escolas, remetendo-os para o mero cumprimento de obrigações legais e não lhes reconhecendo um valor efetivamente orientador da ação. Deste modo, a expressão “*é só folclore*” parece-nos uma eficaz sinopse do conteúdo desta intervenção, tendo a vantagem de evocar junto do investigador o contexto em que a mesma foi proferida.

No que concerne à etapa de *organização dos dados*, foram conceptualizados para cada um dos sete temas abordados indicadores figurativos das principais representações convocadas pelos professores. Cada um dos indicadores foi classificado mediante a face mais proeminente do *funcionamento díptico da organização* que lhe subjaz, tal como exemplificado na tabela 2.

Tabela 2: Codificação da intervenção FG1.1 (32).

Intervenção	Tema	Indicador	Codificação		
			Funcionamento díptico da organização		
			B	AB	A
É só folclore	Documentos estruturantes	Cumprimento de Obrigações			X

Análise e discussão dos resultados

Mobilizando o modelo de análise que nos propusemos utilizar no âmbito desta investigação, ensaiámos uma aferição do grau de partilha percecionado para cada um dos temas de análise, designadamente o *consenso*, o *dissenso/conflito* ou a *fragmentação*, a que correspondem as perspetivas culturais *integradora*, *diferenciadora* ou *fragmentadora*. Esta análise, assumidamente interpretativa e eventualmente parcial, foi operacionalizada pela observação da dispersão da percentagem de ocorrência dos vários indicadores definidos para cada tema. Deste modo, quando verificámos a clara predominância de um dos indicadores em detrimento dos restantes num determinado tema, julgámos lícito considerar que existe um *consenso razoável* sobre o tema em causa.⁶ No outro extremo, em que se verifica uma divisão quase equitativa entre os vários indicadores de análise, considerámos a existência de *fragmentação*, no que ao grau de partilha das representações diz respeito.

⁶ No âmbito da nossa investigação, consideramos existir *consenso razoável* sempre que a percentagem de ocorrência de um dos indicadores é igual ou superior ao dobro da média aritmética simples da percentagem de ocorrência de todos os indicadores, para um dado tema de análise.



Naturalmente, a situação intermédia em relação às duas anteriores foi associada a uma situação de *dissenso/ conflito*.

A tabela 3 apresenta uma síntese da codificação de todas as intervenções recolhidas em sede de *grupos de discussão direcionada*, bem como a indicação do grau de partilha aferido, mediante o procedimento acima descrito.

Tabela 3: Representação dos professores – codificação global.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de partilha
Missão de escola	Inclusiva	25	Dissenso / conflito
	Meritocrática	14	
	Socializadora	11	
	Depósito	17	
	Burocrata	33	
Documentos estruturantes	Cumprimento de obrigações	51	Consenso
	Identidade instituição	3	
	Bandeira utópica	26	
	Orientação ação	20	
Avaliação	Melhoria da organização educativa	18	Consenso
	Valorização do mérito profissional	3	
	Promoção de conflito	28	
	Objetivos ocultos tutela	10	
	Retrato distorcido	41	
Conflito	Representações divergentes	37	Consenso
	Avaliação de desempenho docente	51	
	Concorrência ao acesso a recursos	4	
	Tutelas	8	
Diretor	Escola à imagem do diretor	11	Consenso
	Excesso / <i>deficit</i> de poder	27	
	Instrumentalização pela tutela	0	
	Condicionante da organização	42	
	Não legitimado pelos docentes	19	
Autonomia	Autonomia meramente ideológica	34	Dissenso/ conflito
	Importante e desejada	11	
	Desresponsabilização do estado	12	
	Não constitui preocupação	4	
	Receio de autonomia	39	

Outra das dimensões de análise por nós preconizada nesta investigação prendeu-se com a aferição das representações dos professores a respeito da organização escolar à luz do funcionamento *díptico* da organização. O resultado deste exercício é apresentado na tabela 4



Tabela 4: Posicionamento das representações dos professores relativamente ao funcionamento *díptico* da organização escolar

Tema	Face da organização (% de ocorrência – por tema)			Face da organização (% de ocorrência – global)		
	B	AB	A	B	AB	A
Missão de escola	36	32	32	30	39	31
Documentos estruturantes	28	22	50			
Avaliação	21	42	37			
Representações	38	45	17			
Conflito	1	62	37			
Diretor	61	32	6			
Autonomia	38	27	34			

Pela análise dos dados da investigação, parece-nos evidente a significativa divergência entre os normativos legais que regulamentam o sistema educativo em Portugal, e o conjunto de representações construídas pelos professores, quando *interpretam* os papéis que lhes são cometidos. Veja-se, nomeadamente, a *valorização do mérito profissional* e a *melhoria da organização educativa*, perentoriamente anunciados nos normativos legais referentes à avaliação (de escola e de desempenho docente) e genericamente *espelhados*⁷ nos documentos ditos *estruturantes* da escola (nomeadamente o projeto educativo), em claro confronto com as representações dos professores sobre o mesmo tema, centradas num *retrato distorcido* e num instrumento de *promoção de conflito*. De forma adicional, somos levados a concluir que existem temas estruturantes para o posicionamento estratégico da escola, onde é patente uma franca concorrência de representações construídas pelos docentes. A este propósito, julgamos pertinente salientar o conflito inerente às representações construídas pelos docentes, relativamente à *autonomia* de escola. Baseado nos dados empíricos recolhidos, reconhecemos a tendência generalizada de ancoragem dos docentes em torno de duas representações, liminarmente divergentes. Por um lado, os docentes exteriorizaram representações no sentido de considerar a *autonomia* como algo de *importante* e *desejado*, porém apenas retoricamente consignado pela tutela, no que designámos *autonomia meramente ideológica*. Por outro lado, percecionámos a ancoragem dos docentes em torno de representações construídas sobre a autonomia que a qualificam como algo de particularmente prejudicial, conotada com uma mitigada *desresponsabilização do estado* perante a escola, bem como com situações perniciosas, inerentes à possibilidade de abuso de poder por parte da estrutura hierárquica (que codificámos mediante o indicador *receio de autonomia*).

⁷Parafrazeando Lima (2008, *op. cit.*), a propósito da categoria *escola como reflexo*.



A análise dos dados constantes nos quadros 3 e 4 à luz do *funcionamento díptico da organização*, faz transparecer que a natureza das representações construídas pelos professores, a respeito da organização escolar, afigura-se francamente concorrente com a linha preconizada quer nos *documentos oficiais públicos* quer nos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*. Com efeito, aos diversos normativos legais parecem-nos subjacentes os princípios do funcionamento *burocrático* e meticulosamente planificado da organização, da *missão inclusiva e socializadora da escola*, da *orientação para a ação* intrínseca aos documentos estruturantes, da *avaliação* enquanto meio para a promoção do mérito e para a melhoria da organização educativa, bem como do papel preponderante do diretor, na qualidade de responsável máximo pela operacionalização da significativa margem de autonomia alegadamente conferida às escolas. Em conflito com estas conceções de escola, justapõem-se representações significativamente divergentes por parte dos docentes, quer no que diz respeito ao funcionamento geral da organização (com uma relevância bastante expressiva das faces menos *normativizadas* e previsíveis da mesma – correspondentes a cerca de 70% do total das codificações efetuadas respeitantes às *faces A e AB*), quer no que à representação dominante sobre os temas intrínsecos à escola diz respeito, frequentemente desviante em relação ao oficialmente assumido pela tutela. Assim, as representações dos docentes parecem centrar-se em torno de uma escola *inclusiva*, mas restringida por uma teia *burocrática* excessivamente densa, que operacionaliza uma considerável quantidade de procedimentos e de documentos, basicamente como um mero *cumprimento de obrigações*, sendo avaliada no seu desempenho (e consequentemente no desempenho dos respetivos docentes) por procedimentos deficitariamente estruturados e articulados, resultando num *retrato distorcido* face ao objeto em avaliação, e consequentemente em *conflito* no seio da escola. Adicionalmente, as representações dos professores sugerem um claro reconhecimento da figura do diretor como um elemento *condicionante da organização*, pese embora o facto de tal poder dar origem a resultados antagónicos, favoráveis ou perniciosos, consoante o ponto de vista ou o contexto.

Conclusão

A análise global dos dados recolhidos no âmbito desta investigação, permite inferir a significativa importância das representações dos professores inquiridos e das respetivas dimensões não-formais por estes protagonizadas na relação que estes estabelecem com a profissão desempenhada, em geral, e com a instituição de ensino onde prestam serviço, em particular. A este propósito, resultou para nós efetivamente clara a sistemática proeminência de dimensões não-formais da organização, manifestadas no que optámos por designar como *retrato esboçado* da organização. Com efeito, e numa clara oposição às dimensões formais emanadas pela tutela a propósito da organização escolar (implícitas no respetivo “*retrato jurídico*”, e ainda que com menor assertividade, no “*retrato oficial*” formalmente assumido pela instituição mediante os diversos documentos que produz), encontrámos ao nível dos professores e dos respetivos discursos evidências de expressivas dimensões não-formais protagonizadas e assumidas pelos mesmos, fortemente condicionantes dos *diálogos* e das interações entre os diferentes atores do sistema educativo.

Para além de termos notado a existência de conflito entre os professores pelo facto de não existir um grau de partilha satisfatório relativamente às representações construídas



sobre alguns dos temas estudados no âmbito desta investigação, podemos considerar igualmente que, mesmo nos casos em que há *consenso* razoável em torno de um determinado padrão de representações, tal não significa que existam necessariamente condições favoráveis à eficiência da organização⁸, já que estas representações se afiguram com frequência substancialmente divergentes em relação ao preconizado pela tutela.

Estas *constelações de representações* são reveladoras de importantes dimensões não-formais da organização escolar que, se desconhecidas ou negligenciadas, serão inevitavelmente promotoras de situações de conflito, conducentes à ineficiência e ineficácia da organização.

No que se refere à seleção dos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados empíricos, constatámos que, por um lado, a informação recolhida resultou significativamente mais densa e rica, na sequência do amplo debate promovido junto dos docentes participantes em cada *grupo de discussão direcionada*, e por outro lado, especialmente por comparação com a entrevista semiestruturada, afigura-se-nos significativamente mais provável que os depoimentos recolhidos tenham resultado em discursos menos formais, e simultaneamente menos depurados por força do “discurso expectável”, sendo presumível que se constituam muito mais reveladores das efetivas representações dos professores sobre os assuntos em debate.

Ademais, a referência explícita de alguns professores participantes neste estudo, às mais-valias que reconheceram nesta técnica, nomeadamente como estratégia para debater, de uma forma mais profícua, temas de interesse à sua atividade educativa, com o intuito de serem encontradas soluções mais consensualmente consolidadas, e expectavelmente mais eficientes do que a resultante das reuniões de *trabalho*, em sede dos diversos conselhos ordinariamente constituídos,⁹ faz-nos reforçar a convicção do potencial desta técnica, não só do ponto de vista investigativo, mas inclusivamente dos pontos de vista pedagógico e formativo.

Referências bibliográficas

Abric, Jean-Claude (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. In Jean-Claude Abric (Dir.), *Pratiques sociales e représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.

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

Bush, Tony (2003). *Theories of educational leadership and management* (3^a ed.). London: Sage.

Durkheim, Émile (2001). *Las reglas del método sociológico*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Ferreira, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de sociologia. sociedades contemporâneas: Reflexibilidade e acção* (pp. 102-107). Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf.

⁸ À luz do consignado nos normativos legais que regulamentam o sistema educativo português.

⁹ E num acrescento nosso, basicamente como resultado de *procedimentos institucionalizados*.



Gibbs, Anita (1997). *Focus groups*. Department of Sociology, University of Surrey. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>.

Gomes, Alexandre (2012). *Escola mosaico: As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Greenfield, Thomas (1994). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. In Tony Bush (Ed.), *Managing education: Theory and practice* (pp. 81-95). Milton Keynes: Open University Press.

Krueger, Richard & Casey, Mary (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.

Lima, Licínio, C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Maroy, Christian (1997). Análise qualitativa das entrevistas. In Luc Albarello et al, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

Merton, Robert & Kendall, Patricia (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.

Morgan, David (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.^a ed.). London: Sage.

Moscovici, Serge (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

Stake, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, Leonor (1997). *Cultural organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.





Aprender fora da escola: Caminhos alternativos de construção de conhecimento

Miguel Martinho
mimartinho@hotmail.com

Novos desafios têm sido colocados a todos aqueles que trabalham na área da educação escolar, a proliferação de novas tecnologias tem condicionado práticas e espaços de aprendizagem. No entanto, também fora das instituições de ensino novas possibilidades de construção de conhecimento têm surgido. Embora as escolas tenham tido alguma dominância, em parte devido ao seu propósito de certificar, procuraremos demonstrar que em determinadas áreas esse propósito é pouco revelante e que a autoaprendizagem, mais do que um percurso individualista e alternativo, é de facto um caminho viável para a realização pessoal e pode contribuir significativamente para o sucesso profissional. Graças a algum trabalho de campo já efetuado, com a realização de entrevistas, serão apresentados registos biográficos que nos apontam para possibilidades de aprendizagem fora da escola, utilizando não só meios tecnológicos, como sejam o caso da Internet ou produtos em vídeo e em áudio, mas também “redes” de aprendizagem proporcionadas através de contactos pessoais. A investigação em educação deve estar aberta a todas as possibilidades de construção de conhecimento, desempenhando as histórias de vida um papel crucial na compreensão de percursos de autodidatismo.

Palavras-chave: autodidatismo; aprendizagem; motivação.

1. Introdução

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 2005, p. 66-67)

O mundo em que vivemos oferece-nos estímulos que nos permitem aprender diariamente, essa deveria ser a nossa “sala de aula” de eleição. Todavia, não são muitas as vezes que damos a devida importância às aprendizagens realizadas fora do ambiente escolar. Vivemos numa sociedade condicionada por uma série de valores que são aprendidos e incutidos em instituições dedicadas ao ensino “formal”. As escolas são obviamente aparelhos ao serviço das ideologias dos Estados (Althusser, 1980), as organizações dedicadas ao ensino procuram dar-nos competências, mas também acabam

por nos moldar com determinadas regras, valores e conhecimentos, impondo, em muitos casos, a(s) ideologia(s) da(s) classe(s) dominante(s). Já tive oportunidade de escrever sobre a forma como a escola, em vez de ser mera “recetora”, está a “exportar” a sua “cultura” para a nossa sociedade (Martinho e Sobreira, 2011), uma das razões para a dificuldade de mudar as instituições de ensino está precisamente na “cristalização” de alguns aspetos da cultura escolar. Devemos por isso problematizar, tal como fez Paulo Freire, a forma como as escolas, que foram em parte concebidas para homogeneizar, estão a lidar com uma sociedade que “vive” em diversidade, sendo valorizada cada vez mais, pelo menos pelos mercados, a crescente originalidade e a diversificação dos produtos criados.

O autodidatismo apresenta-se como um percurso alternativo, a que se tem dado pouca atenção, mas com enorme potencial para contrariar a homogeneização a que me refiro no parágrafo anterior. De facto, profissionais de várias áreas (ou por não quererem ou por não terem a possibilidade) adquiriram conhecimentos fundamentais para o seu trabalho de forma não formal. Nesta investigação, que está ainda em curso (aguardando financiamento), tive oportunidade de recolher vários testemunhos de pessoas que ganharam novas capacidades, aprenderam e “construíram” uma série de “saberes”, sem a intervenção simultânea (ou, nalguns casos, diretamente relacionada) de instituições educativas. Ao longo deste texto darei alguns exemplos, mas deixaria já aqui o caso de Jimi Hendrix, que irei referir novamente na próxima secção deste trabalho, tendo-se destacado como um guitarrista de exceção, apesar de nunca ter tido lições de guitarra.

É óbvio que não desvalorizo a educação “formal”, muito pelo contrário, uma das questões de partida desta pesquisa está precisamente relacionada com o modo como a aprendizagem escolar/formal pode beneficiar as pessoas autodidatas, havendo também interesse em descobrir qual o tipo de atividades/estratégias e conteúdos, que embora aprendidos na escola, beneficiaram (e, nalguns casos, poderão vir a beneficiar) percursos de autodidatismo. A formação mais formal, como por exemplo a alfabetização escolar, tem-se revelado fundamental para a promoção de algumas competências de autodidatismo. Todavia, em parte devido à massificação do ensino, na educação escolar as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo são demasiadas vezes desrespeitados. Como referi num trabalho anterior, “a escola “tradicional”, com a sua rígida “gramática”, terá muitas dificuldades em dar uma resposta plena às necessidades formativas dos nossos alunos” (Martinho, 2011, p. 421).

Nas áreas artísticas, e especialmente na Música, temos muitíssimos exemplos de autodidatas que se notabilizaram pela sua originalidade, pelas “soluções” inovadoras que apresentaram no seu trabalho. Quais as motivações que os levaram a “construir” o seu próprio conhecimento? Como aprendem os autodidatas? Como é que várias pessoas que se consideram autodidatas descrevem o seu percurso de autoaprendizagem? Que aspetos, ou características, têm estas pessoas em comum? São algumas das questões que pretendo responder através desta investigação. Para tal, contar-se-ão momentos marcantes, relacionados com autodidatismo, na vida de algumas pessoas, selecionadas de acordo com um conjunto de vivências que ao longo da sua vida lhes permitiu adquirir conhecimentos e competências de um modo não formal. De um modo simplista, contar-se-ão histórias de vida (ou, se quisermos, analisar-se-ão vários estudos de caso), procurando, através de dados recolhidos em entrevistas e em pesquisa documental, focar aspetos essenciais não só do percurso de vida de autodidatas, mas também da forma como essas pessoas aprendem e aprenderam.

Quanto à estrutura deste texto, na próxima secção, que pretende ser uma síntese (mesmo muito breve) do enquadramento teórico da pesquisa, será desenvolvido um pouco



mais o tema do autodidatismo. No ponto 3 serão apresentadas as opções metodológicas e, no ponto 4, serão apresentadas algumas considerações finais sobre resultados já obtidos.

2. Autodidatismo e “construção” de conhecimento – Notas breves sobre o enquadramento teórico-conceitual

Um número muito vasto de pessoas adquiriu de forma autodidata as principais competências necessárias para a profissão “escolhida”. Em diferentes áreas de conhecimento, poderemos identificar autodidatas que não só se destacaram nas suas “especialidades”, mas, nalguns casos, até marcaram a história da humanidade. Na *Wikipedia*, por exemplo, onde poderemos encontrar obviamente várias “entradas” sobre autodidatismo ou sobre temas associados a esse conceito, encontramos uma “entrada” com a designação de: “*List of autodidacts*”, evidenciando claramente a importância do autodidatismo na “construção” de novos conhecimentos. De acordo com a “pequena” amostra apresentada pela lista da *Wikipedia*, apercebemo-nos que os percursos de autodidatismo/autoaprendizagem não só contribuem para diversos campos de conhecimento, mas também, nalguns casos muito interessantes, temos um contributo dos autodidatas para uma abordagem mais criativa e original nas suas diversas áreas. Solomon (2003) destaca este último aspeto, salientando a “grande” vontade de aprender por parte dos autodidatas, mas também o facto de desejarem não serem ensinados de certos modos:

The wish of autodidacts *not* to be taught in certain ways is coupled with a great wish to learn for and by themselves. The awkwardness of these two conflicting drives can sometimes cause trouble for them at school, but may be rewarded in later life by the achievement of original outcomes and fluent personal ways of leaning (p. 4).

413

Todos sabemos a importância que a escola tem para a certificação de competências adquiridas, mas muitas vezes, especialmente se não for exercitado o que se aprendeu, essas competências podem ser “perdidas”. Por outro lado, mesmo sem certificação, existem conhecimentos que adquirimos sem a ajuda direta de um professor que terão tanta ou maior importância na nossa vida do que as aprendizagens “certificadas”. Na ciência, por exemplo (uma área tradicionalmente “académica”/“escolarizada”), não estamos habituados a associar os investigadores com a palavra autodidatismo. Todavia, e de acordo com Ziman (2003), todos os cientistas, todos os académicos que mereçam essa designação, têm de ser (pelo menos em alguns aspetos) autodidatas: “Every scientist – indeed every professional scholar worthy of the name – has to be an autodidact. That is, he or she must become seriously knowledgeable about subjects on which they could never find a teacher.” (p. 97)

Tadao Ando, um dos arquitetos japoneses mais conhecidos no mundo inteiro, é também um exemplo paradigmático do que acabo de referir, e é claro que muitos outros nomes poderiam ser apresentados como exemplos de originalidade e de criatividade, pessoas que graças aos seus percursos de “aprendizagem alternativa” conseguiram atingir o “sucesso” profissional e até trazer inovações para a sua área de trabalho. Inovadores como Thomas Edison ou até como José Saramago, que conquistou o Prémio Nobel de Literatura, não teriam obtido exatamente os mesmos “resultados” se tivessem um percurso de aprendizagem mais “formal”. Como sou professor na área da Música, darei apenas mais dois exemplos (vindos dessa disciplina), mas que utilizam “linguagens” e formas de



expressão bastante distintas: o exemplo de Arnold Schoenberg, que influenciou de uma forma muito profunda a Música do século vinte (com o seu dodecafonismo) e Jimi Hendrix, que praticamente “revolucionou” a forma de tocar guitarra elétrica. Sobre este último, num DVD lançado em 2010, tive a oportunidade de escutar as seguintes palavras:

I was about 14 or 15 when I started playing guitar. I learned all the riffs I could, I never had any lessons, I learned guitar from records and the radio. I was trying to play like Muddy Waters and Chuck Berry, trying to learn everything and anything. (Smeaton et al. [DVD], 2010).

Neste mesmo vídeo são referidas várias experiências de Jimi Hendrix a tocar com outros músicos, acompanhando-os e permitindo que essa interação contribua significativamente para a “construção” do seu conhecimento musical. Na verdade, no caso de Jimi Hendrix, embora tenha feito algumas “descobertas”, foi especialmente a interação com outros músicos (a rede de contactos que estabeleceu) que lhe permitiu aprender a tocar determinado repertório. A aquisição informal de conhecimentos musicais pode acontecer de variados modos, contribuindo a amizade e a identificação com um determinado grupo social para uma maior motivação e, como refere Green (2008), até para a escolha da música a tocar:

[...] informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-directed learning and group learning. This involves the conscious and unconscious acquisition and exchange of skills and knowledge by listening, watching, imitating and talking. Unlike the pupil-teacher relationship in formal education, there is little or no adult supervision and guidance. Along with this, friendship and identification with a social group such as a particular sub-culture or other markers of social identity form an important part in the choice of music to be played. (p. 10).

414

Podemos sempre questionar até que ponto poderemos considerar determinadas pessoas como autodidatas. No caso de Jimi Hendrix vimos que afinal ele colaborou com outros músicos, aprendendo certamente com eles. Se adotássemos uma perspetiva mais “radical”, deveríamos considerar que o autodidatismo simplesmente não existe, afinal desde que nascemos fomos adquirindo conhecimento através da interação com os outros, mesmo em casos de interação reduzida podemos dizer que aprendemos por imitação. Muitas pessoas, nas quais me incluo, aprenderam a nadar através da observação e da imitação de determinados movimentos. Se tivermos uma aprendizagem “conseguida” através de imitação ou através de uma maior interação e cooperação, mas onde não exista uma situação de “ensino”, então devemos considerar, como Joan Solomon (2003), abandonando a perspetiva mais “radical”, que estamos perante casos de autodidatismo:

We need a word to describe a range of people who prefer to teach themselves or to pick up knowledge from non-teaching situations, in one way or another. The state of being such a person is our title word – autodidacticism. (p. 3-4)

De acordo com este ponto de vista menos “radical”, Rampal (2003) destaca que situações de autodidatismo não necessitam de surgir em isolamento, ou de atitudes individualistas, podem surgir através de princípios de interação. A autora, falando de mulheres que aprenderam Matemática de forma autodidata no mercado, refere-se à aprendizagem como um resultado de “relações ativas” (*active relations*) entre várias



variáveis (como as tarefas que estão a realizar, as ferramentas que utilizam, ou o ambiente) e não apenas como operações levadas a cabo somente dentro da cabeça de um indivíduo:

[...] there has been very little effort to understand how people learn and *do* mathematics in their own social and cultural settings. Autodidacticism, as the term signifies, is the process of selfteaching, so it is not surprising that it is well tuned to the needs of daily life. However autodidacticism need not necessarily imply a lone struggle by an individual who is working in isolation. Indeed, in unschooled working situations, learning takes place much more as a situated activity of a community.

[...] Learning cannot be pinned down to operations inside the head of an individual, or to the tasks undertaken, or to the tools in use, or the environment, but lies instead in the *active relations* between all of them. (Rampal, 2003, p. 127).

Poderemos ter uma situação de aprendizagem proporcionada por uma comunidade mesmo numa situação em que um indivíduo visita sozinho um museu, quanto mais não seja a aprendizagem que foi proporcionada pela comunidade que trabalha no próprio museu e que dispôs a informação e os objetos (ou os artefactos) pelo espaço museológico. Uma situação idêntica passa-se com a aprendizagem que é proporcionada através da Internet, temos informação disponível *on-line*, é certo, mas só existe porque houve um conjunto muito vasto de pessoas que a disponibilizou, passando a depender a autoaprendizagem do interesse e da motivação de cada pessoa. Na Internet, onde exemplos como o da “*Khan Academy*” proliferam, temos hoje a possibilidade de aprender em vários vídeos (como nos é proporcionado pelo *YouTube*, por exemplo) e ainda sobre “matérias” tão diversas como: Matemática; História; Saúde e Medicina; Finanças; Física; Química; Biologia; Astronomia; Economia; Informática; e muitas outras.

Num trabalho com já alguns anos, mas que tem interesse por demonstrar que também os professores são autodidatas, Vasco Moreira (2001), relativamente à “aquisição de conhecimentos das novas tecnologias”, afirmou o seguinte:

A maioria dos professores afirma que a aquisição dos conhecimentos foi conseguida por autoformação, com uma percentagem muito elevada (80%) dos que responderam ao questionário *on-line*. Julgámos que estes dados, embora sofram de toda a relativização de uma amostra, indiciam uma grande vontade dos professores em acompanharem as transformações sociais, educacionais e tecnológicas. (p. 140)

Hoje em dia, temos um número muito vasto de recursos à nossa disposição. Para além da Internet, temos um número nunca antes visto de publicações “educativas”, como livros, materiais em áudio, em vídeo, revistas de diversas especialidades, etc. Através do acesso a estes recursos poderemos construir a nossa própria identidade.

3. Opções metodológicas

3.1 Estudos de caso e histórias de vida com uma abordagem etnográfica

As histórias de vida têm vindo a ser utilizadas em campos muito diversos (desde a Sociologia; História; Antropologia; Psicologia Social; Literatura; etc.) e a partir de diferentes perspetivas teóricas, sendo igualmente variado o tipo de questões associado a estes estudos. Tratando-se de compreender que vivências e que acontecimentos foram



determinantes para várias pessoas (estudo de caso “múltiplo” – vários estudos de caso) com percursos de vida “autodidáticos”, o “método biográfico” afigura-se como o mais adequado (e essa foi a principal razão para a eleição deste procedimento de pesquisa). Como referem Rodríguez Gómez; Gil flores e Jiménez (1999): “En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas.” (p. 57) De facto, o que se pretende é conhecer, com detalhe, determinados aspetos que na vida de algumas pessoas se revelaram cruciais para motivá-las a querer aprender, mesmo sem terem a “figura” do professor. De acordo com Ramos (2002), procurar-se-ão “momentos-chave”, “períodos de vida” e “esferas de atividade” que se revelem interessantes para compreender os percursos autodidatas dos indivíduos estudados. Como refere esta autora, a história de vida como procedimento de pesquisa permite, através de entrevistas em profundidade e da consulta de várias fontes de informação no “contexto”, ou no “terreno” (daí a abordagem etnográfica), que seja feita uma “recolha intensiva de dados” (p. 192):

A história de vida é um procedimento de investigação adoptado pela Sociologia e pela Antropologia, que consiste, fundamentalmente, numa recolha intensiva de dados de carácter biográfico, sobre uma ou mais pessoas, sendo que o próprio ou os próprios são a fonte principal da informação, embora não necessariamente a única. Pressupõe, regra geral, a realização de uma série de entrevistas, cujo objectivo é reconstituir o percurso biográfico da pessoa em causa ou episódios e etapas particulares desse mesmo percurso, de acordo com os critérios preestabelecidos pelo investigador. A vida do sujeito não tem de ser uniforme nem integralmente narrada. Por vezes, procura-se estruturá-la em torno de momentos-chave, assinalados pelo próprio sujeito; outras, trunca-se o percurso biográfico apenas a um dado período de vida ou esfera de actividade do inquirido. (Ramos, 2002, p. 192).

416

Neste momento, já tive oportunidade de recolher dados e de estudar de forma “razoavelmente” aprofundada quatro histórias de vida, de quatro “áreas” distintas (Informática; Música; *Design*; *Lutherie*). Pretende-se agora num futuro breve alargar a “amostra”, procurando estudar pessoas que estejam inseridas noutras atividades e noutros contextos geográficos, terá todo o interesse o estudo de autodidatas de diferentes países, buscando aspetos em comum nos seus diferentes percursos e modos de vida. Um dos critérios de seleção dos “informantes” a biografar prende-se com a diversidade, o outro é óbvio e está ligado à disponibilidade dos “biografados”. De salientar ainda que os estudos de caso têm enorme importância na investigação educativa, servindo para contrariar generalizações (ou muitas vezes até para apresentar contradições “inesperadas”). Apesar do número de pessoas inquiridas nesta investigação até ao momento ser ainda reduzido, existe todo o interesse em conseguir um conjunto maior de estudos de caso. Como foi referido, essa será uma etapa a seguir brevemente.

3.2 Problemas de investigação

Frequentemente, na investigação qualitativa, as perguntas vão surgindo à medida que a pesquisa vai avançando. No entanto, neste trabalho, foram já definidas algumas perguntas de partida (tal como foi referido na introdução, embora estas possam ainda vir a sofrer alterações no seu “desenho”), foram então já definidas as seguintes questões:

Como aprendem os autodidatas?



Que motivação, ou motivações, levam uma pessoa a querer “construir” o seu próprio conhecimento?

De que modo é que várias pessoas que se consideram autodidatas descrevem o seu percurso de autoaprendizagem? Que aspetos, características (pontos) em comum poderemos encontrar?

De que modo é que a aprendizagem escolar/formal pode beneficiar as pessoas autodidatas? Que tipo de atividades/estratégias e conteúdos aprendidos na escola terão beneficiado (e, nalguns casos, como é que poderão vir a beneficiar) os percursos de autodidatismo?

3.3 Finalidades do estudo

Para além de procurar responder às questões formuladas (no “ponto” anterior), procurar-se-á, através dos estudos de caso realizados, compreender os vários processos e recursos a que recorrem os autodidatas para adquirirem novas aprendizagens. Pretende-se ainda contribuir para o enriquecimento de um corpus documental sobre autodidatismo.

3.4 Técnicas utilizadas para a recolha e análise de informação

Vários instrumentos foram já utilizados no “terreno”, como sejam o uso de máquina fotográfica e de câmara de vídeo (para a recolha de imagens), o uso de notas de campo (com comentários sobre a pesquisa) e de um diário do investigador (com os relatos das situações ocorridas mais relevantes). Porém, se tivesse que destacar uma técnica de recolha de informação com maior importância para esta investigação, provavelmente elegia a entrevista, uma vez que com o contacto direto com as pessoas que vivenciaram as diversas realidades tenho podido, na recolha de testemunhos, criar uma grande quantidade de “nova” informação. Considero por isso de extrema importância os testemunhos orais de autodidatas e de outras pessoas a eles associadas, ouvir as suas vozes, a sua perceção, as experiências, os episódios, os contextos e a forma como encaram (e encararam) as realidades vividas. Se tivesse de classificar o “modelo” de entrevista teria de as classificar como semiestruturadas. De acordo com Schwandt (2007), a entrevista semiestruturada, em profundidade, tem como objetivo a elucidação de histórias com base na experiência dos indivíduos. Apesar de poder existir um guião, existe liberdade para não respeitá-lo na íntegra (várias decisões são tomadas somente na situação de entrevista). (p. 163)

Quanto à análise de informação, tem-se realizado através de processos de organização (com a ajuda do software NVivo7), redução e descrição de dados, vindo as conclusões ou as interpretações da informação no seu seguimento. Basicamente, tem-se procurado definir categorias e subcategorias (análise categorial de acordo com os diversos subtemas) e tem-se procedido à escolha de “unidades de contexto” e à fragmentação das mesmas, de acordo com a codificação realizada. Contudo, convém realçar que estas fases não são absolutamente separadas entre si, havendo, por exemplo, interpretação, inferência e seleção das “unidades de análise” e das categorias ao longo de todo o processo.



3.5 Fases do processo de investigação

1ª Fase – até Dezembro de 2013

Preparação do trabalho de campo a realizar; seleção das restantes pessoas que irão participar neste estudo; estabelecimento de contactos diversos; redação de parte da fundamentação teórica.

2ª Fase – até Dezembro de 2015

Recolha “intensiva” de dados (através de diversas fontes de informação, documentos, entrevistas, gravações vídeo, etc.).

3ª Fase – até Dezembro de 2016

Análise de dados (que ocorrerá ao longo de todo o processo de pesquisa, mas que se desenvolverá com maior intensidade até ao final de 2016).

4ª Fase – até Junho de 2017

Conclusão da redação do trabalho de investigação.

4. Considerações finais e análise de resultados

Em primeiro lugar, convém salientar que esta investigação tem ainda um longo percurso pela frente. Todavia, espero que possa vir a desenvolvê-la nos próximos tempos com uma maior intensidade, uma vez que atualmente sou professor a “tempo inteiro” numa escola, é extremamente difícil compatibilizar a pesquisa sobre autodidatismo com todas as atividades que estou a desenvolver ligadas ao ensino (neste ano letivo lecionando a alunos de 14 turmas). De qualquer modo, posso já referir que uma importante conclusão sobre as pessoas autodidatas que inquiri aponta para situações de autoaprendizagem, mas existindo ao mesmo tempo em todas elas uma “rede”, proporcionada através de “comunidades de aprendizagem”. Embora nos vários casos de autodidatismo estudados não exista a figura do professor, descobri que existem pessoas na vida dos autodidatas que contribuíram para motivar e para criar interesse na aquisição de novos conhecimentos. Nalguns casos, no caso do construtor de instrumentos musicais, por exemplo, existiu mesmo a figura de um “mestre” que permitiu, mesmo sem ensinar, a observação, o acesso a mais informação e o estabelecimento de contactos com outros “mestres”.

A “comunidade” e os meios que possibilitam o autodidatismo permitem uma construção de identidade que escapa mais facilmente ao controlo do Estado sobre a Educação, talvez por isso o sistema de ensino estatal demostre pouca iniciativa no apoio a quem decide aprender fora da escola, traçando caminhos alternativos na construção do seu próprio conhecimento.

Referências bibliográficas

Althusser, Louis (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido* (41.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.



Martinho, Miguel & Sobreira, Henrique (2011). ¿Que hace que sea imposible cambiar la escuela?. In Pablo Celada Perandones (Ed.). *Arte e oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Actas do XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación - volumen I* (pp. 185-190). El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar.

Martinho, Miguel (2011). «P3»: *Uma outra concepção de escola. Estudo de caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Moreira, Vasco (2001). *Escola do futuro: Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.

Ramos, Cláudia (2002). História de vida. In Rui Maia (Coord.), *Dicionário de sociologia* (pp. 192-193). Porto: Porto Editora.

Rampal, Anita (2003). Indian market women and their mathematics. In Joan Solomon (Ed.), *The passion to learn. An inquiry into autodidactism* (pp. 122-134). London: RoutledgeFalmer.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Schwandt, Thomas (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Smeaton, Bob et al. (2010). *West cost Seattle boy. Jimi Hendrix: Voodoo child*. [DVD]. Sony Music.

Solomon, Joan (2003). Theories of learning and the range of autodidactism. In Joan Solomon (Ed.) *The passion to learn. An inquiry into autodidactism* (pp. 3-23). London: RoutledgeFalmer.

Ziman, John (2003). The scientist as autodidact. In Joan Solomon (Ed.). *The passion to learn. An inquiry into autodidactism* (pp. 97-105). London: Routledge.





O ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida: Reflexões sobre a importância do recurso a metodologias mistas de investigação

Marina Duarte

Instituto Politécnico do Porto/Universidade do Porto
mic@isep.ipp.pt

O Processo de Bolonha e a criação da área europeia de ensino superior enfatizam, entre outros aspetos, a importância da aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal e não formal), fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade assente na informação e no conhecimento. A aprendizagem e formação ao longo da vida implicam que o estudante possa (e queira) monitorizar o seu desempenho, no sentido de identificar necessidades de formação e os modos de as concretizar. Assim sendo, compete também ao ensino superior assegurar que os estudantes se tornem aprendentes eficazes e eficientes para que também o possam ser enquanto profissionais ativos. Por isso se preconiza que, no ensino superior, se adotem metodologias centradas no estudante e na aprendizagem e não apenas no ensino, e que as unidades curriculares sejam contabilizadas tendo em conta o tempo total de aprendizagem de um estudante típico (carga de trabalho do estudante) e não apenas as horas de ensino. Contudo, diversos estudos mostram não haver relação entre a carga de trabalho do estudante e o seu desempenho académico, nomeadamente entre o tempo de estudo e as classificações, aventando-se a hipótese de que existem muitas atividades de estudo que, por serem meramente prática e não prática deliberada, não contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Os estudos relacionados com a carga de trabalho do estudante procuram essencialmente quantificá-la e relacioná-la com o desempenho académico, não permitindo averiguar da qualidade e intencionalidade das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Argumenta-se que a utilização de uma metodologia mista, na qual se integrem técnicas quantitativas e qualitativas, num procedimento sequencial, será a mais adequada, pois permitirá a procura de relações entre variáveis, mas também a identificação das conceções, das intencionalidades e dos sentidos que lhes são atribuídos pelos atores. Será esta utilização conjunta que permitirá ter, não só uma visão global do objeto de estudo, mas também uma compreensão mais aprofundada das singularidades e especificidades da perspetiva dos estudantes.

Palavras chave: aprendizagem ao longo da vida, ensino superior, metodologia mista.

Introdução

O Processo de Bolonha e a criação da área europeia de ensino superior enfatizam, entre outros aspetos, a importância da aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal e não formal), como fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade assente na informação e no conhecimento. Em 2000, no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definem a aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida, 2000). No Comunicado de Praga (2001) a aprendizagem ao longo da vida é vista como “elemento essencial da Área de Ensino Superior”, reforçando-se a importância das estratégias de aprendizagem ao longo da vida,

uma vez que “as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida”.

O comunicado de Berlim (2003) enfatiza o importante contributo do ensino superior para tornar a aprendizagem ao longo da vida, uma realidade e a importância de definir descritores generalizados de qualificação. Procurando dar resposta a esta solicitação, o “Joint Quality Initiative Group” desenvolve um conjunto de descritores conhecidos por “descritores de Dublin”, os quais incluem as competências de autoaprendizagem, definidas como “as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia” (1º ciclo) e “as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado e autónomo” (2º ciclo).

Para Siteo (2006), a aprendizagem ao longo da vida significa que:

Se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem). (p.287)

Contudo, considerando uma definição mais abrangente que contemple a aprendizagem ao longo da vida com um elevado grau de autonomia, é preciso considerar que a autonomia subentende “a capacidade para se ser responsável pela sua própria aprendizagem” (Holec, 1979), sendo esta aprendida consciente ou inconscientemente, não nascendo com os indivíduos. Quando o indivíduo adquire esta capacidade tem ainda de ter a possibilidade e a vontade de a usar. Ou seja, a aprendizagem autónoma ao longo da vida implica a existência de uma capacidade, vontade de usar esta capacidade e condições que o permitam fazer.

Aprendizagem autónoma ao longo da vida

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida, que permita aos indivíduos a melhoria contínua do seu desempenho e contributo social, só é possível se cada indivíduo for capaz de identificar as suas necessidades de formação e perceber o que tem de fazer para suprir essas necessidades. Isto significa que a aprendizagem ao longo da vida depende da capacidade de cada indivíduo para diagnosticar e avaliar o que é preciso aprender, o que são aspetos essenciais de um aprendente autónomo.

Ser um aprendente autónomo não significa autoensino, uma vez que um indivíduo pode ter um elevado grau de autonomia, mas escolher aprender num ambiente de instrução centrado no professor por conveniência, por ser mais rápido ou por se adequar mais ao seu estilo de aprendizagem. A autonomia na aprendizagem não é sinónimo de aprender sozinho, mas sim de ser capaz de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem e planificar um modo eficaz e adequado de lhes dar resposta.

Segundo Littlewood (1996), os dois componentes principais da autonomia do aprendente são a capacidade e a vontade, uma vez que os indivíduos podem ser capazes de fazer escolhas independentes, mas não terem vontade de o fazer, ou podem querer fazer escolhas independentes e não serem capazes de o fazer. Por sua vez, a capacidade e a



vontade podem dividir-se em outras duas componentes: a capacidade depende de possuir o conhecimento sobre as opções das quais se pode escolher e de ter as aptidões necessárias para levar a cabo as escolhas que parecem mais apropriadas. A vontade depende de ter a motivação e a confiança para ser responsável pelas escolhas feitas.

Também para Little (1991) a autonomia é uma capacidade, referindo que:

[A] autonomia é uma capacidade – para a liberdade de espírito, para a reflexão crítica, a tomada decisão e a ação independente. Pressupõe e implica que o aprendente desenvolva uma relação psicológica particular com o processo e conteúdo da aprendizagem. A capacidade de autonomia evidenciar-se-á não só no modo como o aprendente aprende mas também no modo como transfere o que aprendeu para contextos mais abrangentes. (p.4)

A base para a autonomia do aprendente em contexto de educação formal é, segundo Little (1991), a aceitação da responsabilidade pela própria aprendizagem; do exercício dessa responsabilidade, depende o desenvolvimento da autonomia do aprendente, num esforço contínuo para compreender o que se está a aprender, porque é que se está a aprender, como se está a aprender e com que grau de sucesso; o efeito da autonomia do aprendente é remover as barreiras que facilmente se erguem entre a aprendizagem formal e o ambiente mais alargado no qual os aprendentes vivem. Nesta definição, a autonomia é a capacidade para um certo comportamento bastante explícito e consciente que engloba quer o processo quer o conteúdo da aprendizagem.

Littlewood (1996) afirma que a popularidade da autonomia do aprendente não é nenhuma surpresa, uma vez que é um conceito que está de acordo com algumas das atuais preocupações pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento ativo dos aprendentes, à utilização de métodos “centrados no estudante” e ao objetivo de ajudar os aprendentes a tornarem-se independentes dos seus professores para as suas aprendizagens. Uma vez que a meta mais abrangente de todo o ensino é ajudar os estudantes a agir mais independentemente em certos domínios, uma metodologia de ensino apropriada é também, por definição, uma metodologia que promova a autonomia.

Também Crabbe (1999) relaciona a autonomia do aprendente com a aprendizagem centrada no estudante, ao definir a autonomia do aprendente como um movimento que consiste na mudança de um processo centrado no ensino para um processo centrado na aprendizagem e no estudante, com a mudança da responsabilidade pela aprendizagem dos professores para os estudantes. O foco deste movimento está na capacidade do estudante de ser responsável pela própria aprendizagem, mais concretamente na questão da tomada de decisão no processo de aprendizagem. Tradicionalmente, os professores tomam as decisões sobre os objetivos e sobre os caminhos para atingir esses objetivos. Para o autor (Crabbe, 1999) o desafio do movimento da autonomia do aprendente é ter em consideração a capacidade dos estudantes para definir objetivos de aprendizagem e para organizar as suas atividades de aprendizagem. Tal seria atingido com maior flexibilidade na prática letiva, e havendo da parte dos estudantes a capacidade para usufruírem dessa flexibilidade. Nesta perspetiva, o professor surge como o facilitador que proporciona as condições para o exercício e desenvolvimento da autonomia, competindo ao estudante ser capaz de a exercer.

Por isso se preconiza que, no ensino superior, se adotem metodologias centradas no estudante e na aprendizagem e não apenas no ensino, e que as unidades curriculares sejam contabilizadas tendo em conta o tempo total de aprendizagem de um estudante típico (carga de trabalho do estudante), não se considerando apenas as horas de ensino, mas também as de estudo e trabalho independente.



Carga de trabalho e desempenho académico

Com a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a estrutura dos cursos do ensino superior, nos três ciclos de formação que o constituem, passou a ser organizada em função de unidades de crédito (ECTS). O crédito é uma medida da carga de trabalho do estudante baseada no tempo necessário para completar uma dada unidade de ensino/aprendizagem, correspondendo um crédito a cerca de 25 a 30 horas de trabalho anuais (Comissão Europeia, 2009). Ou seja, a unidade de crédito deve traduzir aquilo que é a carga de trabalho do estudante, sendo esta carga de trabalho entendida como o número de horas que um estudante (típico ou médio) demora a aprender a matéria e a completar com sucesso a unidade curricular, incluindo as horas de aulas, de avaliação e também de estudo independente (González e Wagenaar, 2003).

Baseado num conjunto de estudos conduzidos na Holanda, Vos (1991) reportou a existência de uma relação entre as horas de contacto e as horas de estudo, num conjunto de 400 unidades curriculares, com os estudantes a dedicarem em média sete horas diárias às atividades de aprendizagem. Quando o número de horas de contacto diminuía, o número de horas de estudo independente aumentava e vice-versa. Contudo, mais recentemente, diversos estudos realizados no Reino Unido (como citados em Brennan, Patel & Tang, 2009, Bekhradnia, 2009 e Gibbs, 2007) mostraram que os estudantes ingleses estudavam aparentemente menos (em média, menos 7 horas semanais) do que os estudantes da Europa Continental (no Reino Unido, 34% dos estudantes estudavam menos que 20 horas semanais enquanto que na Europa continental apenas 5 a 25% o faziam). Em Portugal, no período 2005-2008, 78% dos estudantes afirmaram ter cargas de trabalho (tempo de contacto e de estudo independente), em média, superiores a 30 horas semanais (Orr, Schnitzer & Frackmann, 2008) enquanto no Reino Unido isso acontecia apenas a 26% dos estudantes (Sastry & Bekhradnia, 2007; HEPI, 2007).

Na verdade, apesar de os estudantes terem a percepção que mais tempo de estudo independente representa melhores classificações, não é isso que se verifica quando se investiga a relação entre o desempenho académico e as horas despendidas a estudar; por outro lado, parece ser o número de horas de comparência às aulas que influencia positivamente as classificações (Schuman, Walsh, Olson e Etheridge, 1985; Kingsland, 1996; Kember, NG, TSE, Wong e Ponfret, 1996; Garmendia, Guisasola, Barragués e Zuza, 2008; Guillaume e Khachikian, 2011).

Para tentarem perceber a pequena ou inexistente relação entre o tempo de estudo e as classificações, Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005) recorreram ao constructo da prática deliberada, uma vez que esta vinha sendo positivamente associada ao desempenho excelente. A prática deliberada é entendida por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) como as atividades práticas que são mais eficazes para a melhoria do desempenho. Estas atividades envolvem o fornecimento imediato de *feedback* informativo, a repetição da mesma tarefa ou tarefas similares, bem como a oportunidade para correção contínua de erros e para realizar tarefas progressivamente mais complexas e difíceis. Ou seja, para Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005), muitas atividades de estudo, por serem meramente prática e não prática deliberada, não contribuem para a aprendizagem dos estudantes, e é o facto de se considerarem todas as atividades de estudo em conjunto que faz com que não seja possível estabelecer uma relação entre as classificações dos estudantes e o tempo de estudo independente.

Os autores (Plant, Ericsson, Hill e Asberg, 2005) realizaram um estudo com 88 estudantes de psicologia, educação e de equipas desportivas da Universidade Estatal da



Florida, nos EUA, que tivessem pelo menos completado unidades curriculares correspondentes a um ano curricular, concluindo que as classificações não estavam relacionadas diretamente com o tempo de estudo independente, mas que ir às aulas, planificar as atividades de modo organizado e que estudar num ambiente calmo estava relacionado positivamente com as classificações e que trabalhar muitas horas num emprego ou gastar muitas horas em festas e discotecas estava associado com baixas classificações. Os estudantes que tinham um maior conhecimento prévio e mais capacidades e aptidões dedicavam menos tempo ao estudo independente; isso também acontecia com os estudantes que estudavam num ambiente mais calmo e sem distrações.

Contudo, ao considerarem o efeito do tempo de estudo e o efeito do conhecimento, capacidade e aptidões prévias, o modelo passou a explicar 15% da variância nas classificações; ao adicionar a comparência às aulas, o planeamento e ambiente de estudo, as horas dedicadas ao emprego e a festas e outros divertimentos, o modelo passou a explicar 41% da variância nas classificações e nestas condições o tempo de estudo passou a ser um preditor significativo das classificações. Conclui-se, por isso, que no que respeita ao tempo de estudo (e, consequentemente à carga de trabalho), não é apenas uma questão de quantidade, mas também de qualidade e intencionalidade das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Quantitativo e qualitativo: Possibilidades de utilização conjunta

Nos capítulos anteriores argumentou-se que uma aprendizagem ao longo da vida bem-sucedida só é possível se os aprendentes forem capazes de a realizar com autonomia e que o desenvolvimento desta capacidade de autonomia na aprendizagem está estreitamente ligada à intencionalidade do trabalho curricular (prática deliberada) realizado pelos estudantes, no âmbito da sua carga de trabalho. Também se enfatizou a ausência de relação entre o tempo de estudo independente e o desempenho académico e a aparente limitação do carácter quantitativo dos estudos que se têm debruçado sobre esta questão.

Se o objeto de estudo está relacionado com a autonomia do aprendente, a carga de trabalho, o trabalho curricular e o desempenho académico, isso quer dizer que coexistem as dimensões objetiva e subjetiva, uma vez que se procura relações que se possam generalizar, mas também se tenta perceber as conceções e sentidos que os atores atribuem à autonomia e ao trabalho curricular. Isso faz com que não seja possível recorrer a uma investigação exclusivamente qualitativa ou exclusivamente quantitativa, preconizando que possa haver vantagens na opção pela utilização de uma metodologia mista na qual são integradas técnicas quantitativas e qualitativas, num procedimento sequencial, pois de acordo com Coutinho (2011) “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p.32).

Considerando que se pretende a procura de relações entre variáveis, mas também a identificação de conceções e sentidos dos atores, bem como finalidades, parece adequado combinar dados quantitativos que permitam “fazer comparações objetivas, descrições globais de situações e fenómenos de um modo sistemático e comparável” (Punch, 1998, p.243) e dados qualitativos “que são a melhor maneira que temos de obter uma perspetiva interna, a definição que o ator tem da situação, os significados que as pessoas atribuem às coisas e aos acontecimentos” (Punch, 1998, p.243). Considera-se que é esta utilização conjunta que permitirá ter, não apenas uma visão global, mas também uma compreensão



mais aprofundada das singularidades e especificidades da perspectiva dos estudantes (atores).

A utilização de vários métodos e vários tipos de dados é explicada por Creswell (2003) do seguinte modo:

[O reconhecimento de que] todos os métodos têm limitações fez com que os investigadores sentissem que a parcialidade de um determinado método podia ser neutralizada ou compensada pela parcialidade de um outro método, optando pela triangulação de métodos e pela mistura de diferentes tipos de dados (por exemplo, os resultados de um método podem ajudar a desenvolver ou informar o outro método). (p.15)

Também Tashakkori e Teddlie (1998) destacam cinco propósitos para a utilização de métodos mistos:

(a) triangulação, ou a procura da convergência de resultados; (b) complementaridade, ou o examinar de sobreposições e diferentes facetas de um fenómeno; (c) iniciação, ou a descoberta de paradoxos, contradições e perspectivas novas; (d) desenvolvimento, ou a utilização dos métodos sequencialmente, de modo que os resultados do primeiro método informem o uso do segundo método; e (e) expansão, ou o acrescentar de profundidade e abrangência a um projeto. (p.43)

Já Minayo e Sanches (1993), sobre a utilização conjunta de métodos quantitativos e qualitativos, consideram que:

[Do] ponto de vista metodológico, não há contradição nem continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferentes. A investigação quantitativa tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, permitindo abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados. A investigação qualitativa adequa-se a aprofundar a complexidade dos fenómenos, factos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (p.247)

Uma vez que se aceite a complementaridade entre as duas abordagens e a forma de propor alguma integração, a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma, é possível identificar como ambas podem ser incorporadas na investigação (Serapioni, 2000).

Referências bibliográficas

Bekhradnia, Bahram (2009). *The academic experience of students in english universities*. HEPI: Oxford. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/files/40Theacademicexperienceofstudents2009.pdf>.

Brennan, John; Patel, Kavita & Tang, Winnie (2009). *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: A comparative analysis of the UK and European evidence: report to HEFCE CHERI*. London. Disponível em <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/student-experience-report.pdf>.



Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.

Comissão Europeia (2009). *ECTS users' guide*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.

Comunicado de Berlim (2003). Disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF.

Comunicado de Praga (2001). Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf.

Coutinho, Clara Pinto (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Crabbe, David (1999). Defining the field. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp.3-9). Frankfurt: Peter Lang.

Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf. T. & Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Garmendia, Mikel; Guisasola, Jenaro; Barragués, José Ignacio. & Zuza, Kristina (2008). Estimate of students' workload and the impact of the evaluation system on students' dedication to studying a subject in first-year engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 33(4), 463-470. doi:10.1080/03043790802253657.

Gibbs, Graham (2007). *The academic experience of students in english universities (2007 report commentary)*. Oxford: HEPI. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/466-1309/The-Academic-Experience-of-Students-in-English-Universities-%282007-report%29.html>.

González, Julia, & Wagenaar, Robert (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe: phase one* (final report). Bilbao: University of Deusto. Disponível em http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_phase1_full_document.pdf

Guillaume, Darrell W. & Khachikian, Crist Simon (2011). The effect of time-on-task on student grades and grade expectations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 251-261. doi:10.1080/02602930903311708.

Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissages des langues étrangères*. Strasburgo: Conseil de L'Europe.

Kember, David; Ng, Sandra; Tse, Harrison; Wong, Eric T. T. & Pomfret, Mike (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358. doi:10.1080/03075079612331381261

Kingsland, Arthur J. (1996). Time expenditure, workload, and student satisfaction in problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 73-81.



Little, David (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, William (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.

Minayo, Maria Cecília S. & Sanches, Odécio (1993). Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.

Orr, Dominic; Schnitzer, Klaus & Frackmann, Edgar (2008). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. final report. Eurostudent III 2005–2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Plant, E. Ashby; Ericsson, K. Anders; Hill, Len & Asberg, Kia (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.06.001.

Sastry, Tom & Bekhradnia, Braham (2007). *The academic experience of students in english universities*. Oxford: HEPI. Disponível em <http://www.hepi.ac.uk/files/33TheacademicexperienceofstudentsinEnglishuniversities2007.pdf>.

Schuman, Howard; Walsh, Edward; Olson, Camille & Etheridge, Barbara (1985). Effort and reward: The assumption that college grades are affected by quantity of study. *Social Forces*, 63(4), 945-966.

Serapioni, Mauro (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: Algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>

Sitoe, Reginaldo Manuel (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento organizacional e gestão*, 12(2), 283-290.

Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charlie (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage.

Vos, Peter (1991). Curriculum control of learning processes in higher education. In *13th International Forum on Higher Education of the European Association for Institutional* (pp.95-113). Edinburgh: Research.





Jornadas míticas do tornar-se professor: Uma experiência transdisciplinar de formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira

Eglê Wanzeler

Universidade do Estado do Amazonas
eglewanzeler@gmail.com

Este trabalho é um registro etnográfico de uma experiência de formação de professores de origem indígena realizada em São Gabriel da Cachoeira no período de março de 2007 a dezembro de 2008. Trata-se de uma narrativa poética antropológica implicada na existência das relações entre a Natureza e a Cultura. O lugar é a Amazônia, especialmente um lugar na Amazônia, mas poderia ser qualquer lugar no mundo. Nesse lugar me incluo como sujeito que participa da criação, mas que é ao mesmo tempo criado pela própria criação. Teoricamente essa análise é inspirada nos operadores da complexidade e da transdisciplinaridade, na qual se buscou a de construção de uma matriz de exploração epistemológica e metodológica implicada nesses operadores. Metodologicamente, este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa etnográfica. A pesquisa buscou estabelecer diálogos pertinentes entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico, inerentes ao contexto da formação. O campo empírico da pesquisa foi a própria experiência de formação que se desenvolveu nas disciplinas Estágio Supervisionado e Prática da Pesquisa Pedagógica. Além disso, o trabalho procurou estabelecer vínculos entre o universo mítico e cosmológico dos sujeitos da pesquisa e inseri-los na experiência como conteúdos de ensino e de aprendizagem. Enfim, trata-se de uma pesquisa inspirada pela experiência do sentido e do vivido, a qual se procurou nutrir de sensibilidades, imaginários, intuições, sabedorias, ética e estética.

As jornadas míticas revelam os caminhos percorridos pelos aprendentes para tornarem-se professores e pesquisadores. Trata-se de uma narrativa mítica que tem na escrita um instrumento de criação, recriação, construção e reconstrução constantes do tornar-se professor. Inicia-se com a experiência do sentido e do vivido, quando foram feitas leituras de mitos e, a partir disso, criamos e recriamos mitos. Por elas, indico as possibilidades de uma metodologia de formação baseada numa perspectiva que denominei bioantropoformativa, na qual explico a matriz de exploração epistemológica e metodológica orientada pela complexidade e transdisciplinaridade. Como toda experiência, esta computou riscos, contradições, resistências, conflitos, ambivalências, mas também possui as marcas da conciliação, da cooperação mútua e da solidariedade.

Palavras chave: complexidade, transdisciplinaridade, formação continuada, bioantropologia, pensamento sensível.

O contexto, as intenções e os fundamentos

Esta experiência de formação começou a partir da construção de um Projeto de Formação ou Plano de Curso que denominei de Projeto Canoeiro, como uma alusão a Canoa da Transformação. Trata-se de uma metodologia de ensino e de aprendizagem desenvolvida em dois anos de trabalho que teve como objetivo supervisionar os alunos durante o estágio de docência, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica implicada na pesquisa que culminaria na produção de uma Monografia de Conclusão de Curso.

O Canoeiro baseou-se na perspectiva de uma aprendizagem transdisciplinar que vincula os saberes disciplinares aos saberes socioculturais dos aprendentes. A ideia foi desenvolver uma prática de formação contextualizada. Nela, as condições de ensino e de aprendizagem foram favorecidas pelo diálogo entre natureza e cultura e pelo respeito ao universo sociocultural dos aprendentes, entendidos como responsáveis por suas formações.

Essa experiência de formação de professores ocorreu em São Gabriel da Cachoeira, município do Estado do Amazonas, no período de 2007-2008. Ela se constituiu pelo o encontro entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais e foi construída a partir da compreensão das interações recíprocas entre natureza e cultura na Amazônia¹.

A cultura é aqui definida como um conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, nomes, interditos, estratégicos, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura (Morin, 2002e, p. 35). Assim, do mesmo modo que a cultura está na natureza, a natureza está na cultura.

A viagem para São Gabriel da Cachoeira provocou uma série de expectativas em torno do lugar, especialmente sobre sua população, os alunos do curso e o processo de formação que seria desenvolvido. Eu havia sido convidada pela Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas a ministrar duas disciplinas no curso Normal Superior², destinado à formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). A questão central das minhas preocupações era o fato desses alunos serem indígenas das mais diferentes etnias, falantes de diferentes línguas e o Curso era de natureza acadêmica pautada nos princípios pedagógicos da ciência ocidental. Isto implicaria na construção de uma estratégia de formação orientada por operadores cognitivos capazes de dialogar com outras formas de pensamento, linguagens e culturas. São Gabriel da Cachoeira, município do estado do Amazonas, tem 90% de sua população indígena, falante de 22 línguas étnicas.

A base dessa experiência de formação é a docência implicada na pesquisa, o que tornou esse estudo um desafio para a linguagem da ciência, enquanto ferramenta que descreve e explica a realidade. Os sujeitos da formação são de origem multiétnica e plurilíngue, o que significou construir um conhecimento implicado em referências culturais contextualizadas. Isso representou uma possibilidade de diálogo entre as diferentes disciplinas e culturas e encontrou na consiliência uma atitude transdisciplinar, já que busca promover a unidade do conhecimento.

Diante de uma sala multiétnica e plurilíngue, a formação defrontou-se com alguns desafios. Estes, em maior ou menor medida, conviveram com o atual modelo das Ciências em tempos contemporâneos e representaram, no espaço da sala de aula, um processo de construção e desconstrução mútua entre aquilo que se ensina e o que se aprende; indicando

¹ A Amazônia a que nos referimos está inserida apenas no contexto brasileiro, e é entendida como uma longa construção cultural, e não um dado *a priori* da natureza. Deve-se, portanto, pensar nela enquanto uma categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla com a qual se articula. (Amado *apud* Wanzeler, 2002, p.129)

² As Escolas Normais surgiram no século XIX, no Período Imperial. Foram criadas para formação de professores e sofreram muitas mudanças e intervenções políticas educacionais até serem substituídas pelos cursos de Pedagogia. Com a LDB 9.396/97, que estabelece que todos os professores devem ter cursos superiores, as Escolas Normais ressurgem, porém, oferecendo cursos de Pedagogia. É o caso da UEA, que teve que reformular o curso em 2007.



as zonas de riscos entre o ensino e a aprendizagem, bem como as fronteiras do conhecimento: as diferentes disciplinas e o universo sociocultural dos indígenas.

São Gabriel da Cachoeira é um lugar em que essas situações-limites tornam-se visíveis, onde o global e o local encontram-se imbricados e, portanto, os processos educativos neste lugar são definidores de novos modelos de sociabilidades, de sobrevivência e de luta por melhores condições de vida. A escola representa, aqui, um espaço para reafirmação da presença indígena, suas culturas e saberes, no seio da sociedade brasileira e nas suas instituições. É por meio dela que o vínculo entre as culturas das humanidades e as culturas científicas tem sido estreitado.

A construção de uma estratégia de formação de professores que vinculasse uma atitude transdisciplinar, e que favorecesse o diálogo entre as disciplinas e os saberes construídos pelas experiências de vida dos aprendentes e do seu entorno sociobioantropológico, foi um grande desafio ao processo de ensino e aprendizagem orientado pela pesquisa.

É nesse contexto de formação, que vivenciei uma experiência formativa implicada no pluralismo das linguagens e na contingência pedagógica do ato de formar professores pesquisadores. A sala de aula foi composta de 29 alunos, entre 24 e 50 anos, distribuídos em sete etnias: Tukano, Tikuna, Baré, Desana, Tariana, Baniwa, Piratapuaia, falantes das línguas tukano, desana, baniwa e nheengatu. Foi nesse lugar de encontros entre as culturas e línguas de naturezas diversas, que o Projeto Canoeiro, objeto de análise e de reflexão desse estudo, foi realizado.

Por meio dessa formação foi possível compreender os fundamentos que organizam a construção científica dos alunos indígenas, sem perder de vista suas referências cognitivas e culturais. Muito embora, estas fossem atravessadas pela ciência ocidental, foi possível produzir novas formas de construção e compreensão do conhecimento. Refletir sobre como essas formas de construção de conhecimento foram elaboradas e como elas podem contribuir para a renovação epistemológica do modelo de ciência, foi muito importante para renovação de minhas práticas pedagógicas.

A partir do processo de apropriação e tradução feita pelos alunos durante a prática de ensino e aprendizagem, pude reconhecer as matrizes pedagógicas que os orientaram, bem como o significado destas para suas vidas e para futura condição de ser professor. Nesse caso, o imaginário, como elemento que estrutura o entendimento e o pensamento humano, foi uma ferramenta de análise desse processo que permitiu, em certa medida, a interpretação simbólica dos alunos sobre suas compreensões do saber, fazer, conhecer e construir conhecimento.

A complexidade representa uma possibilidade de construção do conhecimento transdisciplinar, pois requer uma análise multirreferencial. Para Morin, a complexidade é entendida como um tipo de pensamento que não apenas separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando os diferentes modos de pensar. Afirmo Morin (2001b) ser a complexidade,

Uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo o pensamento, sempre co-determinam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo.(p. 24)

A complexidade parte, então, da noção de totalidade incorporando a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana. Desse modo, a complexidade coloca-se por meio da transdisciplinaridade, que considera aspectos como princípio da



incerteza, a perspectiva dialética e dialógica, inserindo a dimensão espiritual, mítico-simbólico do humano. Além de favorecer uma análise emancipada do conhecimento, visto que a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, reconhece e aceita as ambivalências, o uso das contradições e as incertezas em todas as dimensões, cujo princípio Morin denomina de dialógico. O princípio *dialógico* consiste em manter a unidade de noções antagônicas, ou seja, unir o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com o objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos. Desse modo, o homem é visto como um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (Morin, 2001g).

Ao assumir a epistemologia da complexidade como ponto de partida e de chegada do estudo das relações entre as culturas indígenas e as culturas ocidentais, não estou apenas querendo provocar o problema das fronteiras disciplinares, procurando suas aberturas, mas indicar uma possibilidade de transformar o que gera essas fronteiras: os princípios geradores do conhecimento, incluindo o conhecimento indígena nesse processo de formação de professores. “Trata-se de procurar as relações entre cada fenômeno e seu contexto, a reciprocidade entre o todo e as partes; perceber como uma determinação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (Morin, 2001f).

O pensamento complexo indica que caminhemos para uma razão aberta, que não se restrinja aos princípios da lógica clássica. Nele se aceita a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, as contradições e as incertezas do conhecimento, as desordens e a imprevisibilidade dos acontecimentos. Busca-se, portanto, a religação do homem com a natureza, do mundo profano com o mundo sagrado. Instauram-se novas dimensões no conhecimento: o mistério, a intuição, a sensibilidade, a arte, as emoções e a estética. E sob esses aspectos, os saberes indígenas têm muito a acrescentar para a construção de novos modos de saber e de fazer ciência dentro dos princípios organizadores do pensamento complexo.

Palco de inúmeras temáticas, a Amazônia tornou-se um lugar emblemático no cenário acadêmico regional, nacional e internacional. Vista por diferentes olhares, que também representam diferentes lugares de produção de conhecimento dentro os quais: antropologia, educação, sociologia, história, ecologia, biologia, economia entre outros. Saberes que se encontram muitas vezes presos aos seus campos disciplinares, fechados a outras possibilidades de se pensar a região em questão, revelando, dessa maneira, um conhecimento fechado e isolado, que exclui em larga medida, os saberes dos índios.

Nessa perspectiva de pensar a Amazônia, o Projeto Canoeiro se configurou como uma experiência científica que tem no seu centro de articulação disciplinares a possibilidade de recriação do conhecimento seguindo a necessidade de busca da unidade entre os saberes.

A incorporação dos saberes indígenas no processo de construção do conhecimento e da formação dos professores implicou o reconhecimento primeiro da necessidade da articulação e comunicação disciplinares e culturais. A aceitação de que esses saberes são resultados de experiências humanas, realizadas empiricamente ao longo de séculos, implica considerá-los como fonte da e/ou para a ciência. Em geral, essas fontes encontram-se na dinâmica sociocultural desses povos, em suas práticas cotidianas, mas encontram-se, especialmente, em suas narrativas míticas, podendo ser chamadas de Ciências do Mito, pois são fontes da sabedoria dos índios, e constituem-se como referência cognitiva, imaginária e cultural desses povos no processo de resoluções de seus problemas. O antropólogo Claude Levi-Strauss (1989) denomina esse conhecimento de Ciência do



Concreto, que se distingue da ciência ocidental apenas por ser incorporado pela sensibilidade, pela intuição e pelas reflexões mitopoéticas.

O conhecimento indígena, com seus operadores míticos, intuitivos, simbólicos e imaginários, quando transformados em objetos de ensino e de aprendizagem nesta experiência de formação, provocou a renovação dos sistemas didáticos, desestabilizando o currículo escolar, as ordens disciplinares e permitiu a vivência de uma prática pedagógica de natureza transdisciplinar.

O espaço acadêmico da formação de professores de origens multiétnicas foi um laboratório vivo para se explorar epistemologicamente as condições de produção de conhecimento, tendo como orientação o pensamento complexo. Esse lugar de formação, que representa o encontro entre os dois operadores cognitivos – pensamento sensível e pensamento científico –, ao provocar a evocação e a inclusão de valores estéticos, éticos e transculturais, permitiu uma comunicação mais efetiva, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, entre as diferentes culturas, sejam científicas e/ou das humanidades.

Quando o conhecimento indígena, seus mitos, suas cosmologias foram inseridos nessa experiência de formação, foi aberto o caminho para a religação entre os saberes e para o contato com a milenar ancestralidade humana. E o trajeto desse caminho se fez lendo os mitos, que nos ensinou a voltar para dentro de nós, nos ajudando a colocar a nossa mente em contato com a experiência criativa e afetiva, de estar vivo no mundo. Os mitos abrem o caminho para dimensão do mistério e fornece as bases para a compreensão do mundo, que do ponto de vista pedagógico encaminha o homem a viver uma vida humana sob qualquer circunstância (Campbell, 1990).

Quando inseri as leituras de mitos na sala de aula, muitos alunos aproveitaram esse momento para refletirem sobre o passado de seu povo, e isso os fez recordar outros mitos. A compreensão que eles têm dos mitos é histórica. Sempre procuram encontrar elementos concretos que comprovam suas histórias. “O mito foi o nome que o homem branco deu pra nossas histórias, mas não é mentira e nós podemos mostrar que é verdade” (LUDI, aprendente, 2008). Então, outras narrativas apareceram. Os alunos começaram identificar os lugares do mito: montanha, pedra, rio, cachoeira, árvores, animais. Afirmaram a existência desses lugares, por já terem tido contato com eles. Quando o artista plástico e narrador de mitos, Feliciano Lana, da etnia Dessana, apresenta suas gravuras do mito, um aluno da etnia Tariana chegou comigo, dizendo: *se eu quisesse ir até aquele lugar, me levariam* (Ludi, aprendente, 2008).

O diálogo com o conhecimento indígena representou um caminho fecundo para a produção e construção de aprendizagens significativas. Os mitos possibilitam a abertura para um conhecimento transdisciplinar, que tem a função de re-encantar o mundo diante dos conflitos da existência humana. Como nos lembra Ailton Siqueira³, “os mitos são as vozes do tempo que nunca passa”, uma possibilidade de re-encantamento do mundo frente à perda dos homens de suas capacidades de escuta desse eco que atravessa os tempos.

Em outras palavras, reitera o antropólogo Carvalho (1997),

a grande questão que se apresenta é que, apesar das diferenças entre mito e ciência, estas duas perspectivas podem mostrar-se igualmente válidas e que a própria ciência moderna, em sua evolução, abre campo para integrar as chamadas matérias perdidas no âmbito da explicação científica. Em síntese, pode-se afirmar que estamos vivendo um momento em que, talvez, seja possível apostar na superação deste divórcio entre a ciência moderna e

³ Siqueira, Ailton. O Mito e o Re-encantamento do Mundo. Entrevista cedida a Eglê Wanzeler. Manaus, 2006.



outras formas de pensamento, até porque a ciência é sempre algo inacabado e sempre haverá novos problemas a serem discutidos e que, anteriormente, foram postos de lado. (p.23)

esse percurso formativo, as práticas pedagógicas foram se construindo, e, ao mesmo tempo, destruindo-se, desfazendo-se para se reconstruírem. Uma aventura que perigou entre o viver e o morrer, por onde circulou saberes, normas, crenças, mitos, práticas, costumes, tradições, valores. Uma experiência marcada pelo encontro de diferentes culturas, nascidas do cruzamento de várias identidades e se estabelecendo sob a diversidade colorida de linguagens, povos e sociedades.

Como sabemos, a cultura indígena é marcada pela tradição oral. Os saberes indígenas são reproduzidos de geração em geração pela prática de contar histórias, cabendo aos mais velhos assegurar esses saberes, produzidos milenarmente pelos seus antepassados. As histórias indígenas, conduzidas pelos mitos, têm um arsenal riquíssimo de conhecimento sobre a natureza, doenças e curas. Na coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, o narrador Luiz Lana, em entrevista a Berta Ribeiro, expressa as razões de escrever sobre os mitos:

A princípio não pensei em escrever essas histórias. Foi quando vi que até rapazinhos de dezesseis anos, com o gravador, começaram a escrevê-las. Meu primo-irmão, Feliciano Lana, começou a fazer desenhos pegando a nossa tribo mesmo, mas misturando com outras. Aí falei com meu pai: “todo mundo vai pensar que a nossa história está errada, vai sair tudo atrapalhado”. Aí ele também pensou... Mas meu pai não queria dizer nada, nem para o padre Casemiro, que tentou várias vezes perguntar, mas ele dizia só umas besteiras assim por alto. Só a mim é que ditou essas casas transformadoras. Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um caderno que eu mesmo comprei. Lápis, caderno, era todo meu.

433

Quando estava na metade, aí eu escrevi uma carta ao padre Casimiro. Ainda não era amigo dele, mal o conhecia, mas disse que iria escrever tudo direito. Ele me respondeu e mandou mais cadernos. Fiquei animado... Não escrevia todo dia não, fui perguntando ao meu pai. Às vezes passava uma semana sem fazer nada. Quando terminei, quando enchi todo um caderno, mandei o caderno ao padre Casimiro, o original em dessana, a história da criação do mundo até a dos Diloá. Continuei trabalhando, fazendo outro original, já em português. Aí pedi ao padre Casimiro para publicar, porque essas folhas datilografadas acabariam se perdendo, um dia podiam ser queimadas, por isso pedi que fosse publicado para ficar no meio dos meus filhos, que ficasse para sempre. (Kehiri e Pârôkumu, 1995, pp. 11-12)

Nesse contexto, o uso da escrita para os indígenas se configura como um instrumento de divulgação de seus saberes, mas fundamentalmente como veículo que assegura as futuras gerações o conhecimento milenar de suas culturas. Essa produção vem ganhando espaço no cenário local, regional e nacional a partir da educação escolar indígena, representando um novo instrumento de luta e resistência contra as novas formas de subjugação cultural dos povos indígenas.

Os saberes construídos nesta experiência a partir de processos relacionais e dialógicos, que se deram pelo encontro de culturas diferentes, ao entrarem no jogo das



inter-relações produziram um conhecimento mestiço⁴, que é e não é ao mesmo tempo a cultura indígena e a cultura ocidental, porém é o resultado dessa mistura entre as culturas. A disciplina tornou-se, então, uma ferramenta de comunicação entre elas, pois é a partir dela que essa experiência foi se construindo. Quando digo disciplina, estou me referindo aos cursos ministrados (Prática da Pesquisa Pedagógica e Estágio Supervisionado).

O tempo vivido nessa formação foi intercalado por dois vetores: o da aprendizagem e o do ensino. No entanto, esses vetores encontraram-se implicados entre si, e apesar de possuírem um espaço em comum, a sala de aula, o processo de ensinar e aprender se construiu, muitas vezes, em espaços diferenciados. Os múltiplos espaços da aprendizagem são também vividos em temporalidades múltiplas. Nesse caso, o tempo da formação é sempre múltiplo e a aprendizagem é estabelecida de acordo com o tempo de cada aluno. Por isso, o espaço do ensino foi um lugar que recuperou o tempo da aprendizagem a cada encontro de formação. Significou estabelecer conexões entre os diferentes tempos e, a partir disso, provocar nos aprendentes a compreensão do conhecimento.

Se, no passado, a escola indígena foi marcada por interesses civilizatórios, um instrumento de dominação colonial que excluía o conhecimento do índio, sua cultura e sua língua, no presente, passa a preencher uma necessidade política dos povos indígenas, um instrumento de apropriação e de luta para a manutenção de suas identidades e de suas culturas, mas também possibilita a construção de novas formas de sociabilidades entre os índios e os não índios.

Nesse contexto de mudanças, a busca por uma aprendizagem pautada na biografia dos sujeitos aprendentes – tomada de consciência de suas trajetórias de vida e de formação – tornou-se urgente para o desencadeamento de novos processos educacionais; para a vivência de novos valores, fundados na ética, na solidariedade; no respeito às diferenças étnico-culturais e no amor, estendidos não apenas numa dimensão humana, mas em escalas ecológica e planetária.

É nesse sentido, que a formação oferecida aos professores indígenas foi compreendida. Foi preciso refletir sobre como as ideias circularam nesse processo formativo e como elas foram traduzidas, visto que foram experienciadas dentro um ecossistema diverso cultural e linguisticamente. Em larga medida, essa tradução fugiu aos princípios organizadores das teorias estudadas, e estas sofreram influências de novos operadores cognitivos e, conseqüentemente, o processo de significação sofreu alterações. A noção de educação intercultural refletida pelo índio Tariano em seu projeto de pesquisa, intitulado “A Metodologia da Matemática e o Conhecimento Indígena na 3ª série do Ensino Fundamental” (Ludi, 2008, p.26-27), é assim traduzida:

O homem desde sua origem com sua capacidade e pelos seus conhecimentos dotados de inteligência veio praticando matemática na pratica sem ter aula de teoria. Tudo por interesse marcava com um objeto e outros semelhantes para definir, os tipos de animais perigosos, os animais nutritivos, os pássaros, lugar do inimigo do ser humano, os pássaros nutritivos. Procurava madeira grande, começava marcar com os sinais verticais para animais perigosos, com sinais horizontais indicava os pássaros nutritivos. (sic).

Ainda marcava lugar, a existência da variedade de peixe colocava na lasca de madeira cinco pontos diferentes, amarava com cipó na madeira significando para matar. No lugar

⁴ O termo mestiço é compreendido aqui para designar as misturas ocorridas entre seres humanos, saberes, imaginários e formas de vidas oriundas de diferentes lugares e culturas. (Ver Gruzinski, 2001).



da existência de vários tipos de animais utilizava cinco pedacinhos de varas cravado também na lasca. (sic).

Para fazer um roçado usava um cipó começava marcar, ainda usava varas afirmando quantas madeiras grossas existia no lugar, toda esta organização determinava o dia do início e acabamento. (sic).

Quando derrubava uma madeira para construir canoa, banco e remo primeiro tirava cipó ou cortava uma vara comprida de acordo do seu trabalho foi usando os objetos citados acima conforme sua necessidade, por exemplo, começava medir o diâmetro com um cipó, com este mesmo material foi medido o comprimento da canoa, ainda media a largura, o comprimento do banco, e media espaço de cada um dos bancos outras coisas semelhantes.

O conhecimento construído por Ludi é ao mesmo tempo um processo de significação e de tradução teórica e cultural, no qual os autores são colocados entre parênteses, e suas frases são colocadas como argumento final do seu pensamento. O que direciona a reflexão do aprendente é a experiência da cultura que o formou. São dois instantes do pensamento: o primeiro, refere-se a experiência da cultura indígena, e o segundo é a experiência fundada pela pesquisa científica. Ele reconhece o papel da teoria no seu campo de produção científica, mas coloca que esta não tem lugar na sua cultura. Disto resulta um conhecimento implicado numa epistemologia da prática, da experiência, que tem no objeto concreto a base de sua compreensão.

Para Bachelard (2004), o conhecimento é construído pela aproximação entre o conceito e a experiência. Portanto, o que define o conceito, o que o torna compreensível é a experiência do sujeito e sua capacidade de recorrer aos seus sistemas de referências e a partir disso descrever sua compreensão dos dados recebidos. O conhecimento aproximado se constitui, portanto, pela inclusão das experiências no processo de compreensão e descrição do conhecer. A aprendizagem começa pela organização dos pontos de referências, nos quais os dados são percebidos no interior da teoria. Essa descrição é feita pelo impulso intuitivo recebido num instante em que experiência e sentido se amalgamam dando unidade ao conhecimento e, nesse caso, o sujeito compreende e aceita o sistema pelo qual ele o construiu e foi construído.

Aceitar o sistema implica reconhecer nele suas categorias, suas ideias e conceitos e a partir disso estabelecer conexões com as experiências da vida. O Projeto Canoeiro apresenta-se como uma proposta de co-formação que reconheceu na biografia dos sujeitos aprendentes processos de aprendizagem e de ensino que interferem direta e indiretamente no seu processo de construção de conhecimento; compreendeu que a formação é uma via de mão-dupla no qual os sujeitos da aprendizagem também são sujeitos de ensino, bem como os sujeitos de ensino também são sujeitos de aprendizagem; viu a sala de aula como um lugar da multiplicidade de tempos, de espaços, conflitos, contradições, ambivalências, imprevisibilidades e incertezas quanto aos rumos do processo de ensinar e aprender e entendeu que foi preciso estar preparado para o imprevisível, pois dele foi possível construir apostas mais seguras quanto ao futuro.

Referências bibliográficas

Lévi-strauss, Claude (1989). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Papirus.

Morin, Edgar (2002a) *O método 1: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.



Morin, Edgar (2001a) *O método 2: A vida da vida*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (1999). *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2001b). *O método 4. As ideias, habitat, vidas, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2002b). *O método 5. A identidade humana. A humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2001d). *Ciência com consciência* (5ª ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Pãrõkumu, Umusĩ & Kēhíri, Tõrãmũ (1995). *Antes o mundo não existia: Mitologia dos antigos Desana-Kēhíripõrã*. São Gabriel da Cachoeira/Amazonas: UNIRT/FOIRN/ISA.

Bachelard, Gaston (2004). *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto.





Potencialidades dos grupos de discussão – Reflexões a partir de uma investigação no campo da ação social e educativa

Isabel Timóteo

InEd/ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Doutoranda em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto
isabeltimoteo@ese.ipp.pt

Esta comunicação apoia-se na investigação em curso¹, que tem como objeto de análise as configurações do trabalho social e educativo junto de populações em situação de vulnerabilidade social, e com a qual se pretende, genericamente, compreender como determinadas lógicas de intervenção social e educativa contribuem para capacitar as pessoas com vista ao seu desenvolvimento e à mudança social, sendo especialmente estudado o lugar da participação dos atores sociais nos projetos.

Decorrente dos objetivos deste estudo e da abordagem metodológica, intensiva e necessariamente qualitativa, que tem em vista a construção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, os discursos e as práticas de profissionais e da população apoiada pelos projetos constituem o material empírico desta investigação. Não sendo possível nem desejável isolar de outras técnicas, nem perder a riqueza que resulta do seu cruzamento, a realização de grupos de discussão (GD) com profissionais da ação social e educativa e com população adulta essencialmente desempregada e beneficiária do Rendimento Social de Inserção, revelou-se de enorme potencial tanto para a recolha de informação como para a produção conjunta de reflexões. Privilegiando a perspetiva dos atores, os GD possibilitaram o conhecimento de atitudes, de perceções e de opiniões de profissionais e de população, facilitaram o intercâmbio das (diferentes) posições dos indivíduos e permitiram ainda observar a interação social. Enquanto espaço privilegiado de partilha de experiências e de ideias, revelaram-se igualmente lugar de produção conjunta de opiniões e de reflexões e, neste sentido, de co construção de significados.

Palavras-chave: grupos de discussão; reflexão; sujeitos

Os grupos de discussão

O recurso aos GD na investigação social tem vindo a aumentar nas últimas décadas, depois de um período de maior desenvolvimento no campo do marketing e dos estudos de mercado (Valles, 1999; Puchta e Potter, 2004). As preocupações com o entendimento do comportamento do consumidor e das suas motivações, em torno de “materiais preparados”, tal como Merton fez nos anos 40 e 50 a partir dos materiais cinematográficos ou radiofónicos (Morgan, 1988 in Valles, 1999), nortearam inúmeras pesquisas realizadas nos estudos de mercado com recurso a esta técnica. O recente retorno

¹Com o título *A participação individual e coletiva nos projetos de intervenção social e educativa como estratégia de capacitação e de mudança: Representações e práticas de profissionais e de atores sociais*, esta investigação está a ser desenvolvida na urbanização de Vila D’Este, em Vila Nova de Gaia, no âmbito da ação desenvolvida por instituições e associações locais. A investigação é apoiada pela FCT, financiada pelo QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, com a comparticipação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Educação e da Ciência, com a ref. SFRH/BD/73370/2010.

dos GD à investigação social, onde teve as suas origens, foi considerado por Krueger (1991) como uma redescoberta dos GD e “do trabalho pioneiro de Merton que permaneceu hibernado nas ciências sociais durante décadas” (Krueger, 1999, p.26). Este retorno à investigação social tem sido desenvolvido em áreas como na saúde (Puchta e Potter, 2004), nomeadamente em enfermagem, na sociologia e na educação, inclusive na intervenção psicopedagógica e socioeducativa (Ortega, 2005 in Santos, 2008).

A opção pela designação “grupo de discussão”, em vez de “grupo focal” ou “entrevista de grupo focalizada” (Merton), deve-se à ênfase dada à interação entre os participantes (Callejo, 2001) que, conforme veremos, será a característica a partir da qual desenvolvemos as potencialidades da técnica. Apesar de ambas as designações serem semelhantes e surgirem como sinónimas na literatura (Puchta e Potter, 2004; Krueger, 1991; Valles, 1999), partimos da distinção apresentada por Javier Callejo (2001), segundo o qual o “grupo focal” parece enfatizar a interação com o moderador, na medida em que este tem como principal tarefa manter o grupo focado no tema em questão.

Na opinião de Krueger (1991), o GD é uma espécie de conversa “cuidadosamente planeada”, desenhada para recolher e produzir informação de uma área específica de interesse, que deve seguir questões orientadoras do tema em discussão e ser simultaneamente flexível, de modo a ajustar-se aos contributos dos elementos do grupo. Para Ibañez (1994), o desenho do GD acompanha o seu desenvolvimento e não é parte fundamental da investigação, na medida em que o GD, enquanto “processo de encontro”, é fundamentalmente construído pelos participantes. Enquanto espaço de produção de informação, flexível ao ritmo e rumo da discussão e privilegiando a perspetiva dos atores e as relações sociais, aproxima-se de um “grupo-sujeito”, constituído por sujeitos que tomam a palavra e podem fazer perguntas uns aos outros, em oposição ao “grupo-objeto”, que tem como principal tarefa, responder. Os GD produzem informação qualitativa particularmente útil quando está em causa o estudo de situações onde a riqueza das subjetividades precisa ser apreendida e questionada. São os discursos que constituem o material a ser analisado, bem como a interação entre os participantes que ocorre a par da produção de discursos.

Os GD são considerados como uma técnica de conversação (Valles, 1999), e uma técnica pertencente à família das entrevistas grupais (Morgan, 1988 in Valles, 1999). Contudo, existem diferenças entre ambas as técnicas, entrevistas grupais e GD, possuindo estes últimos identidade própria. Partindo do contributo de Ibañez (idem) sobre a distinção entre grupo-objeto e grupo-sujeito, podemos enunciar algumas destas diferenças. Ao contrário da relação diádica que existe entre entrevistador e elementos de um grupo numa entrevista grupal, no grupo de discussão, o papel do investigador aproxima-se de um facilitador ou moderador da discussão (Ibañez) que é construída pelos sujeitos no grupo. Do mesmo modo, enquanto a unidade de análise da entrevista grupal é o indivíduo no grupo, no GD podemos afirmar que é o próprio grupo (Gondim, 2003). Por fim, o grupo de discussão, ao contrário da entrevista grupal, permite a produção conjunta de opiniões e de reflexões (Carlini-Cotrim, 1996; Gondim, 2003; Valles, 1997), não se tratando de um processo onde se pretende somente ouvir a opinião de cada um e comparar as respostas, num jogo de pergunta – resposta, mas onde se promove o debate e a construção de ideias. Morgan (1997, in Gondim, 2003) define precisamente o grupo focal como uma técnica que se desenvolve por meio das interações grupais e considera que os grupos nominais, onde sujeitos não interagem uns com os outros, estão excluídos desta técnica. Para Jarret (1993 In Valles, 1999), “a interação é o método”, também Callejo (2001) define o GD pela interação que se constrói entre os sujeitos, ocorrendo o diálogo, ou seja, a construção de um «conteúdo», a partir da construção de uma «relação» (Callejo, 2001, p. 25). O GD é



então um espaço de partilha, de diálogo e de reflexão, onde os sujeitos se podem influenciar mutuamente (Krueger, 1991), desenvolver entendimentos e (re)significar os objetos da discussão, ou ainda organizarem-se para resolver problemas que surgem no contexto em que se encontram. É, deste modo, um “mundo social empírico” (Woods, 1999, in Moita, 2001), contexto que permite captar o jogo de interinfluências da formação de opiniões, o conhecimento de atitudes e de perceções dos sujeitos, as representações ideológicas e os valores. Num GD não se pretende generalizar as conclusões obtidas ao universo dos elementos representados, mas parte-se do pressuposto que o material que se pode obter neste contexto espelha a realidade social de um grupo cultural, na medida que permite “reflectir e refractar (a nível micro) uma sociedade e uma história” (Ibañez, 1994, p.581). Ibañez (1994) refere-se ainda ao GD como uma técnica que permite interpretar os conteúdos latentes dos discursos produzidos, centrando-se na análise de como os discursos permitem inferir as representações ideológicas, os valores e os afetos.

A possibilidade de o moderador devolver a informação ao grupo pode aproximar o GD de um grupo terapêutico (Ibañez, 1991 in Valles, 1999). Para o autor, o GD situa-se precisamente entre um grupo de trabalho e um grupo terapêutico. A devolução da informação ao grupo pode consistir num momento final de resposta do moderador a questões colocadas pelos sujeitos sobre o “para quê, para quem ou o porquê do estudo” (Ibañez, 1991 citado por Valles, 1999, p.286); pode ainda traduzir-se na “análise conjunta em pé de igualdade” (ibidem) dos conteúdos discutidos, feita por moderador e participantes; ou ainda na publicação da análise do discurso do grupo feita pelo investigador. Estas possibilidades transformariam o GD de um “dispositivo de controlo” num “dispositivo de promoção” (*idem*).

Também os grupos que encorajem a avaliação de práticas, em vez dos que desenvolvem essencialmente componentes mais descritivas dessas mesmas práticas (conforme a organização de Puchta e Potter, 2004), poderão ser grupos onde se desenvolve a interação entre os sujeitos, a reflexão e a (re)significação dos conteúdos. Sem preocupações de consenso entre os participantes, a discussão de distintos pontos de vista, para além de permitir recolher um leque alargado de opiniões, permite o aprofundamento dos temas em discussão, com as vantagens que daqui advêm tanto para o investigador, que enriquece a compreensão das intersubjetividades, como para os sujeitos do grupo, que desenvolvem e (re)configuram opiniões.

Do exposto até aqui, estamos em condições de afirmar que o GD tem potencial transformador. Vimos que pode ser um espaço que estimula a interação, a reflexão, a construção de ideias e a atribuição de significados e, por esta via, a reflexividade. Esta afirmação não está desligada de pressupostos ontológicos e epistemológicos, no que se refere por um lado, à capacidade do homem refletir sobre si, sobre si na relação com o mundo e sobre o mundo e, de, intersubjetivamente, se construir como ator social; e, por outro lado, no que se refere à utilidade do conhecimento para a transformação pessoal e social. Nesta perspetiva, o GD pode facilitar mecanismos tanto de reflexão como de ação, tanto mais se o GD for uma entre outras técnicas adotadas numa investigação de cariz qualitativa, nomeadamente participativa. Na investigação participativa, a produção de conhecimento faz-se no coletivo, na e por via da ação. Como alavanca de mudança social e educativa, como processo de capacitação e de responsabilidade social, pretende-se que a transformação da ação ocorra a par da autotransformação crítica dos participantes. Ora, o GD parece reunir características que lhe permite contribuir para a transformação a que nos referimos.



O estudo: Em torno da participação e dos sujeitos da ação

Neste estudo, pretende-se compreender como determinadas lógicas de intervenção social e educativa contribuem para capacitar as pessoas com vista ao seu desenvolvimento e à mudança social; compreender também como se constroem estas lógicas e qual o papel dos atores envolvidos neste processo, nomeadamente os profissionais e os atores locais, sujeitos da intervenção. Considerando a vertente educativa da intervenção, é especialmente estudado o lugar da *participação* dos atores sociais nos projetos, concebida como direito e dever de cidadania. Parte-se de uma conceção de participação que se inscreve num quadro de democracia participativa, indo muito além de uma “técnica de gestão” ou de uma “tecnologia pedagógica” (Lima, 1992). Esta conceção decorre de uma perspetiva de *educação*, enquanto processo gradual e continuado de desenvolvimento que visa capacitar as pessoas para se tornarem mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem, com vista à mudança no sentido de melhor qualidade de vida (Lima, 2003). Assim, a participação dos sujeitos nos projetos de intervenção social e educativa apresenta-se como o núcleo central de análise deste estudo. Pretende-se conhecer em profundidade as formas que a participação assume no terreno, compreendendo nomeadamente as interações e os padrões relacionais entre profissionais e população, os estilos de comunicação e as relações de poder entre ambos; as conceções dos profissionais acerca do trabalho social, dos sujeitos da ação e de si, enquanto profissionais com responsabilidades neste processo; os entendimentos da população acerca dos seus papéis nestes projetos, entre outros.

Os dois principais eixos de análise desta investigação são o estudo das representações e das práticas dos diferentes profissionais acerca da intervenção social e educativa e a avaliação dos entendimentos que, acerca dos seus papéis, constroem os atores sociais envolvidos nos projetos. A diversidade do material empírico (discursos e práticas), bem como as diferentes técnicas adotadas para a sua recolha (observação, entrevistas, GD, análise de documentos estatísticos e não estatísticos), enquadram-se numa abordagem qualitativa de cariz etnográfico. Foi a incursão etnográfica no contexto que permitiu despertar para a identificação de determinadas dinâmicas sociais locais, caracterizar o território, apreender lógicas de interação social, em progressiva interação com os atores sociais e, necessariamente, facilitar a imersão da investigadora no território de Vila D’Este. Durante o trabalho de campo, desenvolvido durante o ano de 2012, acompanhamos profissionais de determinadas instituições e projetos locais que intervêm no território, nomeadamente educadores sociais, sociólogos, psicólogos, assistentes sociais e animadores socioculturais; observamos as ações desenvolvidas com população desempregada e beneficiária do Rendimento Social de Inserção e desenvolvemos inúmeros contatos individuais e coletivos com população residente no território e apoiada pelos projetos locais. As entrevistas tiveram um papel essencialmente de aprofundamento do material recolhido e os GD constituíram-se espaços coletivos de produção reflexiva de discursos e de busca de sentidos acerca das práticas de intervenção social, igualmente observadas no quotidiano.



O grupo de discussão com profissionais da ação social e educativa: Os discursos, a interação e a reflexão

Debruçamo-nos de seguida sobre o GD realizado ao longo de três sessões com os profissionais, procurando evidenciar e discutir as potencialidades desta técnica. O material recolhido ao longo da investigação, e concretamente nos GD, permitiu aprofundar outras dimensões de análise que não serão desenvolvidas nesta comunicação. Os discursos que serão partilhados inscrevem-se na conceções que os profissionais têm da participação, nas visões que têm da população com quem trabalham e acerca do trabalho social e educativo. A seleção destes discursos privilegiou ainda o movimento de construção coletiva de significados que consideramos ter existido durante e entre as sessões, sem que se tenham perdido as distintas vozes que configuraram o grupo.

Pouco depois do início da primeira sessão do GD com profissionais, quando se discutia a importância da participação da população, um elemento do grupo (J.) distingue dois momentos em que a participação pode ocorrer, nomeadamente no desenho de projetos de intervenção social e durante a execução dos mesmos. Já estava previsto no guião da sessão explorar esta dimensão, pretendendo-se perceber se os profissionais valorizam a participação e como, nomeadamente: na caracterização da realidade (identificação de necessidades, de recursos, desejos...); na busca conjunta de significados; na seleção e priorização de necessidades a satisfazer; na procura de vias para essa satisfação; nas ações e diligências necessárias; na avaliação contínua e final do que foi feito e dos seus efeitos. Na sua intervenção, J. faz depender o empenho do profissional na participação da população do corredor de liberdade que o mesmo tem. É por este motivo que a participação é mais incentivada no «contacto direto», aquando do desenvolvimento do projeto, comparativamente ao momento do desenho do projeto. Conforme refere:

441

Porque ao nível do desenho de projetos a participação seria uma preocupação que nós gostaríamos de ver concretizada – a participação do utente, do beneficiário, do utilizador do espaço ou do projeto. Previamente à conceção do próprio projeto. Muitas vezes, infelizmente, devido à azáfama, o projeto é feito, sim, de acordo com o diagnóstico feito mas baseado em indicadores que vamos obtendo, questionários que vamos passando, referenciais que vamos obtendo de outras formas, mas não com contacto direto nem com auscultação direta às pessoas. Se calhar, fazer uma reflexão anterior com os participantes, não é? Perguntar em jeito de reunião, como estamos a fazer hoje, quais são as verdadeiras necessidades deles, criaria uma participação mais efetiva e mais ativa. Seria o ideal mas infelizmente, de acordo com a azáfama e muitas vezes com algumas datas, de acordo com necessidades organizacionais, os projetos vão surgindo, sim, de acordo com as necessidades da população mas não ao gosto das pessoas... (J.GD1).

A moderadora pergunta de seguida quem participa na identificação das necessidades e o mesmo elemento dá continuidade à sua ideia, crítica em relação às instituições, também quanto aos profissionais e aos procedimentos adotados por ambos:

Famílias que estão desempregadas, mulher e homem estão em casa desempregados (...) Temos aqueles identificadores, sabemos que estão desempregados e é preciso dar uma resposta. Então criamos a resposta apenas e só porque sabemos que eles estão desempregados. Chamamos as pessoas, criamos os ateliers e oferecemo-los. Depois os ateliers são reestruturados, diz-me a minha experiência, consoante os interesses e os gostos das pessoas, mas os iniciais normalmente são propostos pelas instituições. (J. GD1).



De seguida, e durante grande parte desta sessão e a partir das vozes de diferente protagonistas, constrói-se um diálogo distinto e dominante, menos crítico em relação aos profissionais e que responsabiliza a população pela ausência de participação, revelando por vezes ausência de compreensão sobre alguns problemas ou atitudes dos sujeitos.

Dos diálogos que se seguiram foi possível compreender a visão que os profissionais têm da população com quem trabalham e a visão de si, enquanto profissionais da ação social e educativa. Como veremos, algumas foram posteriormente devolvidas e discutidas com o grupo.

S - É aquela questão, as necessidades deles não são as nossas! As expectativas, perspetivas ... o contexto cultural destas famílias que elas estão a falar é diferente do nosso, é daí que as necessidades também são diferentes. / N - e nós queremos mais do que eles. / S - e além disso, face ao contexto socioeconómico atual... Eles por si não veem a necessidade dos filhos evoluírem num plano académico... não sentem essa necessidade. / N - Deixa-me só dizer uma coisa: ainda ontem tive uma mãe que me disse assim, «Oh Doutora, isto agora está em crise, arranje-me um CEF que eu assim não tenho que comprar livros nem nada» / B - pois... / N - O importante não é o filho progredir nos estudos, o importante é ter um curso onde não tenha que pagar livros e que lhes seja dado tudo ... (GD1).

Eu falo por mim, que quero que o meu filho vá longe, que tenha uma evolução normal, agora estes pais não! (N. GD1).

A participação deles [população], não tendo carácter de obrigatoriedade... não anda e mesmo com obrigatoriedade eles arranjam nem que seja um atestado médico por uma dor nas costas. Não vale a pena, por isso... (Q. GD1).

E a participação deles [população]... muitas vezes procuram a escola porque há algo que lhes interessa, senão, a participação que tínhamos na escola era muito, muito pouca. E nós sensibilizamos para isso. Ok, nós apoiamos mas só se houver esta articulação com o Diretor de turma, se vier participar e se for responsável pela educação do filho, se não, não vale a pena. Não é dar por dar, damos (...) mas queremos receber algo em troca. (N.GD1)

São discursos que polarizam a diferença entre profissionais e população, produzidos num tom depreciativo e de acusação da população. A obrigatoriedade da participação, entendida como participação-adesão, é considerada necessária e é ainda acentuada a participação como dever da população e como contrapartida. Por vezes, contrapõem-se distintos pontos de vista: todos os pais ambicionam que os seus filhos façam um percurso normal, que prossigam os estudos, que consigam um curso, só que as dificuldades vão aumentando e a certa altura é uma tarefa impossível (B. GD1). No entanto, os discursos dominantes impõem-se durante grande parte da sessão e é posteriormente devolvido ao grupo pela moderadora uma das interpretações feitas:

fica muito esta ideia *nós/ eles*, nós, técnicos, eles, população. Diferenças de ordem cultural, de expectativas, de identificação de necessidades ... parece existir um grande fosso entre os técnicos e a população... / B - Nem tudo é mau. (risos) (silêncio) / S - Não há nenhum fosso. Agora, o nosso objetivo como técnicos é um, aí pode haver separação, o objetivo deles é outro / T - É o fosso! (risos) / S - Pode coincidir com o nosso, mas



infelizmente acho que não. Queremos mais do que eles querem... / X - Há um fosso nos pontos de encontro / Moderadora – Isto é um problema no trabalho social? / Q. – É. / T. – Não! (irónico) (risos).

Na segunda sessão, antes de dar continuidade à discussão de novos tópicos, optamos por devolver algumas conclusões tiradas pela moderadora, nomeadamente

A participação surgiu associada a imensas dificuldades e foi nelas que nos centramos – o desinteresse, a desmotivação, a acomodação, a falta de expectativas e de objetivos; e em segundo lugar, para além de surgir associada a dificuldades, surgiu associada às dificuldades das pessoas, dos ditos utentes, beneficiários. Do quê que não falamos? Sobre as dificuldades que os próprios técnicos encontram neste processo. Foi aflorado logo no início por um dos elementos mas não foram exploradas (...) A minha pergunta de partida, se quiserem começar por aqui, é esta: então e os profissionais que dificuldade encontram na promoção da participação da população?

É interessante a diferença face ao registo dominante que se tinha verificado na primeira sessão. Os elementos do grupo conversam sobre as dificuldades que os próprios profissionais sentem na promoção da participação da população e na sua própria participação, num tom que oscila entre a justificação, a compreensão e a crítica. O tom de acusação da população, no que se refere à ausência de participação, predominante na 1ª sessão, é substituído por um outro tom, mais compreensivo, em relação à não promoção da participação da população por parte dos profissionais, diluindo-se inclusive a determinada altura as diferenças entre profissionais e população que foram evidentes na 1ª sessão:

Eu penso que, muitas vezes, isto [a participação] não é tão valorizado quanto isso porque essa participação pode vir contra as orientações do programa ou da instituição. (...) não promovemos a participação, no fundo é de cima para baixo...e não é só na Câmara, na Segurança Social também, etc... Os circuitos já estão de tal forma formatados, os procedimentos, as fichas...e nós encaixamos. (P. GD2)

É uma questão da participação da população portuguesa em geral ... Tanto a participação por parte dos técnicos, como das pessoas... (...) Em termos de influência na tomada de decisão, aí já temos um determinado travão. O técnico é mais um utilizador da resposta e vai ser intermediário da resposta com o cliente. (I. GD2)

O ambiente construtivo e compreensivo em torno das dificuldades dos técnicos parece ter facilitado a produção e a partilha de novos discursos sobre a questão da participação da população. Evidenciam inclusive a responsabilidade dos profissionais no incentivo e apoio à população, revelando uma perspetiva holística acerca da promoção da participação,

Temos que ser obrigatoriamente criativos. Se não formos, perdemos a esperança e se transmitimos isso, o outro lado [população] também vai perceber que deixamos também de acreditar. Por isso é que as pessoas não acreditam também em soluções (T. GD2).

T - Às vezes, só com um empurrão nosso: «Então, de que se queixa? Vamos lá resolver isso...» / O- estão a habituar-se a participar.../ T- Sinto muitas vezes que se não estivermos por perto, as coisas perdem valor para as pessoas (GD2).



Na 3ª sessão, é pedido ao grupo que faça um balanço das duas primeiras sessões e que sistematize algumas reflexões. O grupo centra-se de novo nas concepções de participação que emergiram na discussão, alguns fazendo uma auto-avaliação acerca das suas próprias concepções e práticas, outros (re)afirmando as suas opiniões, outros ainda refletindo simplesmente a partir dos discursos plurais do próprio grupo.

Eu falo por mim, acho que estou mais atenta à reação da pessoa, espero mais dela, não quero a resposta no aqui e agora, eles vão para casa e vão refletir, ponho as várias hipóteses e depois eles vêm com a resposta. Estou a ter mais cuidado... (S. GD3).

Eu, realmente, no início, se calhar via a participação como adesão, depois a participação, ok, como tomada de decisão e muitas vezes nós decidimos por eles, e eu continuo a dizer, nós é que queremos e eles... não sei... acho que é tudo muito... difícil (N. GD3).

A devolução ao grupo de algumas interpretações da moderadora, bem como a discussão de pontos de vista distintos, criaram condições para complexificar o debate e a reflexão. Mais do que um espaço de recolha de informações, o GD foi, ao longo de três sessões, essencialmente um espaço de produção coletiva de informação, de atribuição de sentidos e de discussão de pontos de vista, possível a partir da partilha e da interação entre todos os elementos. Não deixou de ser um grupo feito a várias vozes, precisamente uma das suas potencialidades.

Algumas das perceções e opiniões recolhidas no GD não foram novas, haviam sido já identificadas durante a observação participante e durante as entrevistas de aprofundamento. Neste sentido, o GD afirmou-se mais pela oportunidade coletiva de debate e de confronto de ideias entre os elementos do grupo e pelas vantagens que daqui advieram tanto para a pesquisa como para os próprios sujeitos. Foi com base nesta perspetiva que se acentuou a função da moderadora de desafiar o grupo a refletir, a centrar a discussão na avaliação das práticas e no confronto de pontos de vista.

Não é possível tirar conclusões acerca do contributo do GD para a transformação dos entendimentos de cada sujeito tem acerca da intervenção social e educativa, da população e de si próprio. Aliás, o nosso sentimento é o de que muito há por fazer nesta matéria. Também não é possível perceber a relação entre estes entendimentos e as disposições dos sujeitos para agir, contudo no GD verificamos que alguns elementos partilharam a avaliação que fizeram sobre determinadas mudanças nas suas opiniões ou atitudes, outros, pelo contrário, quiseram (re)afirmar as suas concepções. Ambas as situações são legítimas, na medida em que este GD constituiu-se para responder à necessidade da investigadora - conhecer os discursos e as práticas na ação social e educativa - e não para responder a nenhuma necessidade identificada pelos próprios profissionais. Provavelmente daqui advêm as vantagens de integrar o GD em projetos de investigação participativa. No entanto, o GD não deixou de ser valorizado por alguns profissionais como uma oportunidade importante para refletir sobre as suas práticas, principalmente face aos poucos tempos e espaços de que dispõem para tal.

Referências bibliográficas

Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.



Carlini-Cotrim, Beatriz (1996). Potencialidades da técnica qualitativa *grupo focal* em investigações sobre abusos de substâncias. *Revista Saúde Pública*, 30(3), 285-293. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>.

Ferrando, Manuel Garcia, Ibañez, Jesus & Alvira, Francisco (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Gondim, Sônia Maria Guedes (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>.

Ibañez, Jesus (1994). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In Ferrando, Manuel Garcia, Ibañez, Jesus & Alvira, Francisco (Org.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 569-581). Madrid: Alianza Universidad.

Lima, Licínio, C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra desenvolvimento local. Investigação participativa animação comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Moita, Gabriela (2001) *Discursos sobre a homossexualidade em contexto clínico: A homossexualidade dos dois lados do espelho*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Krueger, Richard (1991). *El grupo de discusión. Guía practico para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Puchta, Claudia & Potter, Jonathan (2004). *Focus group practice*. London: Sage.

Santos, Cecília (2008). Os grupos de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In *Actas do VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e práticas* (pp. 2-12). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf.

Valles, Miguel (1999). Técnicas de conversación, narración (III): Los grupos de discusión y otras técnicas afines. In Miguel Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional* (pp. 279-335). Madrid: Síntesis.





Para lá dos opostos: Um lugar para o informal

Carla Augusto
Universidade do Minho
carmaugusto@gmail.com

Elisabete X. Gomes
Universidade Nova de Lisboa
emxvg@campus.fct.unl.pt

Esta comunicação apresenta um exercício teórico onde se ensaiam algumas abordagens teóricas contemporâneas ao estudo do informal em educação. As propostas que se avançam procuram iluminar e são iluminadas com dados de dois estudos empíricos. O primeiro retoma dados recolhidos com uma turma do 1º ciclo do ensino básico em deambulações pelas ruas e instituições não escolares de Lisboa, o outro, avança alguns dados sobre as vivências de cidadania no espaço público na cidade de Viseu. Estabelece-se um vínculo entre teoria e metodologia para o estudo do informal.

O informal é sempre considerado em relação ao formal e por isso a um código conceptual preciso – o da educação progressista emancipatória. A questão é como subtrair esse informal a essa posição de subalternidade de forma a recolocá-lo como paradigma autónomo? Por que via se faz essa subtração?

Pela via conceptual: Aquele código sustenta-se numa noção linear do *tempo*, numa delimitação artificial do *espaço* e na identificação de *sujeitos individuais* em formação. Subtrair o informal à subalternidade perante o formal exige pensar a sua diferença e não apenas a sua oposição a este universo moderno. Ao invés de substituir a noção de tempo linear por tempo recursivo ou de sujeito individual por alteridade, a nossa proposta é de introduzir quadros conceptuais que subvertem as bases deste pensamento e apontam para outras dimensões da educação. Convocar as noções de *potência* (Agamben), de *exposição* e *abandono* (Nancy) ou de *experiência* (Larrosa) é a proposta que fazemos para tornar dizíveis dimensões existentes do informal.

Pela via metodológica: A investigação em educação construiu-se num quadro histórico que é o do desenvolvimento da escola como instituição hegemónica que dá corpo ao código da educação formal. A hipótese de investigar convocando noções que não configuram um quadro conceptual estável e procurando objectos ainda não ditos exige outras abordagens metodológicas. É disto que nos fala Masschelein (2008) quando sugere estratégias *pobres* como metodologia para investigar acontecimentos singulares que marcam os sujeitos sem os fechar no caminho para objectivos previamente definidos. Para investigar o informal que não é a oposição ao formal é preciso *estar com*, é preciso que o investigador se abandone igualmente aos acontecimentos: caminhar, registar, não decidir previamente, procurar estratégias que captem as singularidades sem as mimetizar sem as reproduzir sem querer sintetizar um novo receituário.

Palavras-chave: educação informal, experiência, abandono.

1. Referencialidade

Quando nos propomos num fórum de sociologia da educação procurar, para lá dos opostos, um lugar para a educação informal insistimos no exercício epistemológico recorrente nas ciências sociais contemporâneas do alargamento dos possíveis.

Subentendida que está a crítica da razão metonímica (Santos, 2002) obcecada pela ideia de totalidade, pela conversão do estranho e do desconhecido num dos pares da dicotomia una, e neste caso concreto a crítica e subtração ao esquema da referencialidade dominante formal/informal, a nossa atenção recai sobre as condições de produção de conhecimento, sobre a origem e os fundamentos do locus de enunciação tal como se constitui actualmente a investigação sobre a educação informal. Quem faz investigação sobre a educação informal, que habitus, que linguagens, que resistência ao desconforto? Onde se situa a investigação sobre a educação informal, os seus contextos institucionais, teóricos e metodológicos, O que se procura? Iluminar a crise do paradigma escolar à luz de outras práticas, verificar uma suposta validade educativa de práticas sociais, ou procura participar num processo de reconceptualização do educativo? A percepção das condições históricas, sociais, política e ideológicas que permeiam a produção de conhecimento sobre a educação informal podem constituir um primeiro passo para perceber não só que a educação informal é um contexto autónomo de práticas educativas mas que o momento da enunciação dessas práticas é também um processo criador cuja validade se medirá pelo que têm de profundamente¹ educativo.

A ideia de locus de enunciação, devedora do esforço de teorização realizado por Bhabha no âmbito dos estudos pós-colonialistas coloca, nesse contexto preciso das produções da identidades colonizador/colonizado, em questão a relação dicotómica e clivada entre o poder de enunciar e o ser enunciado, antropólogo, investigador/nativo propondo a sua resolução pela consideração de um terceiro espaço, o espaço do híbrido.

Esse espaço híbrido é o espaço de condições mestiças, condições que não sendo de colonizadores ou colonizados, dominantes ou dominados, investigadores e nativos supõem pelo contrário algum tipo de pluralidade de habitus. Ou seja, quando nos colocarmos enquanto investigadores nessa dúplici condição de investigadores e nativos o desafio primeiro surge pela emergência de exigências, linguagens e sentidos conflituantes. A identidade faz-se num vai e vem de pertenças e lealdades que precisam de ser permanentemente actualizadas e contextualizadas pela crítica dos modos naturalizados do saber e do fazer, ou como afirma Bhabha “Somente perdendo a soberania do self é que se pode conquistar a liberdade de uma política aberta às exigências não-assimilacionistas da diferença cultural. O aspecto fundamental dessa nova consciência é que ela prescinde de totalizações para legitimar a acção política ou a prática cultural.” (Bhabha, 1996, p. 37). A produção de conhecimento nessa zona de fronteira e de mestiçagem resulta de um exercício de tradução que tem tido ampla teorização no seio das ciências sociais, sublinhamos aqui apenas alguns dos elementos apontados por Santos (2002)

- é um trabalho de argumentação, de construção intelectual de topoi, não enquanto premissas aceites por todas mas como argumentos em negociação necessariamente conflituais.
- a sagacidade requerida para a tradução reside nos usos e práticas dos actores sociais, em habitus, no conhecimento profundo dessas práticas e ainda no sentimento de incompletude dos seus próprios saberes.
- a língua em que a argumentação é conduzida é um elemento crítico e exige que se pondere, não só, a existência de uma língua hegemónica e o domínio desigual da mesma pelos participantes no discurso, mas também, a sua incapacidade para pronunciar os outros

¹ Iremos ver mais à frente no texto que a ideia de profundamente educativo não pretende estabelecer-se como critério de validação das experiências educativas mas como critério simultaneamente de compreensão e produção das práticas educativas: pluralidade, abertura, sentido do presente, pensamento.



saberes e sentidos, e a sua incompreensão para com a eloquência dos ritmos, dos silêncios e dos ruídos.

O texto que agora se apresenta propõe pensar a educação informal a partir desse lugar de fronteira cruzando por um lado uma indagação teórica sobre como pensar esse lugar da educação informal e por outro, a partir das experiências do investigador nessas experiências de educação informal pensar sobre os desafios que surgem entre as cumplicidades e os desconfortos.

2. Subtracção

Subtrair o informal à subalternidade perante o formal exige pensar a sua diferença e não apenas a sua oposição a este universo moderno. Ao invés de substituir a noção de tempo linear por tempo recursivo ou de sujeito individual por alteridade, a nossa proposta é de introduzir quadros conceptuais que subvertem as bases deste pensamento e apontam para outras dimensões da educação. Convocar as noções de *potência* (Agamben), de *exposição* e *abandono* (Nancy), de *experiência* (Larrosa) ou de *vulnerabilidade* (Butler) é a proposta que fazemos para tornar dizíveis dimensões existentes do informal.

À semelhança de outros domínios, o domínio do político surge como temática de comparação mais próxima ao da educação pela afirmação já vulgarizada do “tudo é político” e “tudo é educativo”, que denuncia, ao mesmo tempo que impede, que se aprofunde a re-localização da política e da educação na esfera da existência, do quotidiano e do encontro. Ao contrário do que o enunciado pode sugerir, não é o uno ou a ideia final sobre a educação que se pretende afirmar, o exercício de afirmar que *tudo é educativo* pressupõe antes de mais uma compreensão de como a educação como técnica se impôs às práticas da co-existência, definindo conceitos, práticas, sujeitos e formas de olhar. Educação, ao contrário dos termos político e política, que permitem distinguir um conceito aberto da sua formalização, implica um duplo esforço que resgate esse termo educação, prática aberta e indeterminada, resultante do encontro e da aberta possibilidade de nesse encontro resultar alguma coisa mais ou mesmo nada. É esse conceito improdutivo de educação que nos interessa resgatar pensando então nos elementos que fazendo parte dos elementos constitutivos da educação tem sido desconsiderados pela formulação da educação produtiva formal e informal.

A noção de potência de Agamben (2008): o que significa *I rather not*? Podemos encontrar nessa afirmação uma decisão de não produtividade enquanto recusa de fechamento de uma potencialidade que produzindo-se se diminui, reduzindo-se e exilando-se simultaneamente na prática de uma categoria? Podemos pensar então que a afirmação de uma actividade, assumindo-se não educativa, pode significar: querer continuar inteira precisamente por não se deixar fechar na prática dessas categorias? De a questão ser outra, não a de não acontecer nada ou de acontecer tudo, mas antes a insistência numa educação que nunca se realiza totalmente porque é uma educação sem categorias, sem uma linguagem única, sem sujeitos contidos. Por isso, o *I rather not* surge como o poder de regressar sempre a esse momento antes do fechamento onde ainda tudo é possível e de pensar a partir dele.

O conceito de co-existência e de abandono de Jean-Luc Nancy (1991) retomando o conceito heideggeriano de *mitsein*, do estar com, être-avec, permite pensar esse momento em que finalmente tudo acontece e se dá o encontro dos homens, das coisas e das ideias.



We are *in* common, *with* one another. What do this "in" and this "with" mean? (Or to put it another way, what does "we" mean, what is the meaning of this pronoun which, in one way or another, must be inscribed in any discourse?) It is not only, it is not so much, the question of *a* sense, but it is rather a question of the place, the space-time, the mode, the system of signification in general, if by definition sense communicates, communicates itself and causes communication. (Nancy, 1991, p. 6)

E se pensa nesse encontro em termos de exposição ao outro, às coisas e às ideias mas a partir dessa exposição também como abandono: o encontro é de múltiplos abandonos, tudo o que acontece no encontro dá-se nessa dimensão, nessa superfície do abandono, nessa fragilidade, nessa ex-posição, onde nasce o sentido.

Can we think this abandon in which the *propre* happens, being first—that is to say from the start, beginning at the edge, from the border of its property—being first received, perceived, felt, touched, handled, desired, rejected, called up, named, communicated? In truth, this abandon is very much anterior to birth, or else it is nothing else but birth itself, the infinite birth unto the death that finishes it by achieving abandonment. And this abandonment abandons to nothing else but being-in-common, that is not to say, to *particular* communication or to *particular* community—as if they were instances of reception or of recording. But abandonment itself "communicates"; it communicates singularity to itself by an infinite "outside," as this infinite "outside." It makes the *propre* happen (person, group, assembly, society, people, and so on) by exposing it. This advent is what Heidegger called *Ereignis*, that is, "propriation," but also and from the start, "event." Event is not the event that takes place, but the coming of a place, of a space-time as such, the tracing of its limit, its exposure. (Nancy, 1991, p. 9)

Podemos pensar as práticas educativas onde esse abandono seja aceite como presença frágil e generosa? Como um momento sempre novo de criação de sentido e não de excesso do sentido? As questões sugerem os eus plurais dos cientistas, professores, alunos, implicam aceitar que o acesso a essa relação educativa apenas pode ser feita pelos singulares em comum e que aquilo que acontece é inacessível no que é, nos seus processos e nos seus resultados. Que a forma mais próxima de a percebermos é entrar nessa relação abandonando todos os nossos predicados educativos, abandonando-nos à relação com o outro, outros, coisas, nós mesmos, através da experiência do contacto e da exposição.

O conceito de experiência em Larrosa (2002) permite densificar esta abordagem à educação improdutiva acrescentando, e requerendo, um tempo que se permite a descontinuidades.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa 2002, 24)

Esta poética da experiência propõe que a educação seja entendida como uma “experiência dotada de sentido” (2002, p.21) que ocorre para além e aquém da racionalidade técnica que lhe foi imposta ao longo do século XX sempre orientada para fins previamente definidos. É neste sentido que, com Larrosa, designamos a



descontinuidade como figura da educação. A experiência é promotora de construção pessoal de um saber específico, sendo mais transformadora do que reprodutora. Desta conceptualização indicia-se uma proposta epistemológica para um entendimento de conhecimento que não trata da verdade, mas do sentido e do sem sentido do que nos acontece. O saber assim é finito, ligado à existência de cada indivíduo, contingente e relacional: “o saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana” (Larrosa, 2002, p. 26). Como tal, os sentidos atribuídos a experiência e ao saber se afastam das propostas modernas, por não serem estáveis, objetivos e repetíveis, sendo antes dialógicos e generativos - geradores de saberes antecipadamente insuspeitos e imprevistos.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um carácter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Larrosa 2002, 27)

Assim percebidas, as situações educativas são descontínuas, no sentido em que se referem a ocorrências ocasionais e nunca garantidas de acontecimentos que podem revelar-se experiências para alguns dos sujeitos presentes e capazes de se exporem (e não apenas de porem ou imporem...) às situações.

E é porque a educação acentua o carácter existencial e narrativo da vida humana e é porque o carácter narrativo da vida e da educação se têm inscrito na lógica colonialista a que se faz referência na primeira parte deste artigo que convocamos o conceito de vulnerabilidade de Judith Butler (2007). Partindo da desconstrução da vulnerabilidade como uma fraqueza e debilidade física atribuída aos menores, às mulheres, às vítimas, e logo como uma debilidade a ultrapassar, Butler retoma a vulnerabilidade como um dos ingredientes que nos permite ser sensíveis na presença dos outros que nos são contemporâneos e co-constitutivos. Ser vulnerável como ser permeável e não ser imune; ser vulnerável como um abandono da vertigem e ambição de ter e ser uma identidade fixa e forte. Ser vulnerável aos que nos está próximo e à necessidade de ir construindo mais histórias em mais vozes – histórias das vítimas, histórias de nós próprios, histórias dos esquecidos, histórias do que fica obscurecido pela história da totalidade. É por via da aproximação dos exercícios sobre a existência singular e sobre a colectiva que vislumbramos o sentido ético da educação – uma educação que assume o sujeito de um ponto de vista interdependente e não de um ponto de vista *egológico*:

My view is that we respond to the claims of others precisely because our relation to them is constitutive of who we are. It is, in a way, a Levinasian claim, and it is one that I am trying to bring forward into contemporary ethical thinking, as had Adriana Cavarero in her important books. If one seeks the “resources” for moral response in the self, then we assume an inner world that is composed of moral fibre or moral capacities. But it is this egological notion of the subject that actually keeps us from recognizing our bonds. My understanding is that our “resources” are to be found in our responsiveness, and that this is not an “internal” resource, but a feature of our relations to others.” (Buttler, 2007)



3. Autonomia de um conceito

Pela via metodológica: A investigação em educação construiu-se num quadro histórico que é o do desenvolvimento da escola como instituição hegemónica que dá corpo ao código da educação formal. A hipótese de investigar convocando noções que não configuram um quadro conceptual estável e procurando objectos ainda não ditos exige outras abordagens metodológicas. É disto que nos fala Masschelein (2008) quando sugere estratégias *pobres* como metodologia para investigar acontecimentos singulares que marcam os sujeitos sem os fechar no caminho para objectivos previamente definidos. Para investigar o informal que não é a oposição ao formal é preciso *estar com*, é preciso que o investigador se abandone igualmente aos acontecimentos: caminhar, registar, não decidir previamente, procurar estratégias que captem as singularidades sem as mimetizar sem as reproduzir sem querer sintetizar um novo receituário.

Esta comunicação apresenta um exercício teórico onde se ensaiam algumas abordagens teóricas contemporâneas ao estudo do informal em educação. Uma resposta metodológica à educação feita de experiência, de abandono, de exposição, reside no radical uso da primeira pessoa nos textos de investigação. Em toda a tradição da literatura sobre educação – do formal ao informal, da educação de infância à de adultos, da tradicional à nova... - o investigador, o pedagogo, o sociólogo tende a ser um sujeito imune ao acontecimento educativo. Ainda que se ambicione a reflexividade, a retroacção, e a capacidade de (se) transformar (com) o agir educativo, o facto é que a investigação em educação se tem lido escrita por uma espécie de narrador onisciente – que se coloca no exterior da acção e a posteriori da sua ocorrência, numa suspensão para a observação e interpretação do acto educativo. Para captar o sentido de uma educação informal que se funda na experiência, no abandono, no estar entre os outros, importa romper com dois elementos constitutivos do estudo e investigação sobre os objectos educativos:

- romper com a ideia feita de que os acontecimentos educativos são da iniciativa de um educador (seja ele o estado na versão mais formal da educação, ou a associação, educador/animador na versão não-formal);
- romper com a associação epistemológica (e naturalizada) de que o investigador/pedagogo/autor de textos sobre educação estará fora do processo ou, a estar dentro, estará do lado do educador.

Perante esta constatação, ensaiam-se outras abordagens epistemológicas e metodológicas que permitam uma teorização da educação a partir da experiência da primeira pessoa. Estabelece-se um vínculo entre teoria e metodologia para o estudo do informal, apresentando imagens e histórias de dois estudos empíricos. O primeiro retoma dados recolhidos com uma turma do 1º ciclo do ensino básico em deambulações pelas ruas e instituições não escolares de Lisboa, o outro, avança alguns dados sobre as vivências de cidadania no espaço público na cidade de Viseu. Este ensaio empírico vem depois do declarado afastamento de uma abordagem totalizadora à educação e logo aos dados passíveis de recolher e às análises a fazer – são exercícios interpretativos e co-constitutivos do objecto de estudo e da voz que os conta.

a) fora e dentro da escola

O ambiente que se viveu nesta sala de exposições despertou em mim um forte cepticismo acerca da qualidade educativa daquela exposição. Já a Isabel ficou duplamente angustiada: pela impossibilidade de controlar as crianças naquela circunstância e porque



aquela visita ocorria no âmbito de uma acção de formação no ensino das ciências que ela estava a frequentar no próprio Pavilhão do Conhecimento (PC) e cuja parte de aplicação era precisamente a condução de visitas de estudo ao PC. A minha desconfiança (e até um certo menosprezo, confesso) começou logo de manhã quando cheguei à escola e verifiquei que iríamos de autocarro alugado pelo PC e não de transportes públicos como sempre se havia feito. À chegada ao PC, tudo está devidamente preparado para receber as crianças: há grandes cacifos para serem usados por cada turma, onde cabem todos os objectos das crianças e dos seus acompanhantes, há casas de banho de criança, há um espaço amplo onde as crianças podem comer o seu lanchinho (o que trazem ou o que podem adquirir nas máquinas de vending) e brincar um bocadinho para depois seguirem confortavelmente para a exposição. A desconfiança persiste: afinal é mesmo um serviço para crianças que tem o estatuto de museu de ciência viva.

Lá dentro não nos conseguíamos ouvir... especialmente na primeira sala em que o eco das gargalhadas e dos gritos e as cores dos equipamentos de simulação dos mais variados fenómenos mecânicos e físicos dominavam o espaço. No meio de todo este cenário, uma turma de outra escola (todos de uniforme e os símbolos do colégio) começou por fazer filas à espera de vez para usar cada equipamento e olhando de soslaio as outras crianças (os pardalitos entre outros) que se divertiam até serem interrompidos por algum adulto. As filas duraram pouco tempo, não eram compatíveis com o ambiente global.

Fui perguntando às crianças: “o que estás aí a fazer?” A maioria das respostas era: “estou a puxar esta coisa”, “estou a fazer rodas este manípulo”... Ah... ‘tá bem...

No entanto, a Isabel tinha preparado uma fichas e organizado grupos de trabalho. Entretanto, por entre lágrimas e gritos, os grupos lá se foram organizando e respondendo aos exercícios e assim lá foram percebendo o que andavam por ali a fazer. E eu também.

Apesar disso, saí de lá com sorriso escarninho... que se acentuou quando, passados uns dias, a Isabel desencadeou um debate na turma a propósito dos comportamentos nas visitas escolares e me avisou deste seu plano, de modo a que eu pudesse observá-lo. A Isabel não poderia ter sido mais franca com as crianças, confessando como tinha ficado angustiada com o comportamento deles no PC e que era preciso conversar sobre isso e sobre as visitas em geral. Neste debate, compararam-se dois extremos: a visita ao PC e uma visita à Culturgest, uns dias depois, em que as crianças tiveram um comportamento exemplar e tudo correu bem. Tentando que a Isabel percebesse a diferença de comportamento nos dois contextos, o Tuiti depois de muito gaguejar, disse: “é que eu prefiro os meus presentes embrulhados” explicando que na Culturgest eles nunca sabem bem o que vai acontecer, nem como, nem o que é esperado deles, entram num sítio escuro, silencioso, com espaços vazios e isso provoca expectativa e desperta a atenção. Já no PC... está tudo cheio de estímulos à vista, cheio de crianças excitadas, é só entrar no jogo.

Mas o sorriso escarninho esmoreceu quando analisei devidamente os dados recolhidos com o instrumento de comparação entre esta experiência e outras que ocorreram nos dias a seguir.



Imagem 1: Desenhos do Bugs Bunny e da Milecas sobre a visita ao Pavilhão do Conhecimento em 2008



Fonte: Própria

b) praça e mundo

Imagem 2: Jardins Efêmeros: dia 0 mas também dia 16 de Julho de 2012



Fotografia de Rafael Ferreira



Sentaram-se ali, no chão da Praça. À sua volta uma Praça Jardim tomava forma só para 5 dias: crescia um jardim, árvores, canteiros, arbustos e até um pequeno lago com esse som da água que corre quase silenciosa. Lá ao fundo montava-se uma tela, colocavam-se umas cadeiras e surgia o cinema. Que dizer desse cinema, que sai da sala escura para uma praça na cidade? Dessa transposição política, talvez não consciente que a experiência do cinema na sala escura, onde o espectador é obscurecido pela imagem projectada, pela tela iluminada, não é um tornar-se anónimo, é um ser tornado anónimo, colocado numa relação solitária, abandonada com o filme – uma relação de mútuo abandono. Transferir esse lugar de abandono para uma praça na cidade, não é fazer cinema ao ar livre – é “carregar” a cidade com essa significação de lugar de abandono. É, em última análise, fazer com que a praça se torne mais um dos termos desse abandono de onde não resulta nada em particular senão a consciência que os lugares de abandono, os filmes e as praças podem ser lugares seguros, lugares de cumplicidade, só. O cinema na praça é apesar da visibilidade um espaço de abstração, de mistura de planos cinema/cidade/eus – onde me vejo a ver um filme e a cidade, é uma ideia de co-vivência, de encontro despido, humilde onde se jogam as fragilidades – do eu, convidado numa praça de exposição pública, da praça, inerte, usurada, invadida, do filme deslocado, voyeurizado. Destas e nestas fragilidades, nestes apresentar-se ao encontro pode emergir um poder reconhecer-se afinal inteiro, próprio.

Sentaram-se ali, no chão e não se conhecendo, nem se falando, houve um mundo inteiro que cresceu à sua volta, uma praça história, uma praça vazia, uma praça multidão, uma praça música, uma praça cinema, uma praça casas, uma praça passagem. E os três mundos tocaram-se ali no sentar despojado.

Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2008). *Bartleby. escrita e potência*. Lisboa: Assírio&Alvim.
- Bhabha, Homi (1996). O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Ruthelford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 35-41.
- Buttler, Judith (2007, novembro). *Reset. dialogues on civilization*. Disponível em <http://www.resetdoc.org/story/00000000307>
- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 20-28.
- Masschelein, Jan (2008). E-ducando o olhar: A necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), 35-48.
- Nancy, Jean-Luc (1991). Of being in common. In Miami Theory Collective (Eds.), *Community at loose ends* (pp. 1-12). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Santos, Boaventura S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.





Sociologia da vida cotidiana e história oral: Metodologias de investigação em Educação não formal

Renata Sieiro Fernandes

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP e docente do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano – UNISAL – Americana-SP. Integrante do grupo de estudos e pesquisa em educação e diferenciação sociocultural – GEPEDISC-FE-UNICAMP.
rsieirof@hotmail.com

Lívia Morais Garcia Lima

Bacharel em Turismo pela UNESP. Mestre em Gerontologia pela UNICAMP. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP e integrante do grupo de estudos e pesquisa em educação e diferenciação sociocultural – GEPEDISC-FE-UNICAMP. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.
liviamglima@gmail.com

O termo educação envolve um leque de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. A partir dos anos 90, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não formal no sentido de acontecerem fora ou para além do que é determinado e estabelecido como currículo escolar pelo órgão estatal denominado Ministério de Educação e Cultura (MEC) (Trilla, 1996 e Afonso, 2001). Muitas pesquisas têm sido feitas nesse campo educacional e a proposta desta comunicação é pensar como possibilidade investigativa das problemáticas que constituem esse campo a Sociologia da vida cotidiana (Machado Pais, 2001) e a História Oral (Simson, 1997; Fernandes, 2007; Fernandes e Lima, s/data) como metodologias apropriadas. A Sociologia da vida cotidiana toma esta como alavanca metodológica de produção de conhecimento no que é transitório, efêmero, surpreendente, menor tanto quanto no que é típico e recorrente. Caracteriza-se pelo modo como interroga os fatos, situações, processos e como revela e interpreta a produção de sentidos, priorizando a subjetividade. A História Oral como metodologia se justifica porque muito do que se pensa e faz na educação não formal está pautado na oralidade e na prática cotidiana. Esta metodologia se sustenta na oralidade e na memória e privilegia as versões construídas pelos sujeitos individual ou coletivamente nos grupos sociais, e a subjetividade é valorizada. Como complemento, as fontes orais-verbais como entrevistas e coletas de depoimentos e de história de vida de educadores que atuam no campo da educação não formal e as fontes não verbais como os registros gráficos-sonoros que os educadores fazem do cotidiano, com palavras, grafismos e imagens permitem acessar seus saberes e fazeres cotidianos. Desta forma, o entrecruzamento dessas duas metodologias permite pensar a contribuição para as pesquisas qualitativas, de cunho investigativo, exploratório e descritivo-analítico na Educação explorando e ampliando as fronteiras dos campos disciplinares, tendo o intuito de pensar em que medida a oralidade e a escrita permitem construir e acessar formas de subjetivação como ferramentas ou “tecnologias do eu” - para Foucault -, que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, da prática cotidiana e da experiência de si (Larrosa, 1994), produzindo conhecimento possível de ser partilhado.

Palavras-chave: educação não formal; sociologia da vida cotidiana; história oral

Introdução

Muitas pesquisas têm sido feitas no campo da Educação e, mais recentemente, o campo da Educação não formal tem se mostrado um território propenso a ser investigado em termos de suas particularidades e especificidades (Trilla, 1996 e Afonso, 2001).

A partir de pesquisas anteriormente desenvolvidas e de uma percepção direta das práticas educativas desenvolvidas por educadores nota-se uma carência de produções reflexivas nacionais do ponto de vista da pesquisa, bem como uma ancoragem na oralidade por parte dos educadores, havendo pouca produção de registros do cotidiano que podem permitir condições de reflexividade sobre a própria prática e processos de subjetivação.

A proposta desta comunicação é pensar como possibilidade investigativa das problemáticas que constituem esse campo a Sociologia da vida cotidiana (Pais, 2001) e a História Oral (Simson, 1997; Fernandes, 2007; Fernandes e Lima, s/data) como metodologias apropriadas.

A Sociologia da vida cotidiana toma “o cotidiano como alavanca metodológica do conhecimento” (Pais, 2001, p. 11) e essa perspectiva metodológica também lança mão de fontes orais para a realização de uma história interpretativa em que os próprios sujeitos podem construir ou dar-se conta, com a ajuda do pesquisador, assim como a História Oral.

A metodologia da História Oral toma por interesse as vozes e os depoimentos construídos pelos próprios sujeitos acerca de vivências e experiências passadas e registradas na memória sob diferentes formas e que durante o trabalho de rememoração constrói sentidos, significados e interpretações sobre o que é tido como fato e evento, constituindo-se não como verdades, mas como versões do possível, instaurando outros pontos de vista e escuta naquilo que se convencionou chamar de história oficial. Essa metodologia ainda contribui pelo fato de poder ouvir dos próprios sujeitos viventes as suas interpretações para uma história que acontece no tempo presente.

O tema que interessa pensar são as formas de subjetivação por meio de depoimentos orais e de registros do cotidiano – quando eles existem –, por meio de palavras, grafismos e imagens, de fazeres e saberes dos educadores e de educadores-artistas como uma ferramenta ou “tecnologia do eu” e de escrita e leitura de si, configurando uma “estética de si”. Os registros interessam como instrumentos ou dispositivos que podem permitir processos de subjetivação.

E a problemática envolvida é: buscar aproximações entre o fazer e pensar do educador e do artista de forma que os campos da Pedagogia e da Educação possam ser enriquecidos com contribuições advindas do campo das Artes, da Filosofia e da Sociologia e refletir sobre os processos de subjetivação que envolvem a criatividade e a simbolização.

A prática e a experiência

Partindo da problemática dos registros dos educadores no campo da Educação não formal, a proposta é buscar aproximações entre o fazer e pensar do educador e do artista de forma que os campos da Pedagogia e da Educação possam ser enriquecidos com contribuições advindas do campo das Artes e vice-versa e refletir sobre os processos de subjetivação que envolvem a criatividade e a simbolização, pois que em ambos os casos o trabalho e a vida estão intrinsecamente intercruzados.

Pelo menos dois pontos de convergência permitem isso: a prática como modo de exteriorização, comunicação e expressão – no caso, a prática docente e a prática artística –



e a experiência como forma de atravessamento e sensibilização dos sujeitos - no caso, a experiência docente e a experiência artística.

Para o termo experiência, Larrosa (2001) nos apresenta variados significados: o que nos passa (em espanhol), o que nos acontece (em português), o que nos chega (em francês), o que nos sucede (em italiano), o que nos acontece (em inglês), é viajar, pôr em perigo (em alemão). O sujeito da experiência, então, constitui-se no espaço em que os acontecimentos têm e ocupam lugar.

O sujeito da experiência seja como espaço de passagem, como lugar de chegada, como espaço do acontecer é, sobretudo, um sujeito ex-posto que se coloca com abertura para o indeterminado, o risco, os perigos, o insuspeitado, o imprevisto, o inovador, “pondo-se a prova e buscando a oportunidade e a sua ocasião”(p. 6).

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2001, p. 6).

O sentido – ou o sem sentido - ou os sentidos que vão sendo atribuídos àquilo que passa, que se experimenta, constitui-se no saber da experiência, aquilo que adquire consistência, valor e importância a partir do fluxo de sensações, sentimentos, informações que nos chegam e com os quais tomamos contato; é o que pode tornar-se marcas do vivido e do sentido, indicando e configurando escolhas, opções, sensibilidades. Esse saber da experiência pode ser socializado, porém é ímpar e pessoal,

Um saber que não pode separar-se do indivíduo em quem encarna. (...) Tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2001, p. 8).

457

O saber da experiência abriga também a abertura para o surgimento do novo, do imprevisível, do não-repetível, do desconhecido, das incertezas. Nas palavras de Larrosa (2001), “(...) a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer” (p. 9).

As tecnologias do “eu”

Algumas estratégias de apropriação da prática e da experiência acontecem por meio de registros – em diferentes suportes e com variadas linguagens - como formas de memória, história, reflexão e autoria dos fazeres e saberes. Esses registros podem ser entendidos pelo conceito de dispositivos pedagógicos que se traduzem por “tecnologias do eu”, segundo Larrosa (1994), extraído do pensamento foucaultiano.

As “tecnologias do eu” constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, da prática e da experiência de si, possibilitando processos de subjetivações que são dados e expressos por meio de “escritas de si”. Para Larrosa (1994), baseando-se em Foucault,

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga,



se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc . (...) A segunda regra seria tomar as práticas concretas como domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si (Larrosa, 1994, s/ pag).

Larrosa afirma que são esses mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, ou é “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação” (Larrosa, 1994, s/pag).

Os livros de artistas e os registros de educadores e artistas-educadores – registros artísticos e registros docentes – podem se constituir como dispositivos ou como tecnologias do eu na medida em que permitem aos sujeitos se “escreverem” e se inscreverem (em si), subjetivando-se ao permitirem a apropriação e reflexão sobre seus próprios processos externos e internos. E essas escritas – ou inscrições – podem ser dadas a ler.

É por meio da reflexão, do pensar sobre si, a partir de indícios e daquilo que ficou gravado (em si e em algum artefato), ou seja, das seleções que fazemos/fizemos deliberadamente ou não, que se traduzem por lembranças ou evocações e esquecimentos, que os sujeitos se “escrevem”, se inscrevem e então, se apropriam e se reconhecem nas suas práticas e experiências.

Entretanto, registrar não implica em produzir algo reflexivo. Registrar é escrever-se e a reflexão é uma ação posterior, em que as habilidades do pensar, como: estabelecer agrupamentos, categorizações, classificações, ordenações, relações, generalizações, extrapolações, comparações, sínteses, composições, sobreposições, seleções, edições, análises, esforços de interpretação. É nesse exercício mental e sensível que acontecem as subjetivações. E com isso surge a autoria e o estilo particular.

458

Metodologia

Para poder trabalhar com esses potenciais materiais na busca por entendê-los como elementos que permitem a construção de processos de subjetivação – ou individuação – será preciso lidar tanto com os registros produzidos em diferentes suportes como com seus autores – educadores e artistas-educadores.

Uma forma de abordagem e aproximação é o conhecimento de educadores e artistas-educadores que produzam registros de suas práticas e experiências e estreitar vínculos a fim de que possam disponibilizar seus registros para análises de conteúdos, formas e suportes escolhidos. A partir disso, e por exercícios de “mergulho e distanciamento”, extrair categorias de análise e particularidades nos modos de cada um se inscrever.

Paralelamente a isso, realizar encontros e entabular conversas por meio de depoimentos orais gravados com esses sujeitos para que contem como procedem no momento de realização de registros, que uso fazem dele e como, e como entendem e conceituam seus processos de simbolização, subjetivação, apropriação e autoria. E buscar estabelecer vínculos e parâmetros nos modos de inscrição e leitura de si para cada um e para cada grupo (artistas-educadores e educadores).

A Sociologia da vida cotidiana ou nos dizeres de Pais (2001), “a sociologia do talvez” (p. 27), toma o cotidiano como uma rota de conhecimento, naquilo que ele apresenta de inusitado, de desconhecido, de rotineiro, de acontecimento – o que é histórico-original-significativo e não apenas o que é banal-insignificante - e se caracteriza



especialmente pelo modo como interroga e revela esses aspectos que muitas vezes passam despercebidos.

Para este autor, a fonte primeira de todo conhecimento é o cotidiano e o vivido, aquilo que nos passa, ou seja, a experiência quando nos abrimos a ela: “pensar é sentir e receber o que vem de fora (sinto, logo penso...): acolher, hospedar o que se apresenta como estranho, enigmático” (Pais, 2001, p. 57).

(...) O cotidiano não é apenas o espaço de realização de actividades repetitivas: é também um lugar de inovação. A vida quotidiana não é apenas feita de rebotalho. A própria recusa do cotidiano (a festa, as viagens, as férias) é a sua reorganização e transformação. O cotidiano banal, trivial, repetitivo, faz parte de um outro quotidiano. Compete à Sociologia da Vida Cotidiana revelar a riqueza oculta dessoutro quotidiano sob a aparente pobreza e trivialidade da rotina, ou como muito bem referiu Lefebvre, “alcançar o extraordinário do ordinário” (Pais, 2001, p. 78).

A metodologia da História Oral torna-se fundamental, pois permite o conhecimento da reconstrução das vivências e experiências dos depoentes, em razão das condições que os momentos de encontro e de entrevista oferecem, a partir das iniciativas provocadas e provocadoras do pesquisador (Fernandes, 2007).

Essa metodologia tem como sustentação a oralidade, a memória e a história e privilegia as diferentes versões construídas pelos sujeitos individualmente ou coletivamente dentro dos grupos sociais, sendo que a subjetividade é um elemento recorrente e valorizado.

Pollak (1992) diz que “a História Oral permite fazer uma história do tempo presente” (p. 212) e Neves (2000) chama de história contemporânea (p. 114). Como a história que os depoentes reconstroem ao re-contar rememorando os fatos vividos acontece nesse período de tempo próximo e como as memórias desse tempo vivido cada sujeito carrega consigo, portanto, está fragmentada e dispersa, ainda não escrita, a História Oral entra na pesquisa como a metodologia melhor adequada para a ocasião e a situação.

Como procedimentos para realização de uma investigação nessa perspectiva metodológica, serão buscados e acessados acervos pessoais e ou institucionais que abriguem registros como Livros de Registros, para os educadores, e os Livros de Artistas, para os educadores-artistas, confeccionados individual ou, possivelmente, coletivamente, ao longo dos anos 2000 e 2012.

Esses documentos estarão aliados aos depoimentos e servirão tanto de suporte para os depoimentos como de elementos disparadores da memória e da construção narrativa oral.

Tais documentos serão fotografados ou digitalizados e serão analisados a fim de se extraírem categorias *a posteriori* por meio da conjugação com o método denominado Análise de Conteúdo (Bardin, 1997), a respeito de forma e conteúdo, ou seja, do que registram, de que forma, que linguagem e suportes utilizam. Os dados que compõem as categorias podem ser denominados de indicadores potenciais ou não de serem entendidos e se configurarem como “tecnologias do eu”.

Como instrumento de análise, o método é bastante diverso e adaptável a muitas problemáticas de investigação e pode se orientar para pesquisas qualitativas ou quantitativas ou mistas. Pode ser aplicado para análises textuais ou orais, com foco na palavra, como também a imagens e comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos etc.



A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 1997).

O método envolve especialmente três procedimentos: descrição, inferências e interpretações a partir do explicitado.

Bardin (1997) indica os seguintes passos: a) pré-análises: envolve a organização dos dados, “leitura flutuante”, levantamento de índices, construção de hipóteses, repetições e omissões, edições; b) exploração do material: escolha das unidades de registros ou recortes, seleção de regras de contagem ou enumeração do latente e do não aparente, escolha de categorias ou classificação e agregação e, c) tratamento dos resultados.

A amostra de possíveis depoentes considerando os educadores do campo da educação não formal e os artistas será construída por meio de rede de contatos e indicações e visará contar com sujeitos de ambos os gêneros, de faixas etárias diferenciadas e com formações diversas.

Todos os depoimentos serão gravados e transcritos e a coleta dos registros coletados comporão os dados a serem construídos.

A entrevista será estruturada com temas e perguntas abertas e versará sobre a relação consigo mesmo ou o trabalho sobre si a partir da experiência criando ou não condições e percepções de ocorrências de processos de subjetivação.

Algumas categorias possíveis para análise pensadas de antemão são: a) deslocamento do pensamento; b) dúvidas; c) instrumentais pessoais de pensamento e reflexão; d) compromisso ético (ou como pensa Foucault, como o sujeito se constitui como sujeito moral de suas ações); e) uma estética singular de manifestação.

Com o cotejamento desses dados e após a organização e sistematização dos mesmos serão todos aproximados em uma tentativa de interpretação do problema que esta pesquisa apresenta.

O uso do Diário de Campo será constante como lugar para registro de anotações e comentários que forem surgindo do contato com o material e os dados.

Considerações finais

Nesta proposta de pesquisa visa-se juntar dois sujeitos que aparecem nesses dois materiais: o educador e o artista e, para tanto, A História Oral é o terreno em que isso pode vir a acontecer, na medida em que não lida com a ideia do homogeneizante, mas sim, com a ideia dos sentidos múltiplos construídos pelos sujeitos. Em síntese, é buscar entender que tipo de sujeito a experiência produz e o que ela permite constituir em termos de sujeito dentro de determinadas condições históricas e geográficas (espaciais e temporais) (Rodrigues, 2011, p. 6).

E esse sujeito que não existe a priori, que não tem uma origem e nem uma essência, mas que é (re)inventado e (re)construído por meio de processos contínuos de prática e reflexividade, ou seja, de subjetivação e que, nas palavras de Larrosa (2010) tomando o pensamento de Nietzsche,



(...) Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo: não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é. O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado; mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (p. 9).

Sendo assim, para se construir conhecimento tomando por base a vida cotidiana e algumas problemáticas presente na atualidade no campo da Educação e mais especificamente no campo da Educação não formal, que tome as práticas e as experiências dos sujeitos como fontes de reflexividade e de invenção de si, cremos que tanto a Sociologia da Vida Cotidiana como a História Oral se mostram como as metodologias mais adequadas ou que melhor fornecem condições de se acessar e de se interpretar o que nos parece provisório, que não é dado como algo pronto e acabado, aquilo que se insinua, mas não se entrega, portanto, que precisa um trabalho sobre, que conte com imaginação, descoberta, construção.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. de M. Von Simson; M. B. Park, & R. S. Fernandes (Orgs), *Educação não formal: Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Unicamp/Centro de Memória.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Fernandes, Renata S. (2007). *Educação não formal, memória de jovens e história oral*. Campinas: Arte Escrita/CMU/Fapesp.
- Fernandes, Renata S. & Lima, Livia M. G. (s/data) *A metodologia da história oral ou da história falada na pesquisa em educação não formal ou sociocomunitaria*. Campinas: Papirus (no prelo).
- Larrosa, Jorge (1994). Tecnologias do eu e educação. In Tomaz Tadeu Silva, *O sujeito da educação* (pp.35-86). Petrópolis: Vozes.
- Neves, Lucila A. (2000). Memória, história e sujeito: Substratos da identidade. *Revista de História Oral*, 3, 109-116.
- Pollak, Michael (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos* 5(10), 200-212.
- Rodrigues, Helmir O. (2011). Foucault e a história: Produzindo um campo de múltiplas possibilidades. *Diálogos & Ciência* 9(26). Disponível em http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=271&Itemid=4.
- Simson, Olga R. M. Von. (Org) (1997). *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: CMU/UNICAMP.



Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.





A investigação-ação como metodologia de intervenção em contextos não formais

Eva Maria Santos Lacerda Corrêa

Docente do Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE

Investigadora Integrada do CeiEF – Universidade Lusófona

eva.correa@isce.pt/evcorrea@gmail.com

A presente comunicação é fundamentada na experiência de projetos de intervenção, junto de grupos diversificados, que têm vindo a ser desenvolvidos desde o ano letivo de 2008/09 no âmbito da formação da licenciatura em Animação Sociocultural.

Com a necessidade de fundamentar e cientificar esta área do não formal, delinearam-se caminhos de pesquisa, seguindo a metodologia de Investigação-Ação (IA) na elaboração de projetos de intervenção com grupos-alvo de crianças, jovens e idosos, todos em contextos não formais e informais.

A importância de fundamentar uma prática, foi sem dúvida o ponto de partida para esta “caminhada” pela investigação, onde desde então, se envolvem todos os anos alunos finalistas e grupos de participantes diferentes e ávidos de mudança e transformação.

Sendo a IA uma metodologia que trabalha paralelamente a teoria e a prática: a investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, e a ação pela mudança e transformação que provoca, pode-se afirmar que esta metodologia “exige um profissional competente e capaz de refletir e levantar questões sobre a sua prática, de modo a selecionar e a alterar estratégias de ação e a adaptar metodologias criativas de intervenção junto da comunidade.”(Corrêa, 2011, p. 39)

A colaboração, junto com a necessidade de mudança, leva a uma criação coletiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos, característica essencial destes projetos de IA.

Como qualquer ato de investigação, também a IA recorre a um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos do projeto. É, sem dúvida, importante interpretar os dados e validar o processo de investigação. Para isso, recorre-se preferencialmente a metodologias qualitativas, utilizando uma variedade de estratégias e de instrumentos.

Independentemente dos instrumentos ou das técnicas que se selecionem, o objetivo é que a IA contribua para a melhoria das práticas, devido ao seu caráter reflexivo que aproxima as partes envolvidas na investigação, e, centrada na resolução de problemas sociais, incite à ação e gere inevitavelmente mudança nas atitudes e nos comportamentos de todos os intervenientes no processo.

É com este objetivo que temos vindo a trabalhar e insistimos na continuidade de investigações científicas nesta área de conhecimento, principiando pela apresentação de projetos que se desenvolvem em Portugal e avançando com a fundamentação teórica tão necessária nesta área socioeducativa.

Palavras-chave: projetos de investigação ação, mudança, ação reflexiva.

A investigação-ação como prática transformadora na animação sociocultural

A Investigação-Ação (IA) estabelece os seus princípios no trabalho de Kurt Lewin (1946), que ao apresentar, pela primeira vez, o termo *Action-Research*, desenvolveu um processo de investigação onde simultaneamente teriam de existir avanços teóricos e mudanças sociais.

Trabalhou, assim, em vários projetos centrados nas relações entre a sociedade e os grupos minoritários, investigando os fatores que, na dinâmica de grupos, poderiam gerar mudança.

Através destes projetos, a IA aparece não só como um método de investigação, mas também como um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é um modo de intervenção social, aproximando-se da Teoria Crítica de Carr & Kemmis(2005).

Apresenta-se como uma metodologia que trabalha paralelamente a teoria e a prática: a investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, e a ação pela mudança e transformação que provoca.

Desta forma, o duplo objetivo é, por um lado, obter melhores resultados no desenvolvimento da prática e, por outro lado, facilitar o aperfeiçoamento dos indivíduos e dos grupos envolvidos.

A IA obriga a existência de um profissional reflexivo que consiga fomentar as práticas com as teorias e com os valores, antes, durante e depois da ação. A IA surge assim, desta ‘triangulação praxiológica’ entre teorias, valores e práticas, exigindo uma forma diferente de trabalho científico tradicional, indo ao encontro do que Cortesão(2006) menciona quando diz que a IA atreve-se a inserir a ação no âmbito das competências dos teóricos e, ao responder às necessidades dos práticos, atreve-se a sugerir que parem para refletir e produzir conhecimento na confusão de toda esta ação.

Por esta razão é conhecida como uma metodologia transgressiva pois “privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como a atividade de pesquisa, que produz, como agente de mudança”(Bataille, 1981, p. 34).

Ao exigir um profissional competente, capaz de refletir e levantar questões sobre a sua prática, vai ao encontro do que menciona Perez (1990) sobre este tipo de investigação, onde “existe um princípio fundamental que afirma que o sujeito é o seu próprio objeto de investigação. Deste modo a transformação da realidade investigada supõe uma transformação do próprio investigador.” (p.14)

A IA, como metodologia, deve definir-se através de um plano de ação, assim como de um projeto de ação, tudo isto sustentado por um conjunto de métodos e regras. Estes projetos de ação implicam estratégias a utilizar em função das necessidades do contexto a trabalhar.

Pérez (1993) menciona que são necessárias quatro fases para se concretizar um processo de IA: a) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática ou problema; b) Construção do plano de ação; c) Proposta prática do plano e observação de como funciona; d) Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação. Tal processo desenvolve-se assim numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, desencadeando novas espirais de experiências de ação reflexiva que levam a mudanças nas práticas, de modo a obter melhores resultados. Mudança e melhoria, no qual o “saber”, o “fazer” e o “transformar”, façam parte do mesmo processo (Caride, 2011).

Este movimento em espiral de ação-reflexão é normalmente desenvolvido pelo investigador coletivo a que Cortesão (1998) se refere quando afirma que o investigador coletivo (investigador, participantes e comunidade) desenvolve um trabalho paralelo de pesquisa e ação, alcançado através de uma sinergia dos seus saberes e das competências de atores sociais que o compõem. É este conceito de colaboração, junto com a necessidade de mudança, que leva a uma criação coletiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos, característica essencial destes projetos de IA.



Apesar de existirem vários modelos de IA desenvolvidos por diferentes autores, todos partem do modelo de Kurt Lewin (1946) dos ciclos em espiral, e somente desta maneira a IA pode:

Situar os seus contributos no cenário de uma atividade científica que contribua para solucionar problemas sociais concretos, de forma eficaz e credível dirigindo a atenção para assuntos chave de um determinado domínio da realidade, não só com fins diagnósticos como de ação e intervenção social (Caride, 2011, p. 118).

Ander-Egg (1991) define a Animação Sociocultural (ASC) como uma tecnologia social que se baseia numa pedagogia participativa, promovendo, estimulando e canalizando a participação das pessoas, para que possam ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento sociocultural. Do mesmo modo na IA, o investigador desempenha um papel ativo no equacionar dos problemas encontrados e no desenrolar de ações que deverá avaliar em conjunto com o público-alvo e os seus parceiros. Segundo Fals Borda (1992), a IA participativa é a forma mais eficaz de explicar a realidade, de a transformar, e de envolver a população de forma democrática. Para este autor a IA não se limita a uma descrição da realidade, mas atua na procura para que os indivíduos e os grupos tomem consciência da realidade para a poderem alterar.

Assim, não conseguimos separar a IA da ASC, pois o conceito de ASC prende-se a um conjunto de características que passam pela participação – compromisso e cooperação do indivíduo com a sociedade – pela vida associativa – interagir e criar organizações e redes de comunicação, para atingir determinados fins – e pela melhoria da qualidade de vida – transformar a realidade social e melhorar a vida dos indivíduos e dos grupos dentro da sociedade (Quintas & González, 1995).

Quando mencionam o compromisso, referem-se à preocupação pela tarefa, o interesse pelo processo, e identificam-se com a responsabilidade. A cooperação refere-se ao trabalho conjunto de várias pessoas com vista à realização de um objetivo comum. Estes autores definem a ASC como sendo um processo racional e sistemático, onde objetivos e metas, organização e planificação de grupos, através de uma participação ativa na realização de projetos, conduzem à transformação. A interação é a melhor medida de participação, que supõe ser-se ativo na vida comunitária (Corrêa, 2011).

Vários autores defendem a ASC como um modelo de intervenção socioeducativa, desenvolvida através de uma metodologia participativa, de modo a criar vários processos organizativos, individuais ou de grupo, dirigidos ao desenvolvimento cultural, social e educativo (Ventosa, 1992).

Sem dúvida que uma interação entre o plano educativo e o social, produz uma transformação na sociedade. É nesta interação que a ASC atua e é desta forma que consegue desenvolver processos de participação entre indivíduos e grupos (Lopes, 2006). Sendo a participação e a transformação características da ASC, implicam obrigatoriamente compromisso e cooperação.

Como qualquer ato de investigação, também a IA recorre a um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos do projeto. É, sem dúvida, importante interpretar os dados e validar o processo de investigação. Para isso, na ASC, a IA recorre preferencialmente a metodologias qualitativas, utilizando uma variedade de estratégias e de instrumentos. Só o investigador, que está no terreno, que estuda o contexto e participa nele, poderá selecionar os melhores instrumentos ou as melhores técnicas a utilizar para recolher e analisar os dados (Corrêa, 2011).



Segundo Torre (2005), de uma forma geral, as técnicas mais utilizadas na IA são a observação, através da observação participante, as notas de campo, os diários de bordo, os memorandos analíticos; o diálogo e conversação, através de entrevistas, questionários e grupos de discussão; a Análise de dados, através de documentos oficiais e pessoais; e os Meios áudio visuais, através de vídeos, fotografias e gravações áudio. Na interpretação dos dados e na validação de todo o processo, usam-se os processos de conhecimento mais utilizados numa investigação qualitativa.

Independentemente dos tipos de IA e dos instrumentos ou das técnicas que o investigador em ASC selecione, o importante é que a IA contribua para a melhoria das práticas, devido ao seu carácter reflexivo que aproxima as partes envolvidas na investigação, e, centrada na resolução de problemas sociais, incite à ação e gere inevitavelmente mudança nas atitudes e nos comportamentos de todos os intervenientes no processo. Para além disso, pretende-se ir mais longe e conseguir, como Fals Borda (2007), referindo-se à IA Participativa, menciona:

Devolver o conhecimento às comunidades e às organizações (...) sendo elas a determinar as prioridades, no que diz respeito aos seus usos (...) à sua publicação, divulgação e emprego. Esta devolução sistemática do conhecimento (...) consiste em transformar o «sentimento comum» no «bom sentimento», o conhecimento crítico, o que consistiria na soma do conhecimento experimental com o teórico (Falls Borda, 2007, pp. 80-81).

Araújo (2001) menciona a importância da partilha na Animação Sociocultural, a partilha de um saber, de uma atitude participante, uma participação que torna a comunidade sujeito dela própria e que faz da Animação Sociocultural um processo que leva a comunidade a ser ela própria. Não ter medo de inovar e de criar, assim como Corrêa (2011) refere no seu estudo, relacionando a IA com a Mediação com a Animação e a Criatividade:

Modelos de Mediação e de IA, Paradigmas de Animação e Teorias de Criatividade, fundem-se e cruzam-se numa perspetiva de melhoramento de qualidade de vida, de resolução de problemas, de participação democrática, de transformação, mudança social, cooperação, interação, reflexão crítica e revalorização interpessoal, em que os protagonistas construtores de intercâmbios e de cooperações crescem emocional e cognitivamente num processo de reencontro, de reconhecimento, de reconstrução e de revalorização. A Mediação surge como ‘formação integral’ e a Animação como um conjunto de ‘práticas integradoras’ dos protagonistas (Corrêa, 2011, p. 78)

Ainda uma profissão muito jovem em Portugal, mas sem dúvida uma profissão de futuro na área da Educação não formal, ligada à Pedagogia Social, o Animador Sociocultural vai ocupando o seu espaço e vai sendo reconhecido como fundamental quer na área educacional, quer na social. Tem ainda pela frente um diversificado campo a desbravar de modo a ser considerado um técnico superior licenciado indispensável nas várias instituições. É por esta razão que temos lutado pela exigência e cientificidade dos projetos de intervenção social que estes técnicos desenvolvem, fomentando “uma mudança de atitudes, crítica, criadora e integradora, facilitadora de uma expressão criativa, para a inovação e para a transformação social, (...) para a criatividade coletiva, para o desenvolvimento autónomo e integrado, conduzindo a novas dinâmicas e relações sociais”(Corrêa, 2011, p. 79).



Neste sentido, vamos apresentar neste artigo, alguns exemplos de projetos de investigação que marcaram a diferença pela sua intervenção direta junto da comunidade, provocando a mudança e que criaram a necessidade de continuidade pelos seus participantes, nos anos após a sua implementação.

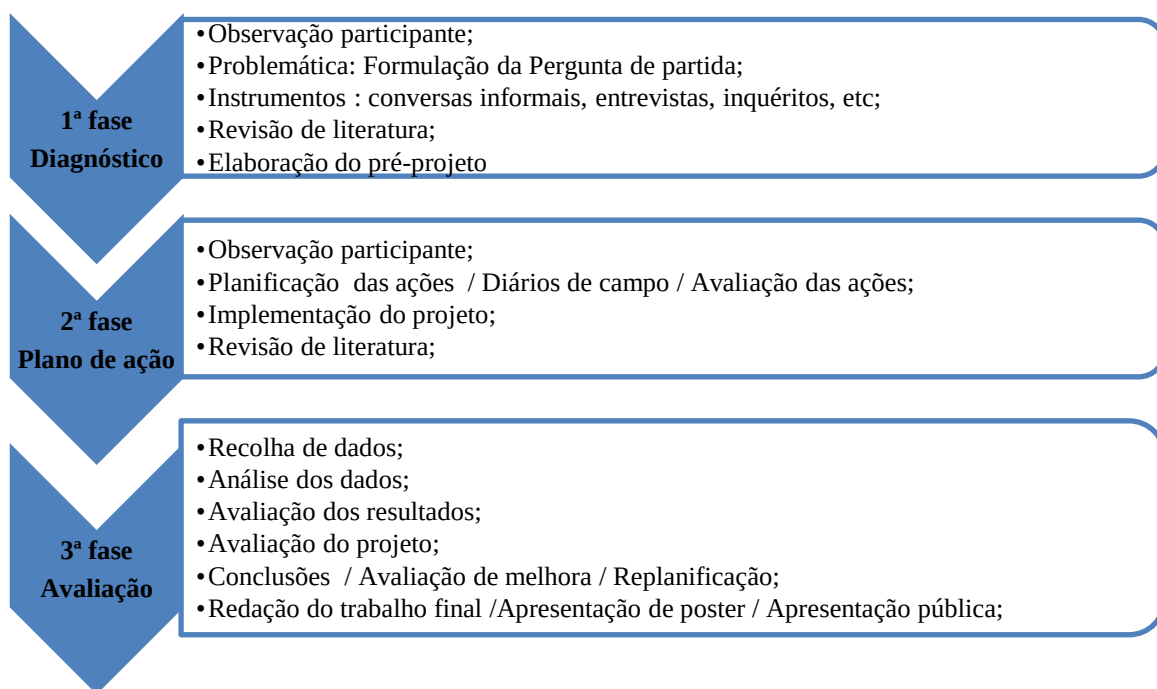
Estes projetos surgem também na sequência do estudo, referido anteriormente, desenvolvido por Corrêa (2011), exigindo na formação superior destes Animadores licenciados, investigações científicas nesta área de conhecimento. Os três projetos de IA que apresentamos são fruto de investigações desenvolvidas pelos estudantes finalistas desta licenciatura e que após a graduação, continuaram a ser motores de intervenção junto das comunidades envolventes. É nesta perspetiva de continuidade e mudança que vemos a IA na Animação Sociocultural.

Projetos de investigação-ação em ASC

Os projetos surgiram no sexto semestre da licenciatura em ASC, do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) onde, de acordo com as características do plano de estudos, todos os estudantes tinham adquirido competências a nível dos modelos de ASC, dos modelos de Mediação, dos modelos de IA e das Técnicas expressivas criativas.

Apesar de cada projeto ter o seu desenho de investigação, para uma melhor compreensão de todo o processo de investigação, e indo ao encontro da metodologia de IA, apresentamos na imagem 1, de forma sucinta, o desenho de investigação com as etapas comuns dos projetos.

Imagem 1: Desenho de Investigação



Projeto Saboreia a Tua Terra¹

O projeto foi implementado em 2010, no concelho de Mafra, pretendendo dar a conhecer um conjunto de saberes locais a crianças do 1º ciclo da Escola Hélia Correia e proporcionar aos idosos um envelhecimento ativo, tendo como veículo a ASC.

O grupo alvo foi constituído por 316 crianças do 3º e 4º ano.

Destacam-se alguns dos objetivos:

- Conhecer e valorizar a história e os saberes locais do concelho de Mafra;
- Perpetuar o património cultural e as tradições locais das gentes saloias;
- Incentivar e desenvolver as relações intergeracionais;
- Aliar atividades lúdico-pedagógicas, através da ASC, à valorização do património histórico-cultural do concelho de Mafra.

A metodologia de IA desenvolvida ao longo do projeto constou inicialmente de uma pesquisa e recolha das lendas que vieram sustentar as atividades lúdico-pedagógicas e os encontros geracionais, posteriormente desenvolvidos, comprovando e testando a sua pertinência. Passando assim por uma fase de diagnóstico, de planificação, gestão, desenvolvimento e avaliação das atividades, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Pesquisa e recolha etnográfica – levantamento dos contos e lendas da freguesia de Mafra;
- Compilação dos contos e lendas num livro que serviu de suporte à divulgação do trabalho efetuado;
- Entrega do livro e abordagem dos contos e lendas usados nas atividades lúdicas ao grupo alvo;
- Inquéritos por questionários realizados ao grupo alvo, antes e após as atividades lúdico-pedagógicas.

O projeto baseou-se num conjunto de atividades de cariz lúdico-pedagógico e de encontros intergeracionais. O conjunto de atividades desenvolveu-se a partir do jogo intitulado “Roda dos Saberes” e os encontros intergeracionais, designados por “Partilha de Saberes”, criaram um intercâmbio e uma ligação, entre idosos do concelho de Mafra e as crianças envolvidas.

O jogo da “Roda dos Saberes”, constituído por uma roda gigante, direciona o grupo de crianças para doze provas, todas relacionadas com os saberes locais. Todas as provas fazem a ligação entre os jogos tradicionais da região mafrense com a lenda ou conto abordado e foram desenvolvidas no ginásio da escola.

Desta forma a aprendizagem surge de uma forma descontraída e lúdica, onde muitas das questões colocadas em cada prova, estavam relacionadas com as descobertas realizadas através do contacto com as lendas e contos em sala de aula, com os respetivos docentes.

Os encontros intergeracionais, constituíram uma partilha de saberes locais entre duas gerações pertencentes à mesma comunidade. Estes encontros foram realizados na biblioteca da escola, onde cada turma envolvida no projeto teve o seu momento de partilha com um ou mais convidados de instituições do concelho. Foram desenvolvidas diversas temáticas, entre as quais se destacam a poesia tradicional, lendas e contos, artesanato regional, música tradicional, provérbios, entre outras. Foram experiências partilhadas,

¹ Retirado do Projeto “Saboreia a Tua Terra” (Filipe, 2012, pp. 127-140)

Este projeto (trabalho final da Licenciatura em ASC) e todos os expostos a seguir podem ser consultados no repositório da Biblioteca do ISCE.



saberes difundidos, onde crianças, docentes e idosos se envolveram na valorização e na importância da partilha de saberes entre gerações.

A ASC surge neste projeto coabitando num espaço comum com a Educação Formal, e tendo em conta o carácter contínuo e diversificado do projeto, o campo alargou-se e nos anos seguintes, 2011 e 2012, dividiu-se em diversas iniciativas intergeracionais, exigindo assim uma replanificação e adaptação do projeto, envolvendo outras escolas e instituições, ambicionando chegar a todas as escolas e instituições do concelho de Mafra.

Projeto Motivar Equipas a Participar: Festa do Foral

Desenvolvido em 2011, no Centro de Bem-Estar Infantil (CBEI), no concelho de Vila Franca da Xira, teve como finalidade promover a participação ativa e voluntária de toda a Comunidade Educativa da Instituição na Festa do Foral. Os vários serviços são compostos por 81 funcionários (apoio, ação direta, administração e direção).

Destacam-se alguns dos objetivos:

- Motivar e potenciar o envolvimento da equipa na realização da Festa do Foral;
- Proporcionar momentos de partilha quer individualmente, quer em grupo;
- Aumentar o número de participantes nas ações relacionadas;
- Promover a cooperação entre os diferentes intervenientes.

Numa fase inicial de diagnóstico, foi desenvolvida uma observação participante por parte do Animador, conversas informais com os vários elementos da equipa do CBEI, registos escritos relacionados com o dia-a-dia da instituição, instrumentos que serviram de suporte à problemática relacionada com o envolvimento e participação dos vários serviços em eventos. Numa 2ª fase referente ao plano de ação, delinearam-se numa 1ª etapa, a formação de equipas para a organização das Festa do Foral e cada funcionário inscrevia-se na equipa em que queria participar: equipa do foral (responsáveis de equipas), enquadramento pedagógico, enquadramento histórico, apoio e divulgação, decoração, costureiras, alimentação, animação, contador de histórias. Conseguiram-se nesta 1ª etapa a inscrição de 49 elementos.

Numa 2ª etapa, ainda relacionada com o plano de ação, o Animador promoveu várias estratégias de trabalho em grupo com todos os participantes:

- Reuniões de equipas;
- Dinâmicas de grupo;
- *Workshops* de várias técnicas de expressão plástica e de danças antigas;
- Recriações dramáticas;
- Visitas a Feiras Medievais;
- Vendas de doçarias;
- Apresentação pública do projeto com abertura oficial, colóquio e a danças medievais;

Numa 3ª fase de avaliação, reflexão e replanificação, a eficácia das estratégias implementadas pelo Animador, refletiu-se na intenção de participação de 87% dos funcionários na Festa do Foral, assim como um maior espírito de entreajuda e cooperação, diminuiu as hostilidades entre alguns dos funcionários.

No ano de 2012, a participação foi de 78 funcionários, sendo visível o aumento em relação ao ano anterior, tendo sido alargada a participação a pais e família, criando novas equipas e dinamizando novas estratégias de trabalho em relação ao ano anterior.



Neste ano de 2013, surgem novos elementos a querer participar, o que conduz a novos desafios no trabalho em equipa.

Projeto ILG@Gir@²

Iniciado em 2012, o projeto ILG@GIR@, tem como finalidade discutir algumas questões relacionadas com a inserção da comunidade Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero (LGBT) na sociedade. Foi desenvolvido com um grupo de interesse da Associação ILGA Portugal, que se apresenta como uma Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida enquanto utilidade pública, e que é designado por Gir@s.

Destacam-se alguns dos objetivos:

- Integrar a Comunidade LGBT, na sociedade, através da ASC;
- Motivar e incentivar a Comunidade LGBT e algumas das Organizações que trabalham em prol dos direitos de igualdade, a trabalhar em conjunto;
- Aumentar o número de pessoas a participar nas ações, sensibilizando e envolvendo a comunidade em geral;
- Promover a cooperação e a interação entre os diferentes intervenientes;

O projeto foi desenvolvido com o grupo Gir@s, que é um grupo de caminhadas e que pretende desenvolver caminhadas numa vertente cultural. Não está apenas direcionado à comunidade LGBT, pois é um grupo aberto que pretende promover a visibilidade e a interação com a comunidade em geral.

Numa fase inicial foram desenvolvidas conversas informais de forma a se compreender melhor as necessidades existentes e todo o trabalho já desenvolvido. No processo existiu uma observação participante, por parte da Animadora, e foram desenvolvidas algumas dinâmizações através da ASC, de forma a intervir num formato mais generalista, promovendo jogos de futsal femininos promovendo a interação entre a comunidade LGBT e a comunidade em geral. Foi notório, ao longo do projeto, o aumento do número de participantes nestas iniciativas.

Em todo este processo foram utilizados outros instrumentos, como a análise documental, diários de campo, de modo a que toda a observação direta recolhida fosse verificada e estudada, no sentido de serem criadas novas estratégias de ação.

O Projeto ILG@GIR@, apesar de ser ainda muito recente, permitiu dar a conhecer uma realidade muito diferente. Pretende-se conseguir, numa fase posterior, que o grupo se torne autónomo e emancipador na sua gestão. O projeto tem continuidade e acredita-se que poderá provocar algumas alterações, a curto e médio prazo, no que respeita ao envolvimento da comunidade LGBT na sociedade.

O papel da ASC é extremamente importante na promoção da inclusão e são projetos como este que revelam imprescindível o trabalho do Animador Sociocultural.

São este tipo de projetos de IA na área de ASC que têm de ser conhecidos e divulgados através de artigos científicos. Outros há, tão importantes, como os que foram aqui mencionados e que fazem por si a diferença, provocam a mudança e envolvem as comunidades. É este tipo de intervenção que defendemos e é com este objetivo que temos vindo a trabalhar e insistimos na continuidade de investigações científicas nesta área de

² Retirado do Projeto “ILGA@GIR@” (Fernandes, 2012, pp. 177-184)



conhecimento, principiando pela apresentação de projetos que se desenvolvem em Portugal e avançando com a fundamentação teórica tão necessária nesta área socioeducativa.

Referências Bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (1991). *Metodologia y práctica da la animación sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

Araújo, Alberto F. (2001). Da história das ideias pedagógicas à mitanálise das ideias educativas. *Revista Portuguesa de Educação*(14), 207-225.

Bataille, Michel (1981). Le concept de «chercheur collectif» dans la recherche action. *Les Sciences de L'éducation*, 27-38.

Caride, José A. (2011). A investigação-acção como processo metodológico na animação sociocultural. In M. S. Lopes, *Metodologias de investigação em animação sociocultural* (pp. 115-139). Chaves: Intervenção.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (2005). Education action resarch. *Staing critical*, 347-357.

Corrêa, Eva (2011). *As expressões artísticas integradas nos processos de mediação em animação sociocultural. Contributos para um novo modelo de intervenção* Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Cortesão, Luísa (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de Investigação-Acção. *Revista de Educação VII*, 27-33.

Cortesão, Luísa (2006). Investigação-acção: Um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, 25-34.

Falls Borda, Orlando (2007). Investigación-acción participativa. In G. S. Pérez, *Modelos de investigación cualitativa em educación sovcial y animación sociocultural. aplicaciones prácticas* (pp. 57-81). Madrid: Narcea.

Fals Borda, Orlando (1992). La ciência y el pueblo:nuevas reflexiones. Inicios e desarrollos. In S. M. C., *La investigación-acción participativa. Inicios e desarrollos* (pp. 65-84). Madrid: Editorial Popular.

Fernandes, Ana R. (2012). Como integrar a comunidade lésbica, gay, bissexual e transgénero na sociedade, através da ASC? In C. S. Cebolo, M. d. Lopes, & J. D. Pereira, *Animação sociocultural, intervenção e educação comunitária: Democracia, cidadania e participação* (pp. 177-184). Chaves: Intervenção.

Filipe, Isabel M. (2012). O projeto saboreia a tua terra. In C. A. Costa, *Animação sociocultural - envelhecimento ativo e solidariedade entre gerações* (pp. 127-140). Alcochete: Alfarroba.

Lewin, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, II, 34-46.

Lopes, Marcelino (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção/Associação para a promoção e divulgação cultural.



Perez, Gloria S. (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Perez, Gloria S. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

Quintas, Sindo & González, Margarita (1995). *Para comprender la animación sociocultural*. Estella: Verbo Divino.

Ventosa, Vitor (1992). *Evaluación de la animación sociocultural, guía de orientación para animadores*. Madrid: Editorial Popular.





Educação não formal: Autonomia e campo conceitual

Valéria Aroeira Garcia

Faculdade de Educação/UNICAMP - Prefeitura Municipal de Campinas
va_garcia@hotmail.com

A pesquisa (Garcia, 2009) considera a criação do conceito de educação não formal partindo da filosofia deleuziana (Deleuze e Guattari, 1992), que compreende a criação de um conceito com seus movimentos e suas recriações. Nessa perspectiva, defendemos a educação não formal como um conceito autônomo, com fazeres particulares e um campo próprio, a partir de uma lógica específica de funcionamento. Procurar conhecer os motivos, as indagações, a “natureza”, a trajetória, os problemas e os porquês da educação não formal compõem a pesquisa. As perguntas nos orientam ao mesmo tempo em que nos mostram o que temos necessidade de conhecer. Não buscamos respostas, mas compreendemos as indagações como motivadoras da pesquisa, uma vez que elas provocam o conhecimento sobre educação não formal, buscando pistas, encontrando possíveis demarcações, sentidos da educação não formal, traçando sua trajetória no Brasil, se utilizando, inclusive de concepções e da historicidade da educação não formal em outros países (Afonso, 1989; Trilla, 1987, 1996). Por meio de pesquisa bibliográfica, a trajetória histórica do conceito de educação não formal é apresentada. Algumas práticas brasileiras no campo da educação não formal são analisadas a partir das políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens. A partir da pesquisa de campo, as concepções dos educadores dessas instituições foram consideradas como constituintes da criação de nuances do conceito de educação não formal. O cotidiano é imbricado de sentidos, que são construídos e re-construídos: definições são dadas, conceitos são criados e nesse meandro o fazer da educação não formal vem se constituindo, juntamente com as percepções, opções ideológicas, formação, daqueles que estão envolvidos nesse cotidiano. Dessa maneira, a presente pesquisa se preocupou em cartografar a educação não formal, não como um campo descoberto, ou como um conceito estático, mas como um conceito em movimento, que vem sendo criado e recriado em diferentes momentos e locais. Percebe-se, dessa forma, que o conceito de educação não formal assumiu e pode assumir diferentes nuances, em função de que país e de que época histórica são considerados.

Palavras-chave: educação não formal, educação não escolar, conceito de educação não formal.

Metodologias de investigação em educação não formal e informal

Assumindo a perspectiva deleuziana como interlocutora, a análise considera a educação não formal como conceito autônomo.

Ao tomarmos contato com a reflexão de Deleuze e Guattari (1992) no livro *O que é a filosofia?* sobre a criação de conceitos e o movimento do pensamento, a filosofia deleuziana mostrou-se bastante promissora para compreendermos a trajetória das características da educação não formal.

Partindo do pressuposto de tentar entender a educação não formal como uma criação de conceito e não como um conceito descoberto, os movimentos, as idas e vindas que aparecem no cotidiano dessa especificidade de educação, os conflitos por sua compreensão e até sua definição, se tornam parte dessa criação em um determinado contexto histórico e social, criando a sua história como conceito.

A definição de educação não formal não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes no campo da educação não formal – somos também criadores. Ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando conceitos e tráfegando no seu campo de imanência¹.

Esta percepção é, talvez, a característica mais ampla e “permissiva” que a educação não formal possibilita: um espaço tamanho onde possamos criar o que ainda não está dito e uma lógica ainda não estabelecida que possa ser alterada por cada um que com ela se envolva. Esse é o fazer de todos que atuam no campo da educação não formal.

Para a criação de conceitos é necessário formular os problemas e compreendê-los concretamente. É na tentativa de responder aos problemas que se dá à criação de conceitos, sendo que a criação do conceito sempre se dá pela necessidade, ou seja, existe um problema e dele advém à necessidade de criar.

Conversas conceituais

Partindo da perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), nossa análise é no sentido de entender o significado de conceito ao utilizá-lo no contexto da discussão do que podemos compreender por educação não formal, uma vez que: “[...] todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não tem sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...]” (Deleuze e Guattari, p.27).

O conceito não é a “coisa”, o acontecido, o vivido; ele produz acontecimento. É a própria emergência do conceito que leva aos acontecimentos. Para Deleuze e Guattari (1992), o conceito não é universal, aquele que cabe e pode ser utilizado para explicar uma determinada situação em várias ocasiões - ele é singular, é *acontecimento puro*. Ele sabe, reconhece o vivido, mas não se reduz a ele.

Se todo conceito origina-se a partir de problemas, aceitemos então a ousadia de tentar compreender qual ou quais problemas estariam na criação do conceito de educação não formal, buscando compreender as especificidades, as singularidades pertencentes ao conceito de educação não formal

É importante considerar a trajetória da educação não formal e entender sua relação com educação formal e informal como contribuintes para a criação do conceito de educação não formal, compreendendo a sua historicidade da maneira sugerida pelos autores: como foi que aconteceu? O que é que aconteceu para que se desse a criação do campo da educação não formal? Buscando olhar os novos problemas trazidos por essa especificidade de educação.

O que se busca é o singular, o específico da educação não formal, aquilo que lhe é próprio, que mesmo tendo nascido de bifurcações de outros conceitos, diz respeito apenas à educação não formal

¹ O conceito necessita de um meio para acontecer; o meio no qual o conceito emerge é o plano de imanência: “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais [...] São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos” (Deleuze e Guattari, 1992. p. 52).



O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é um outro, diverso, diz de um outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano.

Nesse caso, cabe perguntar qual ou quais definições e características, podemos atribuir à educação não formal?

Relação com a educação formal

A educação não formal, ao fazer o movimento de se entender e se conhecer, se reconhece, em parte na educação formal, e esta, por sua vez, temerosa de transformações e inovações que a educação não formal possa provocar, oferece sua segurança e legitimidade. No movimento de tentarmos compreender e problematizar sobre essa criação conceitual nos valem das ciências instituídas. É como se para compreendermos a educação não formal, fôssemos buscar o instrumental da educação formal. É um movimento que se aproxima e se aprofunda para conhecer o particular, o específico, buscando compreender e considerar as singularidades, mas se distancia para poder observar e não perder a superfície. Por esse movimento e essa aproximação com a educação formal, fazemos a tentativa de nos distanciarmos e por meio dessa possibilidade, percorremos os problemas da educação não formal, e percebemos como esta vem criando respostas a esses.

É quase que um processo de transformação de um status a outro, com particularidades de uma e de outra. Em alguns momentos a educação não formal se mantém por uma lógica que está sendo criada, aberta ao novo, se fazendo juntamente com seus problemas, ao mesmo tempo em que surgem novos problemas. Em outros momentos, busca a segurança e a legitimidade do instituído, “colando” o seu fazer na educação formal e buscando nesta, a confiança e legalidade.

Essa relação é complexa: não se trata de um ou de outro, do melhor e do pior. A educação não formal ocupa o lugar do não instituído, de uma educação que vem criando a sua lógica, ao mesmo tempo, existe um outro fazer educacional que já possui uma série de critérios, de características definidas, já reconhecido como discurso de verdades. Portanto, por operarem em campos muito próximos, ou por terem coincidências, o novo, em algumas situações, se vê forçado a buscar estabilidade na lógica e no discurso do legitimado.

A educação não formal pode ser a busca de outra dimensão educacional que se diferencia sem a preocupação de negar a educação formal, não tendo, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que busca responder a diferentes preocupações com a formação do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências diversificadas.

Autonomia da educação não formal

Afonso (1989), analisando a educação não formal, discute a autonomia da sociologia da educação e em particular da sociologia da educação não formal. Para ele, a autonomia de qualquer especificidade de análise sociológica tem, ainda, ligação com o campo sociológico mais amplo:



[...] a sociologia da educação não é parte da sociologia, mas sim sociologia como todo voltada para a delimitação, descrição e explicação dos fenômenos educativos, no sentido de reconstruir a lógica social que lhes subjaz tanto na sua especificidade como nos aspectos comuns a outros fenômenos sociais. A sociologia da educação, ao tornar-se autônoma, não desperdiça, portanto, os contributos adquiridos pela sociologia do poder e do Estado, da estrutura de desigualdades e da mobilidade social, do conhecimento e da cultura, das organizações e instituições, da inscrição espacial das estruturas e dinâmicas sociais, etc (p. 84).

Assim, Afonso ao refletir sobre a autonomia da sociologia da educação não formal em relação à sociologia como campo teórico, afirma que: "[...] não é possível falar de fronteiras nítidas, mas sim de percalços num processo normal de autonomização crescente da sociologia-ciência" (Afonso, 1989 p. 85). Podemos conceber de maneira semelhante à relação de autonomia do campo da educação não formal em relação à área educacional mais ampla.

Vale constatar e evidenciar uma diferença em relação a essa comparação, pois Afonso analisa a autonomia inserida em um mesmo campo teórico/científico – o sociológico -, sem se debruçar em uma análise filosófica sobre a compreensão dessa especificidade da sociologia ser um *conceito independente* a partir de sua autonomia. Compreendemos o conceito de educação não formal dialogando e servindo de instrumento de reflexão a diferentes campos teórico-científicos². Essa situação pode ser exemplificada com a própria utilização e discussão apresentada aqui em relação à educação não formal, ao ser considerado tanto o campo educacional como o sociológico. A autonomia e especificidade de um conceito não o isolam de relações com uma área mais ampla que contemple o mesmo campo teórico, e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe garante pertencer a um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais, denominando o que é específico do conceito em discussão.

Não propomos um entendimento de campos conceituais separados: esses campos conversam, se complementam, se alimentam e se constituem um ao outro, mas com uma identidade e um plano de imanência próprios. A fronteira entre eles não é estática, se modifica de acordo com seus fazeres.

A educação não formal como acontecimento

A educação não formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar que lhe são próprios: é necessário que se criem outros caracteres para a análise e estudo desse novo conceito que circula sobre um outro plano.

A educação não formal é um acontecimento recente cabe perguntarmos sobre a criação e permanência desse conceito em relação ao seu tempo histórico, buscando suas idas e vindas, seus pormenores.

Podemos dizer que a educação não formal possui um plano de imanência que lhe é próprio, considerando um tempo histórico favorável para o acontecimento desse conceito, que é criado e recriado através de diferentes vieses. Ao mesmo tempo, esse novo

² A educação não-formal é campo de atuação de profissionais e instrumento de análise de diferentes áreas: educação, assistência social, psicologia, ciências sociais, psico-pedagogia, história, medicina, educação ambiental, educação-física, música e outras.



conceito que é criado, nesse tempo histórico que é atual, tem referências de conceitos que habitam também outro plano de imanência. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), pode haver a reapropriação de conceitos, uma vez que um antigo conceito pode ser retomado em diferentes momentos e em contextos diferentes, e a partir do momento em que é reapropriado, passa a ser outro conceito.

Indagarmos sobre qual o problema da educação não formal é uma questão que pode ser considerada desse nosso tempo, como um problema novo que surge e que busca responder às perguntas.

O momento social atual possibilita a existência de muitos e diferentes campos de atuação onde, talvez, coubesse a construção de uma consciência humanitária, ecológica, sócio-afetiva. Por um lado, também é importante considerar que esse mesmo momento, inclusive através da globalização – ação prioritariamente econômica, que trouxe consigo maior rapidez em diversos setores e maior intensidade no processo de marginalização social - também contribui para o crescimento do campo da educação não formal, principalmente em relação ao chamado *terceiro setor*, delegando para parcelas da sociedade civil, controlada e encampada pelas classes média e alta, as ações no setor social, antes responsabilidade do Estado. Por outro lado, por ser uma especificidade recente, e por suas características, a educação não formal permite aberturas em vários sentidos, favorecendo principalmente, a criação, levando-se em consideração tanto a elaboração das ações nessa área como também a administração das mesmas segundo uma outra estrutura, própria da educação não formal.

A educação não formal não é estática, é um campo aberto, que está em construção. É composta de uma grande diversidade sendo um aspecto muito interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais. Por essas características, a educação não formal permite uma certa irreverência ao lidar com aspectos do contexto educacional e com as relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando a criação.

O espaço para o surgimento de dúvidas, contradições e críticas é importante e propicia o processo de criação. É interessante que a educação não formal em suas propostas saiba lidar e provocar esse processo.

A criação como estratégia

Para melhor compreendermos os motivos que propiciam a criação como estratégia interessante no campo da educação não formal, é importante evidenciarmos algumas características que têm maiores chances de acontecer nesse campo: a educação não formal possui melhores condições de lidar com a diferença e privilegiar a diversidade, de permitir e favorecer o diálogo e, dessa forma, poder se abrir para a criação,

O processo criativo não é tradicional e comportado. Deleuze e Guattari (1992) compreendem três instâncias de criação que adquirem esse status por saberem como lidar com o caos. Os autores defendem a tese de que a arte, a ciência e a filosofia não se constroem sobre as bases da opinião e, portanto, não tentam escapar ao caos. Essas três áreas têm a pretensão de efetuar cortes no caos, possibilitando conviver com ele, sem pretender vencê-lo, aproveitando seu potencial criativo. A filosofia, a arte e a ciência mergulham no caos e criam a partir dele.

A estrutura mais flexível da educação não formal permite certa irreverência e desconfiança ao lidar com os processos criativos, pois as certezas não estão dadas. As



relações que a educação não formal estabelece podem ter como pressuposto a permissão de uma postura criadora diante do cotidiano educacional, que vai sendo traçado com base na história de vida de cada indivíduo, nas suas referências culturais, nas relações que são estabelecidas em diferentes “lugares sociais” (escola, família etc), considerando cada indivíduo como único e diferente.

O fato da educação não formal poder ser pensada, ajustada ou alargada em função dos interesses dos envolvidos, traz uma abertura que nos permite compreender que ela pode operar em outras lógicas, uma vez que podemos combinar os interesses e a própria organização do cotidiano em função dos acontecimentos e de suas necessidades. As propostas, as atividades, o envolvimento do grupo vão se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo, e esse movimento, muitas vezes, é o que determina o fazer da atividade.

Utilizando um dos modelos propostos por Deluze e Guattari (2002), o *tecnológico*, fazemos um paralelo entre a forma da educação não formal se organizar, em função das emoções que emergem do cotidiano, e o espaço liso concebido pelos autores, quando esses se pautam no *patchwork*: “O espaço liso do patchwork mostra bastante bem que ‘liso’ não quer dizer homogêneo; ao contrário, é um espaço amorfo, informal e que prefigura a op’art” (p. 182).

Podemos compreender o fazer da educação não formal como um *patchwork*, as ações vão se combinando em função não da obtenção de um tecido homogêneo, de um objetivo final esperado, mas juntamente com uma organização que ao mesmo tempo em que prevê uma ação, também permite e faz parte de seu funcionamento, a intervenção do grupo, que cria, sugere, fazendo com que seus desejos e anseios façam parte da criação desse “tecido”. Continuando com a comparação, supondo que os desejos do grupo em questão são retalhos de tecidos, quando juntos, esses desejos constituem esse imenso *patchwork*, mas sem se transformar em um desejo único. Ou seja, o fazer da educação não formal pode ser criado, em função e conjuntamente, às necessidades, desejos e anseios daqueles que participam dessa ação.

Não podemos dizer que a criação é uma característica definidora da educação não formal, também existem práticas neste campo que impedem a ação criadora, mas na estrutura mais aberta e flexível da educação não formal é mais fácil encontrar espaços que possibilitem, permitam e estimulem a criação.

A educação não formal, por ter maior possibilidade de se colocar aberta a ações transformadoras, pode favorecer propostas educacionais arrojadas, que têm aberturas para conviver com o caos, aproveitando e criando a partir dele, dando oportunidades para que os envolvidos desenvolvam experiências de criação e experimentem essa relação com o que não é pré-estabelecido, aprendendo a conviver livremente com o processo criativo.

Uma das possibilidades presentes nas relações estabelecidas em um processo de educação não formal é o entendimento da construção dessas relações. Compreendendo os envolvidos no processo educacional como seres que potencialmente carregam em si e colocam nas relações educacionais a intenção da criação, pode-se trazer para essa discussão a função e o sentido do conceito de amigo na sociedade grega, apresentado pelos autores quando tratam do nascimento da filosofia e de sua essência. Sendo os filósofos, “[...] os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 10).

O amigo é aquele que tem, em potência, o seu objeto de desejo, pelo seu envolvimento com esse objeto, ele se mistura com ele. “Amigo designa uma certa



intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade..." (Deleuze e Guattari, 1992. p. 11).

O amigo grego traz em si tanto o pretendente ao objeto do desejo como o seu rival, ambos incorporados à sua compreensão, sendo este o processo do pensamento. Este outro, que para o amigo é rival do seu pensamento inicial, é que permite e facilita as "idas e vindas", as digressões e construções para o desenvolvimento do pensamento.

Esse diálogo com o outro, com o que é diferente, com aquele que muitas vezes é encarado inicialmente como opositor, faz parte do processo de criação da filosofia e é importante para a criação de conceitos.

A educação não formal pode abrir esta possibilidade e este espaço nas suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é próprio, sendo que neste, é mais importante ouvir a ideia do outro do que defender a própria, porque é através das contribuições do outro que pode haver a recriação.

Considerando as instituições e as propostas de atuação com crianças, jovens, adultos e velhos no campo da educação não formal esta prática é importante e necessária quando se pensa em um processo educacional que prioriza a transformação. É coerente dizer que os envolvidos neste processo, para terem em si a potência de transformação, necessitam vivenciar o processo criativo e reflexivo.

Ao pensarmos nas ações realizadas no campo da educação não formal objetivando provocar transformações, é importante marcarmos duas questões: que estas ações ganham espaço acadêmico e teórico a partir da publicação de uma série de textos e pesquisas que focavam conhecer e evidenciar as necessidades econômicas e desenvolvimentistas de países considerados subdesenvolvidos (em especial da América do Sul e África), iniciando a formação de um corpo conceitual; e que, também com vieses desenvolvimentistas, ações no campo da educação não formal ao longo do tempo, já serviram a diferentes interesses, como o nacional desenvolvimentismo do Japão pós-guerra, por exemplo (Garcia, 2009).

Não temos a intenção de afirmar que a educação não formal tenha o papel de ensinar a criar, de ensinar a pensar, mas ela tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício e vivência de diálogos nessa perspectiva de criação de pensamentos divergentes, opostos, contraditórios, diferentes, criativos, ousados etc.

Para que essa postura seja compreendida, ela tem que ser aceita como legítima nos espaços de educação não formal, ou seja, os educadores que atuam nesses espaços necessitam tanto da compreensão da importância dessa prática, como também da vivência dela no seu espaço de trabalho, para que saibam e tenham abertura para possibilitar essa atitude junto àqueles que trabalham.

Dessa forma, trazer o amigo grego para o contexto da educação não formal significa valorizar e encarar o diálogo na perspectiva deleuziana de construção do pensamento, como uma das bases do trabalho dessa especificidade de educação. Enfatizando, mais uma vez, que o termo *amizade* para os gregos traz em si o sentido de rivalidade como disputa e considerando que há um debate permanente, no qual o outro contribui significativamente para a evolução do diálogo e para a construção das ideias.

O amigo, nesse contexto, sabe conviver com a rivalidade, encarando o outro como diferente, mas como aquele que, apesar de estrangeiro, pode ensinar. Pois a intenção não deve ser a busca pelo consenso, uma vez que o diálogo não é compreendido como tentativa de convencimento do outro, e que é através do debate que há a criação de conceitos.

É interessante compreender a educação não formal como campo possível de criação pela possibilidade do diálogo que perpassa todas as relações, permitindo aflorar o



amigo pretendente e o rival, tanto nas relações cotidianas como de maneira interiorizada em cada um dos frequentadores e educadores que constroem o coletivo dessas propostas.

Esta atitude filosófica da educação não formal pode fazer com que algumas de suas práticas se apresentem como possíveis propostas de educação inovadora e transformadora, que busca a partir das relações vividas no cotidiano, da valorização de pontos não consideradas em outros campos educacionais, fazer emergir as bases de uma relação educacional diferenciada, que propõe a construção de um ser humano em um sentido amplo.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1989) Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In Antonio Joaquim Esteves & Stephen R Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 83-96). Porto: Afrontamento.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Edições 34.

Garcia, Valéria Aroeira (2009). *A educação não-formal como acontecimento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Trilla, Jaume (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.





Algumas notas sobre estudos de educação de adultos em Portugal na última década

Ricardo R. Monginho

Universidade do Minho

pg17490@alunos.uminho.pt

Resultado de uma investigação compreensiva sobre a produção académica portuguesa da última década, desenvolvida tendo em consideração a heterogeneidade do *campo* da educação de adultos (Canário, 2008) e o fato de não existirem muitos estudos que organizem os caminhos que a reflexão e a produção têm seguido (Lima, 2011), este artigo procura dar a conhecer os trabalhos publicados e as principais estratégias metodológicas mobilizadas na prossecução da investigação académica portuguesa em educação de adultos, nomeadamente aquelas que incidiram sobre processos de educação não formal e informal (Cavaco, 2002; Barros, 2011; entre outros) nos últimos 10 anos. Pretende assim discutir as possíveis relações no seio de *colégios invisíveis* do *campo* (Larsson, 2010, p. 98). As alterações que têm ocorrido, ao nível dos modos de refletir e desenvolver trabalhos no *campo* da educação de adultos em Portugal, são o objeto de estudo deste artigo.

Para alcançar os objetivos referidos, adotou-se uma metodologia qualitativa e utilizaram-se as técnicas de investigação documental (Sousa, 2005) e análise de conteúdo (Bardin, 2009), tendo-se recorrido à construção de um *corpus documental*, através de um procedimento de amostragem intencional (Almeida & Pinto, 1975).

Os resultados deste trabalho permitem afirmar, entre outras coisas, que i) ao nível das orientações metodológicas, os estudos de caso, as reflexões teóricas e os estudos exploratórios são escolhidos mais frequentemente; ii) no que às técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações concerne, o inquérito por entrevista e a análise de conteúdo são as mais utilizadas e iii) os estudos sobre educação não formal e informal têm merecido uma atenção cada vez mais expressiva dos autores.

As considerações finais deste trabalho destacam que

- i) verifica-se uma mobilização heterogénea das estratégias metodológicas de investigação, influenciada pela multiplicidade de contextos, sujeitos e objetos de estudo eleitos;
- ii) é possível identificar estratégias metodológicas características de *colégios invisíveis* específicos, designadamente as que se orientam para a construção de um polo de práticas e de reflexão sobre a educação não formal e informal;
- iii) esses estudos abordam preferencialmente os processos de educação não formal e informal no âmbito do desenvolvimento de ofertas públicas de educação de base, como o RVCC, deixando de fora um vasto leque de práticas de educação e aprendizagem de adultos.

Palavras-chave: educação de adultos; *campo* de práticas e de reflexão; estudos sobre educação de adultos

Breve enquadramento histórico-político da educação de adultos

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos floresceu. A conjuntura de desenvolvimento económico e as mudanças que a guerra veio impor a todo o mundo, foram fatores decisivos neste florescimento. Na verdade, foi neste cenário de pós-guerra que começaram a delimitar-se aquelas que viriam a ser as linhas da educação de adultos, tendo assim proliferado diferentes práticas e discursos.

De acordo com Rosanna Barros (2011) “Foi a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas diversas agências especializadas, que a educação de adultos se iria constituindo, a nível internacional, como um campo mais específico da acção educativa” (p. 95). De fato, foi neste contexto que começou a fazer-se notar a influência de uma agência internacional em particular, na educação de adultos: a UNESCO.

Desde então, a UNESCO tem vindo a organizar e dinamizar diversos eventos (como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos) que “(...) envolveram a participação de representantes dos estados membros e tiveram como objetivo definir as políticas internacionais de educação e influenciar o conteúdo das políticas nacionais” (Lima e Guimarães, 2011, p. 113). Efetivamente, estes eventos têm contribuído de modo decisivo para a educação de adultos, quer ao nível do seu crescimento e expansão, quer ao nível do modo como tem vindo a ser pensada ao longo das décadas, não só através dos eventos que acabam de se referir, mas também pelo empreendimento constante numa educação de adultos humanista, plasmado em documentos-chave como i) o Relatório Faure, publicado em 1972, e ii) o Relatório Delors, publicado em 1996.

Para além da UNESCO, a União Europeia (UE) tem vindo a demonstrar um interesse cada vez maior pela educação e também, ultimamente, pela educação de adultos, ainda que estes não sejam temas centrais da sua agenda (cf. Lima e Guimarães, 2011, p. 70). De fato, foi já na década de 90 que o interesse da UE pela educação de adultos, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, veio a assumir maiores proporções, marcando fortemente a educação e o campo da educação de adultos. Nesta conjuntura foram emanados dois documentos, relevantes para a construção e moldagem do *campo* da educação de adultos: i) o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, em 2000; e o documento intitulado ii) Educação de adultos: nunca é tarde para aprender, em 2006.

Em suma, é indiscutível a relevância do papel desempenhado pelas duas organizações referidas na moldagem do *campo* da educação de adultos. Contudo, este papel tem vindo a sofrer diversas mutações ao longo dos anos, tendo-se intensificado, principalmente por parte da UE, a ênfase nas competências, nas qualificações, no reconhecimento e validação das aprendizagens, na produtividade e na competitividade, sempre no âmbito da preservação e criação de emprego (cf. Lima e Guimarães, 2011, p. 108).

No contexto português, a história da educação de adultos, anterior a 1974, revela algumas preocupações no quadro das políticas públicas com a alfabetização e educação de compensação, assim como, de educação não formal (cf. Ruas, 1978; Canário, 2007). Todavia, 1974 constitui um marco, uma vez que o novo regime político veio revelar orientações políticas de cariz mais democrático.

Um longo caminho tem vindo a ser percorrido, no *campo* da educação de adultos em Portugal. Desde 1974, diversas foram as iniciativas levadas a cabo, das quais se podem destacar i) o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) (1979), ii) a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986), iii) a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (1999-2002), iv) a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) (2002-2006) e a Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2011).

Olhando para a influência exercida por organizações internacionais e considerando a descontinuidade, ao nível das políticas públicas no *campo* da educação de adultos em Portugal, é possível perceber a complexidade que o caracteriza e tem ditado a sua (re)construção constante. À semelhança do que tem vindo a acontecer a nível



internacional, também em Portugal se percebem mudanças ao longo dos anos. As competências e as qualificações, assim como, o reconhecimento, validação e certificação de competências, passaram a dominar os discursos políticos e a guiar/condicionar as práticas dos atores, de modo gradual.

Notas metodológicas

O presente artigo, fruto de uma investigação de cariz qualitativo, realizada no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – especialização em educação de adultos, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e apoiada nas técnicas de investigação documental (Sousa, 2005) e de análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2009), pretende mapear as principais áreas de reflexão e desenvolvimento da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal, bem como, as principais estratégias metodológicas mobilizadas, e consiste no estudo exploratório de um caso.

Tendo-se constatado a impossibilidade de abranger toda a produção académica existente no *campo*, definiram-se cinco critérios que serviram de guia à utilização de um procedimento de amostragem intencional (Almeida e Pinto, 1975) e permitiram a construção de um *corpus documental*: i) publicação (documentos publicados em livro, provenientes de teses de doutoramento e dissertações de mestrado; e artigos, publicados em revistas periódicas da área da educação¹); ii) nacionalidade do autor (trabalhos de autoria portuguesa); iii) idioma de publicação (trabalhos em língua portuguesa de Portugal); iv) período de publicação (trabalhos publicados entre 2000 e 2011, inclusive); e v) local de publicação (trabalhos publicados em Portugal). Desta forma, trabalhou-se com uma amostra composta por setenta e dois documentos: 21 livros e 51 artigos.

Neste sentido, a partir das propostas contidas nos “Documentos Preparatórios III” (Lima, Estêvão, Matos, Melo, e Mendonça, 1988) e no livro “Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática” (Canário, 2008), construiu-se um quadro de análise. Contudo, deverá notar-se que este quadro visa exclusivamente sistematizar e compreender os documentos selecionados, que se constituem em reflexões sobre temas/problemáticas específicas. Este quadro de análise, que incide sobre o *campo* da educação de adultos, inclui cinco subcampos (constituídos por vários setores) a saber: i) políticas/orientações; ii) contextos/organizações/projetos com finalidades educativas; iii) atores/sujeitos; iv) práticas educativas; e v) temáticas.

Em síntese, o *campo* da educação de adultos considerado neste trabalho inclui diferentes subcampos, que vão desde as políticas/orientações às práticas educativas. Não obstante, importa sublinhar que apesar de se ter construído um quadro de análise organizado, tal fato não invalida a existência de hibridização entre os vários subcampos, ou seja, é possível que alguns dos documentos estudados analisem problemáticas transversais a dois ou mais subcampos.

¹ As revistas selecionadas para este trabalho foram: i) Educação, Sociedade & Culturas; ii) Educação: Temas e Problemas; iii) Investigar em Educação; iv) Revista de Educação; v) Revista Lusófona de Educação; vi) Revista Portuguesa de Educação; vii) Revista Portuguesa de Pedagogia; e viii) Sísifo.



Dos temas centrais às estratégias metodológicas mobilizadas

Os resultados da investigação levada a cabo permitiram identificar diversos aspetos, característicos da reflexão e produção académica no *campo*. Este artigo privilegiou a análise i) dos temas centrais dos trabalhos; ii) das orientações metodológicas, e iii) das técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações.

Os trabalhos desenvolvidos na última década, no *campo* da educação de adultos em Portugal, conforme se percebe, através da análise da tabela 1, são consentâneos com a heterogeneidade e complexidade característica do *campo*. Na verdade, contrariamente ao que poderia esperar-se, entre as 114 referências identificadas, só no subcampo reservado aos trabalhos que incidem sobre contextos, organizações e/ou projetos com fins educativos se verificou uma diferença assinalável (13 referências), quando comparado com os restantes subcampos. Já no subcampo das políticas/orientações, identificaram-se 30 referências; no dos atores/sujeitos, 27; no das práticas educativas, 23; e no das temáticas, 21.

Todavia, dentro dos subcampos, importa destacar, pelo menos, quatro setores, que apresentam mais referências: i) políticas/orientações – supranacionais (17); ii) políticas/orientações – nacionais (12); iii) atores/sujeitos – outros sujeitos (12); e iv) práticas educativas – reconhecimento de adquiridos experienciais (11). Note-se ainda, que alguns dos trabalhos não incidem exclusivamente sobre um setor de um subcampo, tendo-se verificado diversos trabalhos que indiciavam hibridização temática.

Tabela 1: Temas centrais dos trabalhos analisados

Subcampos	Setores	N.º de referências	Subtotal
• Políticas/Orientações	Supranacionais	12	30
	Nacionais	17	
	Empresas	1	
• Contextos, Organizações e/ou Projetos com fins educativos	Organizações de educação não formal	5	13
	Organização de educação formal	2	
	Projetos, iniciativas e/ou atividades	6	
• Atores/Sujeitos	Educador, formador, professor	8	27
	Educando, formando, aluno	7	
	Outros sujeitos	12	
• Práticas educativas	Alfabetização, escolarização, literacia, educação de base	4	23
	Formação profissional	1	
	Desenvolvimento local, animação, extensão educativa	7	
	Reconhecimento de adquiridos experienciais	11	
• Temáticas	Aprendizagem	2	21
	Formação experiencial	2	
	Cidadania	2	
	Participação/educação parental	3	
	Modelos educativos	4	



Igualdade de oportunidades	1
Bem-estar (subjeto)	4
Estudos de género	2
Reflexividade	1
Total	114

Ao nível das orientações metodológicas foram encontradas 45 referências, distribuídas por 11 tipos de trabalho diferentes, conforme se apresenta na tabela 2. Embora se verifique a opção de levar a cabo diversos tipos de trabalho, percebe-se claramente a opção por três deles, mais referenciados: i) os estudos de caso (11), ii) as reflexões teóricas² (9) e iii) os estudos exploratórios.

Tabela 2 - Orientação metodológica dos trabalhos analisados

Tipo de trabalho	N.º de referências
• Estudo de caso	11
• Reflexão teórica	9
• Estudo exploratório	7
• Etnografia	5
• Estudo descritivo	3
• Estudo longitudinal	2
• Estudo transversal	2
• Estudo comparativo	2
• Estudo biográfico	2
• Estudo experimental	1
• Investigação-ação	1
Total	45

Quanto às técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações, a análise desenvolvida permitiu identificar 203 referências, que se apresentam abaixo, na tabela 3. Aqui, atendendo ao elevado número de referências, há clara preferência pelo inquérito por entrevista (44) e pela observação (13). Daí decorre que os autores tenham eleito a análise de conteúdo (22), para analisar os dados recolhidos dessa forma. Destaca-se contudo o recurso a técnicas quantitativas, como o inquérito por questionário (9), a análise estatística (9), as escalas (8) e os testes (8), noutros trabalhos.

Tabela 3 - Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações

Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações	N.º de Referências
• Inquérito por entrevista	44
• Análise de conteúdo	22
• Observação	13
• Análise documental	11
• Inquérito por questionário	9
• Análise estatística	9
• Notas de campo	9
• Escala	8

² Neste tipo de trabalho englobam-se os que i) analisam teorias de outros autores, ii) estudam modelos educativos ou iii) fazem a revisão de diversos estudos publicados, entre outros.



• Teste	8
• Diário de campo	6
• Gravação áudio	6
• Transcrição de entrevista	6
• Grelha de análise	5
• Guião de entrevista	5
• Triangulação da informação	4
• Comparação	4
• Pesquisa documental	4
• Outros ³	30
Total	203

Considerações finais

No trabalho realizado verifica-se uma mobilização heterogénea das estratégias metodológicas de investigação, influída pela multiplicidade de contextos, sujeitos e objetos de estudo eleitos. Todavia, é de notar uma preferência por abordagens compreensivas e qualitativas.

Como se perceberá, as alterações nas tendências da reflexão e os desenvolvimentos da produção académica neste *campo* (re)criam-se em torno de *colégios invisíveis*. Estes *colégios invisíveis*, redes de divulgação do conhecimento científico, fortemente reguladas, construídas e reconstruídas continuamente pelos atores e pelas suas (inter)relações, afetam direta e indiretamente as lutas no meio académico (Larsson, 2010). Desta forma, delimitam aquilo que se deverá privilegiar ou relegar para segundo plano (Edwards e Usher, 1998). Por outras palavras, são responsáveis pela manutenção/destruição da “esfera de promoção da cultura científica” (Machado e Conde, 1988; Conceição, Gomes, Pereira, Abrantes, e Costa, 2008) do *campo*, universo autónomo de relações específicas (Bourdieu, 2011).

Efetivamente é possível identificar estratégias metodológicas específicas de determinados *colégios invisíveis*, designadamente aqueles que se orientam para a construção de um polo de práticas e de reflexão sobre a educação não formal e informal, havendo aqui trabalhos que incidem sobre as ofertas de educação e formação de adultos desenvolvidas nos tempos mais recentes (como os Cursos EFA e o RVCC), sobretudo nas dimensões menos formalizadas das ofertas (cf. Amorim, 2006; Pires, 2007; Cavaco, 2009; Barros, 2011; entre outros). Por outro lado, nota-se também especial interesse em trabalhos sobre os processos de aprendizagem, o envelhecimento ativo e o bem-estar do adulto idoso (cf. Lima, Simões, Vieira, Oliveira, Ferreira, Pinheiro, & Matos, (2001); Simões 2002; Lima, 2011; entre outros), consentâneos com *colégios invisíveis* internacionais, fortemente enraizados (cf. Buchanan & Percy, 1969; Percy, Ramsden, & Lewin, 1980; Withnall & Percy, 1994; Troisi & Formosa, 2006; Formosa, 2009; Formosa & Finsen, 2011; entre outros).

³ Com duas referências identificaram-se ainda: i) amostragem, ii) filmagem, iii) análise do discurso, iv) leitura flutuante, v) anotação e vi) relato. Com uma referência somente, identificaram-se: i) fotografia, ii) ficha de dados pessoais, iii) ficha-síntese, iv) grelha de observação, v) semiologia, vi) encontros, vii) *brainstorming*, viii) círculo de estudos, ix) análise diacrónica, x) análise fatorial, xi) análise filosófica, xii) análise horizontal ou montagem-síntese, xiii) análise verbo-iconográfica, xiv) levantamento histórico, xv) método estruturalista-hermenêutico, xvi) método diferencial, xvii) pesquisa bibliográfica e xviii) produções dos atores.



Por outro lado, refere-se ainda que os trabalhos de investigação dinamizados no *campo*, ao abordarem preferencialmente os processos de educação não formal e informal no âmbito do desenvolvimento de ofertas públicas de educação de base, como o RVCC, demonstram uma tendência gradual para deixar de fora, a título de exemplo, trabalhos sobre i) políticas/orientações em empresas, ii) formação profissional ou iii) igualdade de oportunidades.

Referências bibliográficas

Almeida, João Ferreira & Pinto, José Madureira (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 11(42/43), 365-445.

Amorim, José P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo* (5.^a ed.). Lisboa: Edições 70.

Barros, Rosanna (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora

Bourdieu, Pierre (2011). *O poder simbólico* (2.^a ed.). Lisboa: Edições 70.

Buchanan, Derek & Percy, Keith (1969). *Emerging patterns in L.E.A. adult education*. London: National Institute of Adult Education (England and Wales).

Canário, Rui (2007). *Educação popular & movimentos sociais*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Canário, Rui (2008). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática* (3.^a ed.). Lisboa: Educa.

Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Cavaco, Cármen (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Conceição, Cristina P., Gomes, Maria C., Pereira, Inês, Abrantes, Pedro & Costa, António F. (2008). Promoção de cultura científica. Experiências da sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas* (57), 51-81.

Edwards, Richard & Usher, Robin (1998). Modern field and postmodern moorland: Adult education bound for glory or bound and gagged. In Danny Wildemeersch, Matthias Finger, & Theo Jansen (Orgs.), *Adult education and social responsibility* (pp. 27-56). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Formosa, Marvin (2009). *Class dynamics in later life: Older persons, class identity and class action*. Hamburg: Lit Verlag.

Formosa, Marvin & Findsen, Brian (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Amsterdam: Sense.



Larsson, Staffan (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 1(1/2), 97-112.

Lima, Licínio C. (2011). António Simões, um académico pioneiro da educação permanente e de adultos em Portugal. In *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 21-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lima, Licínio C.; Estêvão, Manuel L.; Matos, Lisete; Melo, Alberto & Mendonça, Maria A. (1988). *Documentos preparatórios III. Comissão de reforço do sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.

Lima, Margarida P.; Simões, António; Vieira, Cristina; Oliveira, Albertina; Ferreira, Joaquim A.; Pinheiro, Maria R. & Matos, Armanda (2001). O bem-estar subjectivo na meia idade: Do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 149-170.

Machado, Fernando L., & Conde, Idalina (1988). A divulgação científica em Portugal: Do lado da produção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 5, 11-38.

Percy, Keith, Ramsden, Paul & Lewin, John (1980). *Independent study: Two examples from English higher education*. Surrey: Society for Research into Higher Education.

Pires, Ana O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruas, Henrique B. (1978). Educação de adultos em Portugal, no passado e no presente. In Maria J. Gusmão & António J. Marques (Orgs.), *Educação de adultos* (pp. 269-300). Braga: Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos.

Sousa, Alberto (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Troisi, Joseph & Formosa, Marvin (2006). *Supporting carers of older people in Europe: The national background report for Malta*. Hamburg: Lit Verlag.

Withnall, Alexandra & Percy, Keith (1994). *Good practice in the education and training of older adults*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.





Educação popular e agricultura familiar: Caminhos de apropriação de novos conhecimentos e de ressignificação de saberes tradicionais

Simone da Silva Ribeiro

Colégio de .Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF
simonerib@gmail.com

Dileno Dustan Lucas Souza

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/FACED/UFJF
dilenodustand@gmail.com

Orlando Nobre Bezerra Souza

Instituto das Ciências da Educação/ UFPA
orlando.souza.14@facebook.com

Este texto apresenta reflexões sobre metodologias participativas utilizadas em processos formativos não escolares junto a agricultores familiares. As reflexões aqui apresentadas foram sendo construídas no contexto da pesquisa “Agricultores e agricultoras familiares: agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero”. A pesquisa acompanhou um grupo de 20 agricultores egressos de um processo de formação não escolar e teve como um dos objetivos identificar e analisar as estratégias que os agricultores familiares utilizam para se apropriar de novos conhecimentos e/ou para ressignificar os saberes tradicionais. Neste sentido, procuramos refletir sobre a experiência formativa para recuperando as vivências e avaliando seus impactos na vida dos sujeitos envolvidos com o intuito de estabelecer relações entre a forma como incorporaram, ou não, novas habilidades, valores e conhecimentos. As questões que nos instigaram a produção deste texto foram, a saber: que princípios orientaram as escolhas metodológicas no processo de formação pesquisado? Como estas escolhas influenciaram nos resultados da formação? Qual é o sentido da discussão metodológica na educação popular? Partimos da concepção de educação popular de Paulo Freire (2006a, 2006b, 2001) que é aquela realizada com o povo, orientada para a transformação da sociedade e que, para isso, precisa partir do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico gerando o protagonismo dos sujeitos. Neste sentido, identificamos que os conhecimentos e a criatividade praticados pelos indivíduos foram tratados em ambientes coletivos e a interação, o diálogo e as intenções possibilitaram a transformação da realidade. Concluímos que a valorização dos conhecimentos já acumulados pelos agricultores foi fundamental e base de todo o processo de construção coletiva de conhecimentos. Ao unir o conhecimento técnico/científico e o saber popular com o objetivo de construir novas ações foi importante o estabelecimento do diálogo orientado pelo princípio do respeito aos acúmulos de cada um e à valorização do que lhes é complementar, levando em consideração os aspectos da alteridade e do dinamismo e relativismo cultural.

Palavras chave: metodologias participativas, educação popular, Paulo Freire.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre metodologias participativas utilizadas em processos formativos não escolares junto a agricultores

familiares. As reflexões aqui apresentadas foram sendo construídas no contexto da pesquisa “Agricultores e agricultoras familiares: agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero”. A pesquisa acompanhou um grupo de 20 agricultores egressos de um processo de formação não escolar e teve como objetivo identificar e analisar as estratégias que estes agricultores utilizaram para se apropriar de novos conhecimentos e/ou para ressignificar os saberes tradicionais em um processo de formação não escolar.

Neste texto optamos por focar nas relações possíveis de serem estabelecidas entre o uso de metodologias participativas em processos formativos não escolares e a Educação Popular no contexto de vida da agricultura familiar. Cabe ressaltar que, consideramos que qualquer Educação Popular seja informal ou formal, escolarizada ou em organizações sociais deve assumir uma perspectiva crítica radical libertadora e transformadora e considerar os sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como receptores (Freire, 2001).

Neste sentido nosso foco é a discussão acerca das contribuições metodológicas na construção de processos formativos não escolares que promovam a participação ativa dos sujeitos. Assim, organizamos a discussão em dois momentos: no primeiro situamos o que entendemos por agricultura familiar e que peculiaridades nos trazem estes sujeitos ao refletirmos sobre processos formativos que os envolvam. Em outro momento, refletimos sobre os princípios orientam nossas escolhas metodológicas e a influência da Educação Popular e de Paulo Freire na construção de metodologias participativas em processos formativos não escolares emancipatórios.

Agricultura familiar: Territórios em disputa

490

Quando falamos de Agricultura Familiar no contexto brasileiro a que, exatamente, estamos nos referindo? Difícil delimitar... Uns com terra, uns sem terra, uns gostam da vida no campo, uns não gostam, têm os que lembram com saudade do passado e os que sonham e desejam o futuro, os que questionam e renegam a educação escolar e aqueles e a idolatram e acreditam nela como um caminho pra melhorar de vida, os que se identificam com o território do agronegócio e outros que resistem e lutam pelo território camponês. Além disso, entre um pólo e outro de cada uma destas opções há um tanto de outras...

De modo geral, esta diversidade aparece em qualquer grupo social, as identidades dos sujeitos são construídas a partir das relações e das vivências possíveis, no tempo e no espaço que ocupam. Como nos diz Hall (2005) a identidade é definida durante o nosso processo histórico e não biológico. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.”

Buscando indícios de como foi se forjando esta “identidade camponesa” podemos tomar como referência de análise o mundo europeu onde se estabeleceu a ruptura entre campo e cidade e onde se identifica o contexto de emergência do capitalismo. Para se consolidar uma nova ordem econômica, social e até religiosa era necessário questionar o estabelecido. Era preciso fundar uma outra lógica de pensamento. Neste sentido a revolução industrial, a partir do séc. XVIII acentua o distanciamento e a perda crescente do papel econômico do mundo rural. Este tende a ser identificado com o arcaico enquanto o urbano-industrial passa a ser o lugar do progresso. Assim, a economia de subsistência foi substituída pela produção de mercadorias como também a ideia de valor de uso foi substituída pela de valor de troca.



Na América e especificamente no Brasil não tivemos a passagem do feudalismo para o capitalismo, mas segundo Quijano (2005) o processo de colonização que lançou as bases para um novo padrão de poder mundial se consolidou a partir de dois processos históricos: a constituição de identidades sociais fundadas na ideia de raça, a partir da suposta, diferença biológica entre colonizadores e colonizados que definia a inferioridade natural de índios, negros, mestiços. E a articulação, em torno do capital e do mercado mundial, de todas as formas de controle do trabalho:

No processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. [...]estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial. (Quijano, 2005, s.p.)

Este processo colonialidade/modernidade se expandiu e se arrogou o poder e o conhecimento de classificar e dominar o resto da humanidade. É a colonialidade do poder. Mas não foi este o único caminho construído pela colonialidade/modernidade que se consolidou a partir da negação de todas as outras formas de racionalidade. É o colonialismo do saber. (Quijano, 2005; Mignolo, 2003)

As novas identidades sociais se configuraram em novas relações de dominação. No Brasil, assim como em outros países, o trabalho agrícola, exercido por índios, negros, mestiços assumia também o estigma da inferioridade. Ou, de certo modo, o trabalho agrícola era exercido por estes porque, para os colonizadores, o trabalho braçal já era visto como inferior. De qualquer modo esta dominação não se deu passivamente:

Mas essa moderno-colonialidade não se inscreveu num espaço vazio de significação, mas sim em territórios (natureza+cultura) onde foram conformados padrões cognitivos próprios (Mignolo, 2004: 215). Por isso, mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo. (Gonçalves, 2006, p.165)

Estes *territórios* e esses *padrões cognitivos próprios* se opõem àqueles que se advogam o poder de instaurar, de seu lugar, o discurso que se estabelece como a verdade. Estes podem até tentar invisibilizar aqueles, mas não calam os outros discursos produzidos (como rizomas que parecem morrer, mas na verdade só correm por baixo da terra e renascem onde menos se espera). Discursos não legitimados, mas ainda assim vivos, por isso podem defender seu lugar de pronúncia em algum momento.

No Brasil, os exemplos de luta e resistência camponesa contra a expropriação só confirmam “o fato de que as grandes lutas sociais deste século, em diferentes regiões do mundo, tenham sido e continuem sendo lutas camponesas não é fruto do acaso.” (Martins, 1989, p.127)

No Brasil, o capitalismo no campo se baseia num acordo onde capital e latifúndio se unem na mesma figura. Para Martins (1989) os agricultores brasileiros não são um



resíduo, mas resultado das contradições do desenvolvimento histórico do capitalismo também no campo. Neste sentido se superam as análises que veem o campo como espaço de relações pré-capitalistas e que sustentam a dicotomia campo/cidade.

Neste sentido, vários autores têm utilizado o conceito de território para explicitar as contradições do capitalismo no campo. Para Fernandes (2006) “território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder.” (p.33) A partir da concepção de campo enquanto território podemos identificar diferentes formas de organização do mesmo. Para fins de análise, por exemplo, podemos distinguir duas lógicas distintas na concepção de campo:

O Território do agronegócio - o agronegócio explora a dimensão econômica do território, identifica o campo como espaço de produção de mercadorias, ou seja, o campo é onde se produzem “coisas”, principalmente alimentos, para a cidade. Nesta lógica, o agronegócio se fortalece na medida em que propõe cada vez mais formas de tornar o campo apenas produtor de mercadorias - produzir cada vez mais e em menos tempo. A paisagem do agronegócio é homogênea. A diversidade é substituída pela monocultura, assim como o trabalho humano é substituído pela máquina. “A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem.” (Fernandes, 2006, p. 29)

Esta concepção de território se fortalece pela visão de mundo que separa o território das relações que nele se estabelecem. Assim como as relações sociais (conflitivas, solidárias, contraditórias etc.) produzem continuamente os territórios materiais e estes se expandem ou reduzem, os territórios imateriais são também revistos, ampliados, ressignificados. Na dimensão educativa a educação/escola que favorece à lógica do agronegócio é aquela que, descolada do lugar e das pessoas, produz um conhecimento que gera a domesticação. (Freire, 2006a)

Por outro lado, o território camponês - é heterogêneo. É espaço de vida. E enquanto tal se organiza para realização da existência das pessoas desenvolvendo todas as dimensões territoriais (educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, mercado, organização política, religiosa etc.) de forma concomitante, interativa e complementar. Podemos dizer que é neste e deste espaço (geográfico e político) que os sujeitos que vivem no/do campo constroem suas existências e suas identidades. “O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural como espaço de mercadorias.” (Fernandes, 1996, p. 29)

A concepção de campo enquanto território nos ajuda a romper com a visão monolítica, que vê o campo como uma coisa só. No entanto, na realidade, estas fronteiras entre os territórios podem ser mais ou menos visíveis, mais ou menos contraditórias, em relação às diferentes dimensões. Assim, qualquer tentativa de realizar uma definição geral e que abarque toda esta diversidade seria vã.

Paulo Freire e as contribuições metodológicas para a participação ativa dos sujeitos

Segundo Paulo Freire, o indivíduo traz dentro de si a motivação para posicionar-se de forma ativa diante da realidade, mas para isso ele precisa ser colocado diante de uma situação que o desafie e rompa com uma postura fatalista em relação à realidade vivida. Portanto, torna-se necessário “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como um problema que, por sua vez, o desafia



e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1987, p. 86).

Paulo Freire nos mostra que diante da realidade ad-mirada (olhada de longe, abstraída) o indivíduo percebe as relações que a constituem e pode imaginá-la diferente. Surge assim o "inédito viável", ou seja, aquela realidade que (ainda) não é real, é inédita, mas começa a ser viável na mente do indivíduo. Se essa “imagem” é partilhada por um coletivo, o inédito viável transforma-se em um plano, em um objetivo comum, com o qual os indivíduos podem se sentir comprometidos e motivados a tomar uma postura ativa. Aqui toma lugar o conhecimento que as pessoas têm da realidade e dos sistemas extramundo da vida. Esse conhecimento, potencializado pela comunicação dialógica, possui caráter transformador. Em termos pedagógicos, a mobilização de conhecimentos se dá por meio de um processo reflexivo, cíclico, que vai das partes para o todo e do todo para as partes e tem potencial revelador, emancipatório.

Ao trabalhar o conhecimento de forma inovadora, Paulo Freire provoca uma verdadeira revolução nas concepções de educação e coloca em xeque conceitos de uma educação bancária, voltada a depositar conhecimentos sobre aqueles desprovidos deste. Da mesma forma, são revistas as relações entre educadores, técnicos, assessores e pesquisadores e os grupos sociais com os quais se relacionam.

Na prática, isto referenciava a base da concepção pedagógica fundada no diálogo, ou seja, mesmo quando se está convencido de que a proposta é boa, é acertada, deve-se colocá-la em questão vendo se coincide com a leitura de mundo dos/as outros/as envolvidos/as no processo. Isto significa, entre outras coisas, ter como ponto de partida os saberes/experiências individuais dos sujeitos envolvidos para que a partir do compartilhamento destes saberes/experiências o grupo se reconhecesse como produtor de conhecimentos, onde ensinar e aprender eram momentos de um processo maior, onde conhecer implicava em reconhecer-se.

As estratégias utilizadas com agricultores precisam conceber o processo de construção de conhecimentos como sendo dialógico. O que não significa torná-lo sem direção ou sem intenção, neste caso, ao contrário, significa assumir a educação como diretiva e política. Defender com seriedade e paixão, uma posição, pressupõe respeito e a consideração de posições contrárias, assim buscam-se estratégias que não se tornassem obstáculos à criação, à capacidade formuladora e indagadora dos/as envolvidos no processo. Outros pressupostos que devem ser considerados são: a ideia de que não se transmite conhecimento e de que a educação é coletiva e participativa. A aprendizagem só tem sentido quando se aprende a razão de ser do conteúdo, do assunto, do objeto em questão. Neste sentido, resgatou-se de Paulo Freire uma de suas mais veementes afirmações, a relevância do saber popular. O respeito a estes saberes se insere no horizonte do contexto em que são produzidos, sem entender este contexto não iremos além deles, o processo educativo fica num circuito fechado insuficiente a sua transformação. Subestimar a sabedoria que resulta da experiência sócio-cultural leva uma proposta que se pretende emancipatória à ideologia do fracasso que promove culpabilizar os trabalhadores.

Para alcançar estes princípios uma das estratégias utilizadas no processo formativo com agricultores foi a incorporação do método criado por Paulo Freire para alfabetização de adultos nos Círculos de Cultura (Freire, 1963) que compreende o processo educativo em torno de três momentos entrelaçados: a investigação temática, a tematização e a problematização.



Investigação temática

Paulo Freire introduz a ideia de universo temático ou temas geradores que devem ser identificados tanto pelo educador quanto pelo educando a partir de um processo de investigação. Assim, na alfabetização ou na prática política, o conteúdo programático deve sempre partir da situação presente existencial concreta.

A origem dos temas/conteúdos devem estar calçados nos conhecimentos trazidos pelos/as sujeitos que participam do processo e suas experiências de vida precisam ser tomadas como referências dentro do processo de formação, pois a prática deve ser o ponto de partida, sem, contudo abrir mão dos porquês e do entendimento dos processos.

É importante frisar que pensar em formas diferenciadas de educação não se contrapõe a escola pública e sim demonstra que a escola pública por ser usada historicamente como espaço de alienação marginaliza os trabalhadores do campo. Após a investigação do tema, segue o segundo momento do processo educativo: a tematização.

Tematização

Tematizar é um ato de admiração no sentido de “mirar de longe”, abstrair. É um esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja reflexão e análise crítica lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes como dimensões da totalidade. Isto é alcançado por meio de um processo de codificação e decodificação da situação existencial. As codificações podem ser um desenho ou uma foto que mediatizam os sujeitos decodificadores. A decodificação é um processo de análise crítica da realidade vivida devido o seu distanciamento, uma “leitura da realidade”, feita num diálogo entre educador e educandos.

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens passam a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada (Freire, 2005).

É também um processo de auto-análise, pois ocorre a percepção de que o sujeito faz parte da realidade e esta é o reflexo das ações dos sujeitos. A concretização desta percepção é a realização da prática e da práxis.

A tematização ocorre em um ambiente coletivo onde estão presentes os sujeitos da ação, ou seja, o educador e educando se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de desvelar a realidade e no ato de recriar este conhecimento e esta realidade por meio da reflexão e ação em comum.

O coletivo é o ambiente do aprendizado. “Ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005). A transformação do indivíduo se dá no reconhecimento de uma situação existencial que é coletiva.

Problematização

Paulo Freire ressalta que o mero reconhecimento de uma realidade não leva a uma inserção, não conduz a uma transformação da realidade. O grande diferencial é o grau de problematização que o indivíduo e o grupo são capazes de vivenciar. A problematização traz as percepções, a consciência das razões que torna aquela situação realidade; ela leva a percepção dos problemas vividos. Por meio da problematização de uma realidade vivida é



possível imaginá-la diferente, construída planejada. Esta realidade possível é chamada por Paulo Freire de o “inédito viável”

Esta conscientização insere o indivíduo na sua realidade vivida como um sujeito participante e influenciador do seu próprio futuro.

A conscientização é óbvio, que não pára, não fica congelada no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (Freire, 2005)

Considerações finais

O conhecimento das populações geralmente se apresenta difuso no coletivo e se manifesta de maneira clara e específica nos indivíduos. A manifestação individual do conhecimento determina e é determinada pela cultura dos indivíduos, que por sua vez é moldada pelas experiências vividas nas relações humanas e com os recursos naturais disponíveis. Seja em grupo ou individualmente, o conhecimento das populações ao mesmo tempo em que define uma realidade é por ela transformado. As diferentes interpretações da realidade determinam ações e experiências diferentes, praticadas por indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social. Por esse motivo é que não deve haver a pretensão da universalização do conhecimento, mas, sim, o respeito e a consideração das especificidades locais, determinadas pelos sistemas sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais. Daí a importância da valorização dos conhecimentos e habilidades individuais que podem ou não ser manifestados em atitudes grupais.

A valorização dos conhecimentos já acumulados pelos/as agricultores/as foi fundamental e base de todo o processo de construção coletiva de conhecimentos. Os conhecimentos de técnicos/as e pesquisadores/as aliaram-se ao dos/as agricultores/as possibilitando a compreensão dos processos naturais e potencializando a intervenção nos diferentes agroecossistemas e a difusão. Para tal a linguagem e metodologias foram bastante trabalhadas permitindo a construção coletiva de conhecimentos.

O importante é que o conhecimento e a criatividade praticados pelos indivíduos sejam tratados em ambientes coletivos e a interação, o diálogo e as intenções possibilitem a transformação da realidade. Quando o conhecimento técnico/científico e o saber popular se unem com o objetivo de construir novas ações, é importante que o diálogo seja orientado pelo princípio do respeito aos acúmulos de cada um e à valorização do que lhes é complementar, levando em consideração os aspectos da alteridade e do dinamismo e relativismo cultural.

Sendo assim, ficou entendido que processos e metas são variáveis, ou seja, podem ser mudados no decorrer do próprio processo. Assim torna-se mais importante realizar o processo de aprendizagem adaptando-se às situações do que seguir um programa predeterminado, visando a apreensão do conhecimento por meio de aproximações sucessivas com a realidade, ao mesmo tempo que se amplia o número de sujeitos (e visões) envolvidos, mas não se trata apenas de uma ampliação numérica, mas, especialmente, de uma estratégia de incorporação de novas visões e conhecimentos a um processo progressivo de reflexão sobre a realidade vivida.



Referências bibliográficas

- Fernandes, Bernardo M. (1996). A modernidade no campo e a luta dos Sem Terra. *Revista de Cultura Vozes*, 1, nº 90, s/p.
- Fernandes, Bernardo M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: Espaço e território como categorias essenciais. In M. C. Molina (Org.), *Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão* (pp. 27-39). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Freire, Paulo (2006a). *Pedagogia do oprimido* (44.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2006b). *Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido* (13.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (18.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (29.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1963, Abril/Junho). Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do Processo. In *Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 4, 71-80.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP.
- Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10.^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Mignolo, Walter (2003). Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versatilidade epistêmica. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um Discurso sobre as ciências* (pp. 631-671). Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, José de Souza (1989). *Caminhada no chão da noite: Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2006). A reinvenção dos territórios: A experiência latino-americana e caribenha. In *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Ceceña, Ana Esther*, (pp.151-198). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Quijano, Anibal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 227-278). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO).
- Santos, Ailton D. (Org) (2005). *Metodologias participativas: Caminhos para o fortalecimento de espaços públicos soioambientais*. São Paulo: Petrópolis.





Aprendizagem formal, não formal e informal na Europa. Uma análise a partir do inquérito à Educação e Formação de Adultos coordenado pelo EUROSTAT

Patrícia Ávila

Instituto Universidade de Lisboa/ISCTE
patricia.avila@iscte.pt

Alexandra Aníbal

Instituto Universidade de Lisboa/ ISCTE
Alexandra.anibal@gmail.com

No quadro de uma abordagem macro à questão da aprendizagem ao longo da vida, consideramos da maior relevância a informação recolhida através do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), realizado em 2007 e 2011, em 27 países europeus, sob as orientações metodológicas e de conteúdo do EUROSTAT. Estes inquéritos visaram obter dados concretos sobre a participação dos adultos europeus em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal.

Na presente comunicação propomo-nos apresentar a análise que realizámos a partir dos dados dos dois inquéritos IEFA e que teve como principais objetivos:

- i) Obter um retrato dos vários países quanto à repartição de modos e processos de aprendizagem;
- ii) Identificar as especificidades portuguesas ao nível da realização de aprendizagens formais, não formais e informais;
- iii) Identificar as principais tendências registadas entre 2007 e 2011, para a aprendizagem formal e não formal.

Relativamente ao nosso país, e pela possibilidade de acesso aos micro-dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, foi ainda possível aprofundar algumas linhas e pistas de investigação, nomeadamente perceber de um modo mais integrado quais os principais determinantes da aprendizagem informal em Portugal, através da utilização de ferramentas de análise multivariada.

Palavras-chave: aprendizagem formal, não-formal e informal; inquérito à educação e formação de adultos, EUROSTAT

Quantificar a aprendizagem formal, não formal e informal - O inquérito europeu à educação e formação de adultos (2007 e 2011)

Em 2007 e em 2011, sob as orientações metodológicas e de conteúdo do EUROSTAT, foi realizado em cada um dos vinte e sete países da União Europeia o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) com o objectivo principal de analisar a participação dos adultos em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal. Para tal, os europeus foram questionados sobre as atividades de educação formal e não formal, bem como de aprendizagem informal, nas quais tivessem estado envolvidos nos 12 meses imediatamente anteriores ao momento da inquirição. Em Portugal, as referidas operações estatísticas foram levadas a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística (INE),

tendo a primeira decorrido em 2007 e a segunda entre Outubro de 2011 e Janeiro de 2012. A primeira destas operações estatísticas ocorreu em 2007, a segunda ocorreu entre Outubro de 2011 e Janeiro de 2012.

Em 2007, o âmbito etário de referência da população inquirida foi dos 18 aos 64 anos. Em 2011 alargou-se a indivíduos entre os 18 aos 69 anos.¹ Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal são comuns aos dois inquéritos, embora a formulação das questões com eles relacionadas tenha sofrido algumas alterações.

Tabela 1: Conceitos de Aprendizagem formal, não formal e informal no IEFA 2007 e IEFA 2011

IEFA 2007 e 2011	Aprendizagem formal	Aprendizagem não formal	Aprendizagem informal
Conceitos	Educação ou Formação ministradas em instituições de educação e formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores	Formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é, normalmente reconhecida pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação	Formação que decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente tem lugar fora das estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o aprendente (ou outra pessoa) pode organizar e estruturar livremente. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processo de validação e certificação.

Fonte: Documentos Metodológicos IEFA 2007 e IEFA 2011

A definição de aprendizagem informal comum aos dois inquéritos corresponde, em nosso entender, a uma abordagem demasiado restritiva do fenómeno em causa: apenas considera as aprendizagens “intencionais”, deixando de fora do conceito as aprendizagens informais que tenham ocorrido de modo não deliberado ou não intencional² Mas é com

1 O EUROSTAT exigiu aos países que a recolha de dados fosse relativa aos indivíduos com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. Cada país podia, desde que cumprisse este requisito, alargar para cima ou para baixo o intervalo etário de recolha (como fez Portugal).

2 O conceito de aprendizagem informal é objeto de diferentes interpretações por parte dos organismos internacionais com responsabilidades em matéria de educação. A maior clivagem entre as definições propostas reside no facto de algumas só incluírem a aprendizagem levada a cabo de forma deliberada pelo aprendente, considerando que “a intenção ou o objectivo de aprender é o ponto crítico que distingue estas atividades de outras que não são de aprendizagem, como as culturais ou as desportivas.” (UNESCO, 2011). Ora limitando o que é aprendizagem ao que é intencional e propositado, exclui-se tudo o que se aprende “sem se dar por isso”: excluem-se as atividades de aprendizagem situada, como definidas por Lave e Wenger (1991) que são as que “ocorrem integradas numa actividade, num contexto, numa cultura, que são normalmente não intencionais em vez de deliberadas.” Embora se compreenda a intenção de objetivar o que se entende por aprendizagem, consideramos que a objetivação implica uma descomplexificação da realidade que a empobrece e simplifica em excesso. De facto, muitas das aprendizagens que realizamos numa base quotidiana não são intencionais e, seguindo esta visão restritiva, serão sempre invisíveis. Ao contrário da recente definição de aprendizagem informal (UNESCO, 2011), a definição de 1997 era mais ampla, abarcando aprendizagens intencionais e não



esta definição presente que devem ser interpretados os resultados destes inquéritos. A análise aos dados foi realizada em dois níveis, visando diferentes objetivos:

O primeiro, consiste num esforço de comparação das respostas dadas pelos portugueses com as dos restantes europeus. Pretende-se obter um retrato comparado dos vários países e também identificar as principais tendências registadas entre 2007 e 2011, para a aprendizagem formal e não formal. Refira-se que, relativamente à aprendizagem informal, a comparação entre países apenas é possível, por enquanto, para o ano de 2007.

O segundo nível de análise pretende aprofundar a leitura da realidade portuguesa no que diz respeito à aprendizagem informal. Assim, partindo da base de dados (micro-dados) relativa a Portugal, foram examinadas algumas linhas e pistas de investigação ainda não exploradas. Foi possível, nomeadamente, através da utilização de ferramentas de análise multivariada, perceber de um modo integrado os principais determinantes da aprendizagem informal em Portugal.

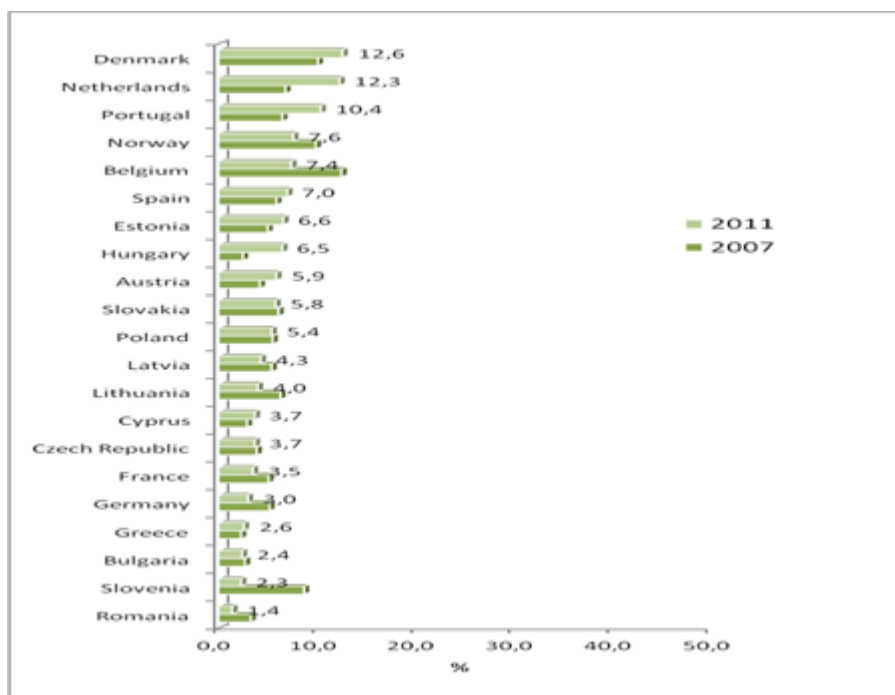
Aprendizagem formal e não formal, em Portugal e na Europa

Começando por comparar os resultados dos vários países no que se refere às taxas de participação da população, com idades entre os 24 e os 64 anos, em atividades de aprendizagem formal, percebe-se, antes de mais, que estamos perante uma modalidade de aprendizagem que abrange segmentos muito reduzidos dos adultos.

Tomando por referência o ano de 2011, as taxas de participação nesta modalidade de aprendizagem praticamente não têm expressão em países como a Roménia, a Eslovénia e a Grécia e ultrapassam ligeiramente os 10% na Dinamarca, Holanda e Portugal. A posição relativa de Portugal é um dos aspetos que mais se destaca na leitura deste gráfico, evidenciando de forma clara o esforço que o país desenvolveu, nos últimos anos, relativamente à melhoria da qualificação escolar da população adulta. Com efeito, Portugal foi um dos países que mais viu crescer a sua taxa de participação em aprendizagem formal entre 2007 e 2011 (em cerca de 4%).

intencionais: “resultante de atividades do dia-a-dia relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração ou meios de aprendizagem) e não conduz a uma certificação. Pode ser intencional, mas na maior parte dos casos é não intencional ou “incidental”. (UNESCO, 1997).



Gráfico 1: Participação em atividades de aprendizagem formal, por país, 2007 e 2011

Nota: valores percentuais apresentados para 2011; países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2011

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011

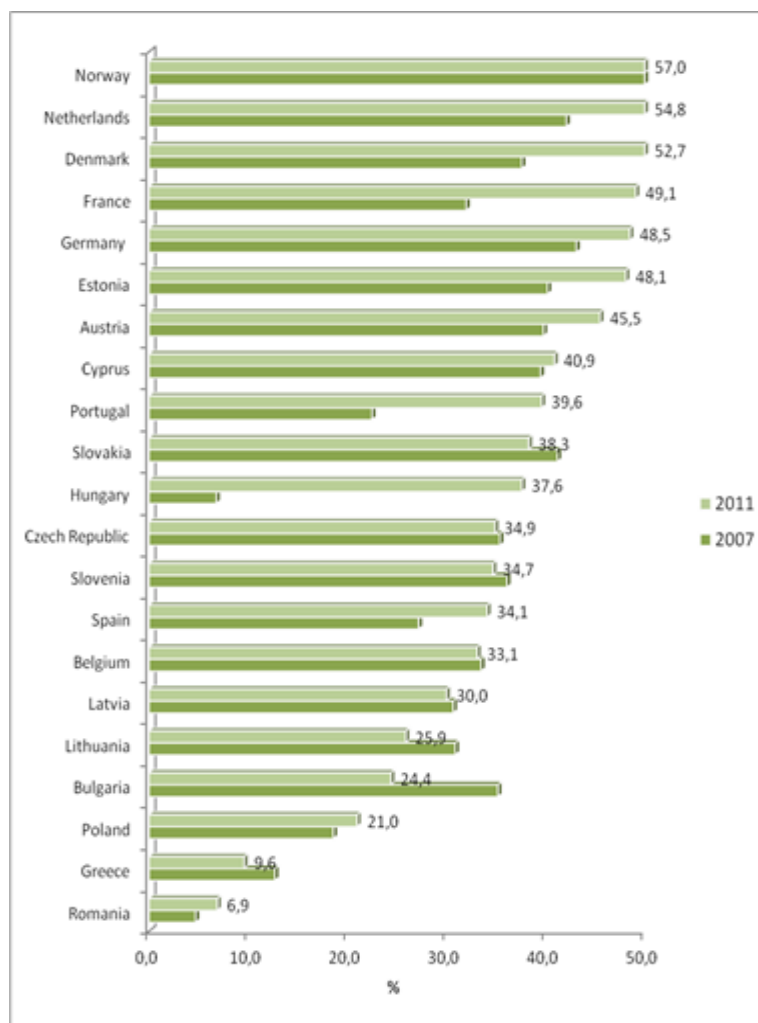
500

Ainda tendo por referência o ano de 2011, e passando à participação em atividades de aprendizagem não formal, verifica-se que, na generalidade dos países, as taxas de participação são, como seria de esperar, bastante mais elevadas do que as relativas à aprendizagem formal. Os valores situam-se um pouco acima de 50% para países como a Noruega, a Holanda e a Dinamarca e abaixo dos 10% na Grécia e na Roménia. São diferenças muito expressivas, que espelham e refletem as fortes desigualdades entre países quanto ao envolvimento da população adulta em processos de aprendizagem ao longo da vida.

A posição de Portugal evidencia, uma vez mais, as dinâmicas ocorridas nos últimos anos relativamente ao envolvimento da população adulta em atividades de aprendizagem. Em Portugal, cerca de 40% dos inquiridos declararam, em 2011, ter estado envolvidos neste tipo de ações. Trata-se de um valor relativamente elevado, sobretudo quando comparado com o que havia sido registado em 2007: nesse ano apenas 22,5% dos inquiridos confirmaram a participação em atividades de aprendizagem não formal. Apenas a Hungria registou, no mesmo período tempo, um aumento superior.



Gráfico 2: Participação em atividades de aprendizagem não formal, por país, 2007 e 2011



Nota: valores percentuais apresentados para 2011; países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2011

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011

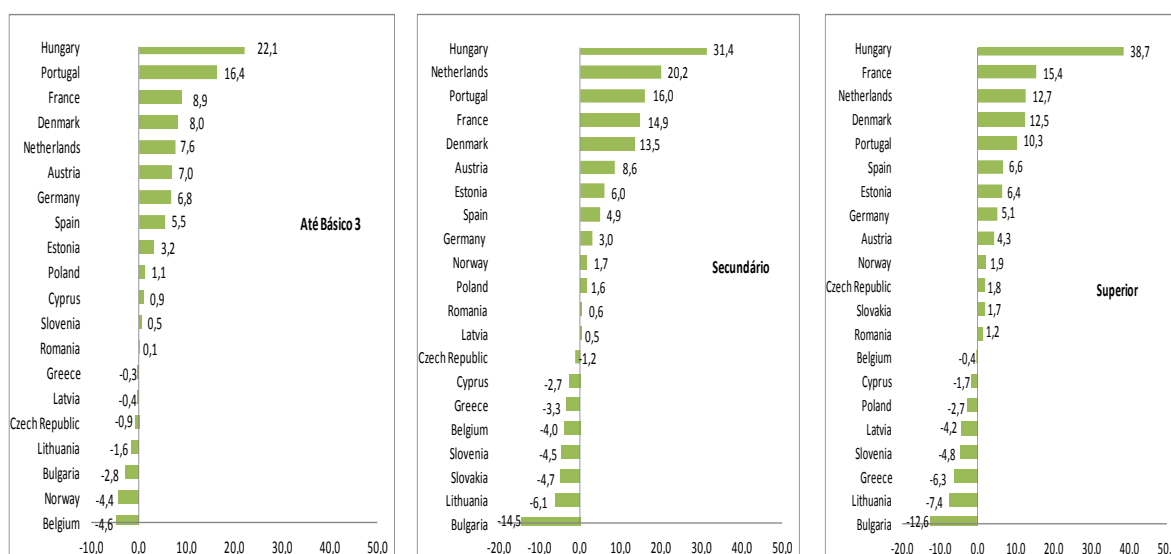
Perante estes resultados, é necessário perceber algumas das características da evolução registada. Uma questão que se coloca de imediato consiste em perceber quais os inquiridos que protagonizaram esta mudança. Será ela transversal ao conjunto dos adultos, ou abrangerá predominantemente segmentos específicos? Não sendo possível, no quadro desta apresentação, tratar com a devida profundidade esta questão (o que implicaria a mobilização de um conjunto muito alargado de variáveis), procura-se situar o fenómeno atendendo à escolaridade dos inquiridos.

Antes de se apresentarem os resultados é importante recordar os contornos da relação entre escolaridade e participação em processos de educação e formação ao longo da vida. Ao contrário do que se poderia supor, de um modo geral são os indivíduos com níveis de qualificação escolar mais elevados aqueles que mais se envolvem, no decurso da sua vida, e em diferentes contextos, em atividades que proporcionam experiências de aprendizagem. Quer isto dizer que aqueles que detêm recursos escolares e competências mais reduzidos tendem a encontrar múltiplos obstáculos, objetivos e subjetivos, que, em



conjunto, os afastam das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida. Este é um fenómeno que atravessa todos os países, considerando-se, por isso que, para o contrariar, são necessárias políticas especialmente orientadas para potenciar a participação de todos aqueles que tendem a ficar cada vez mais afastados do acesso ao conhecimento e a competências consideradas decisivas para responder aos desafios e exigências das sociedades contemporâneas. Neste quadro de profundas desigualdades no acesso à aprendizagem formal e não formal por parte dos adultos menos escolarizados, importa então perceber em que medida a evolução positiva registada em Portugal entre 2007 e 2011 as reforça ou mantém. As figuras 3, 4 e 5 permitem um olhar sobre este tema

Gráfico 3, 4 e 5: Diferença entre a percentagem de participação em atividades de aprendizagem formal ou não formal em 2011 e em 2007, por nível de escolaridade



Os resultados mostram que, efetivamente, na maioria dos países tendem a acentuar-se, no período de tempo considerado, as desigualdades entre os inquiridos quanto ao envolvimento em processos de aprendizagem ao longo da vida (formais e não formais) em função da escolaridade: nos países que viram as suas taxa de participação aumentar, o crescimento é sempre maior entre os inquiridos que têm uma escolaridade de nível secundário ou superior.

A única exceção a este cenário é Portugal. Com efeito, Portugal surge com sendo o único país (entre aqueles de que se dispõe, até ao momento, de dados para os dois anos considerados) em que o maior aumento na taxa de participação neste tipo de processos (16,4%) foi registado entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas (até básico 3). Os valores registados entre aqueles que tinham ensino secundário são muito próximos (16%), mas não deixa de ser de sublinhar a equiparação com a população menos escolarizada. Pode assim afirmar-se que Portugal regista, no período em análise, uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos formais e não formais de aprendizagem ao longo da vida.

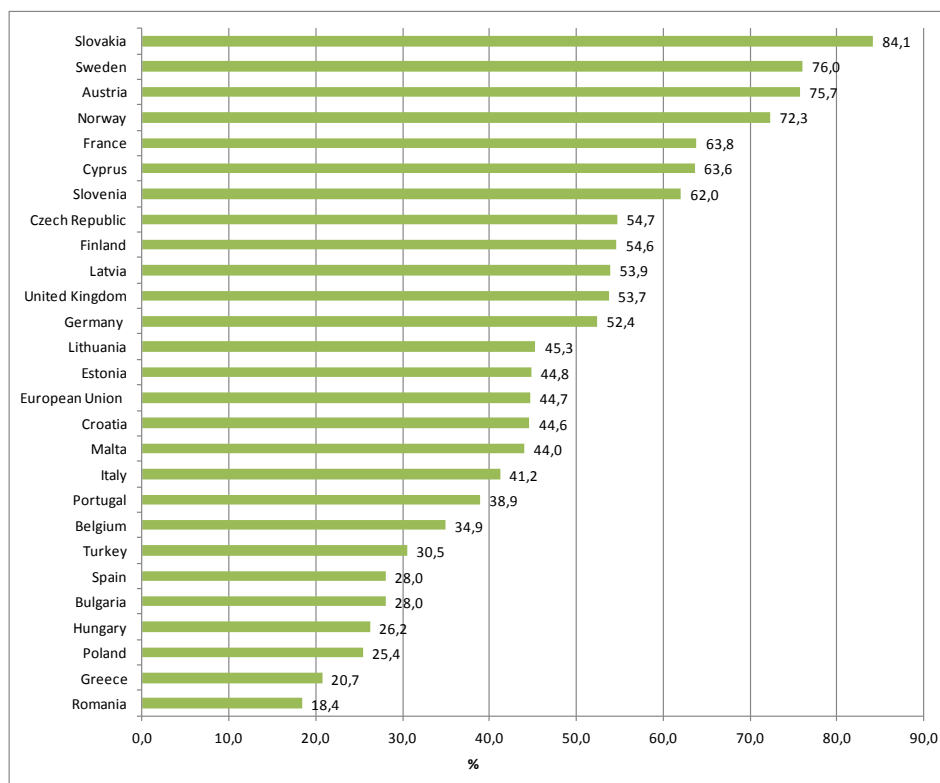
A aprendizagem informal em Portugal e na Europa

Importa agora alargar o olhar comparativo com os restantes países europeus na



tentativa de compreender a especificidade, ou não, de Portugal, ao nível da aprendizagem informal. Neste caso, porém, os dados disponíveis ainda não possibilitam a comparação entre 2007 e 2011, pelo que a análise se cingirá ao ano de 2007. Em contrapartida, o leque de países de que se dispõe é, neste caso, bastante mais alargado.

Gráfico 6: Participação em atividades de aprendizagem informal, por país, 2007



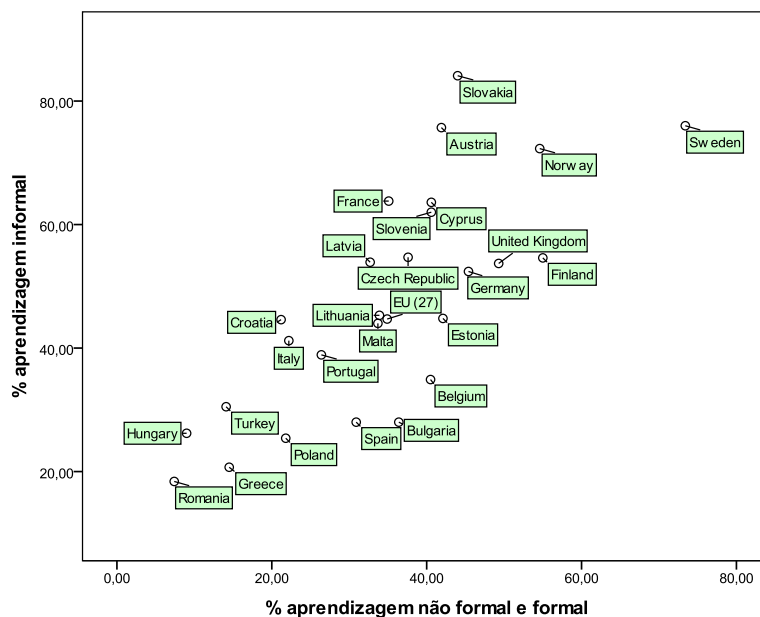
Nota: países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2007

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Uma primeira constatação a partir da leitura do gráfico é a da extrema variabilidade entre países no que se refere à participação em atividades de aprendizagem informal. Essa variabilidade é bastante mais acentuada que a verificada nas outras formas de aprendizagem.

Portugal, em 2007, encontra-se entre os países com percentagens bastantes reduzidas de participantes em atividades de aprendizagem informal (38,9%), próximo da Itália, Bélgica e Turquia e muito longe do envolvimento intenso em atividades de aprendizagem informal referido em países como a Eslováquia, a Suécia, a Áustria e a Noruega. Presentemente, ainda sem os dados relativos à aprendizagem informal recolhidos em 2011, não podemos ainda perceber se o efeito de crescimento da participação ao nível das aprendizagens formais e não formais no nosso país se refletiu também num aumento das aprendizagens informais. Mas é provável que sim, uma vez que há evidências claras (como veremos) de uma relação estreita entre as três formas de aprendizagem.



Gráfico 7: Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

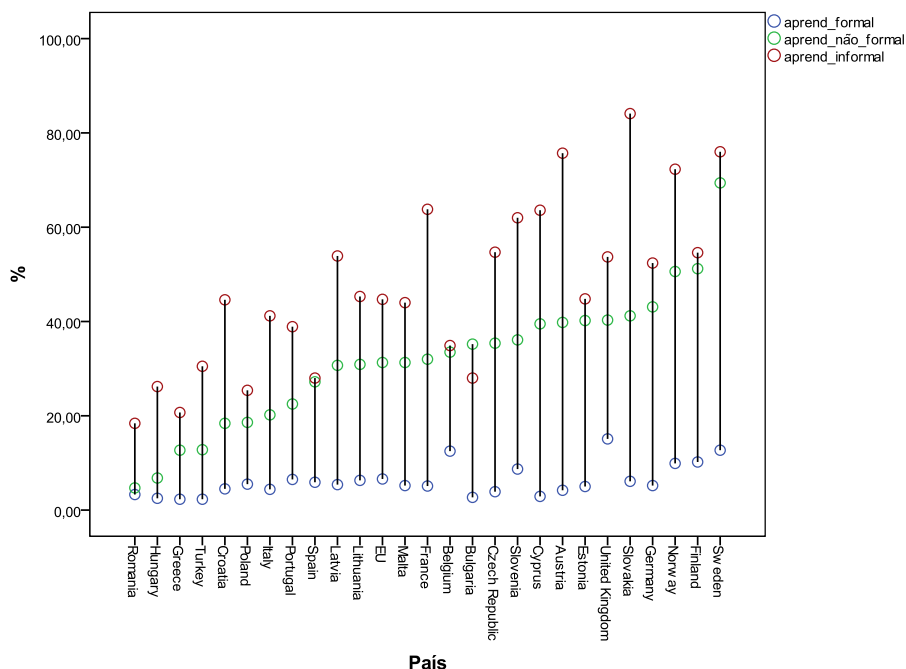
De facto, a aprendizagem informal, em cada país, não pode ser compreendida isoladamente, ou seja, sem ter por referência as duas restantes modalidades. A tendência evidenciada na figura é clara: quanto mais elevada a taxa de participação em atividades de aprendizagem formal e não formal, mais elevada tende a ser a taxa de aprendizagem informal. Ainda assim, a linearidade não é de forma alguma absoluta, uma vez que para níveis de aprendizagem formal ou não formal próximos são visíveis diferenças consideráveis quanto à aprendizagem informal.

Assim, em países como a França, a Áustria e a Eslováquia, a aprendizagem informal é referida por quase o dobro de indivíduos envolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem. Embora em menor escala, em Portugal o número de indivíduos que afirmou realizar aprendizagens informais é bastante superior ao que afirmou ter realizado aprendizagens através das duas outras modalidades.

Encontramos países em que essa relação é quase linear, como a Estónia, a Finlândia e a Suécia (igual número de participantes em aprendizagem informal e nas duas outras modalidades de aprendizagem).



Gráfico 8: Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

O gráfico seguinte permite uma outra leitura gráfica do que acabou de se dizer. Portugal surge com valores na aprendizagem informal mais reduzidos do que os de outros países com níveis de participação em aprendizagem formal equivalente ou mesmo inferior (Itália e Croácia). Áustria, França e Eslováquia surgem como exemplos de países com percentagens de participação em atividades de aprendizagem informal acentuadamente elevadas atendendo aos valores registados nas outras modalidades.

São certamente muitos os fatores que podem explicar estas diferenças (incluindo diferenças ao nível da interpretação das perguntas). Importante não esquecer a importância decisiva (mas não exclusiva) da vida profissional para a aprendizagem informal. Sendo a profissão um contexto incontornável a este respeito, importa lembrar que sempre que o mesmo for desqualificado dificilmente são solicitadas novas aprendizagens. Como refere Ávila (2008), em Portugal, não só predominam as profissões desqualificadas, como os trabalhadores que as desempenham têm níveis de competências de literacia muito baixos: “para a maioria dos portugueses, os contextos de trabalho são, não apenas desqualificados, mas também muitas vezes desqualificantes. Nas condições correntes da generalidade dos empregos, as atividades exercidas não estimulam novas aprendizagens de carácter informal (em particular de leitura e de escrita), nem permitem exercitar competências previamente adquiridas.” (Ávila, 2008: 252).

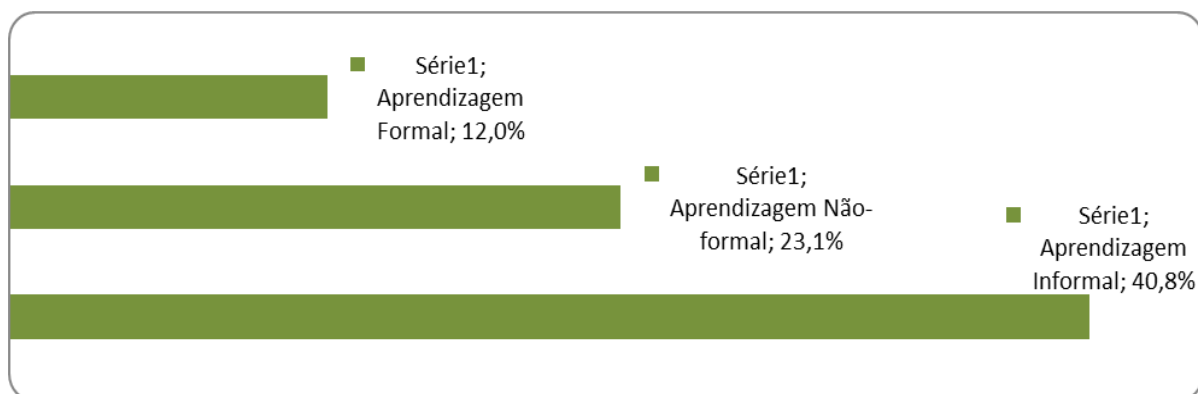
As aprendizagens informais em Portugal

Neste segundo nível de análise, o enfoque é colocado na aprendizagem informal apreendida através dos resultados do IEFA 2007. A análise reporta-se apenas a Portugal e cobre uma faixa etária mais alargada do que a foi, até aqui, considerada. Isto porque, como foi já referido, em Portugal a população alvo se situou entre os 18 e os 64 anos (e não



apenas entre os 24 e os 64 anos). Assim, deixando o enfoque comparativo a nível internacional de estar presente, optou-se por incluir nas análises que seguidamente se apresentam o conjunto das idades sobre as quais se dispõe de informação.

Gráfico 9: Percentagem de portugueses entre os 18 e os 64 anos que afirmaram ter realizado aprendizagens, por forma de aprendizagem, em 2007



Fonte: Base de Dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

O gráfico 9 recupera alguma informação já apresentada, mas agora considerando os inquiridos com idade entre os 18 e os 64 anos. Os traços gerais não se alteram: comparando os três modos de aprendizagem, em 2007, observa-se que, como seria de esperar, as pessoas se envolvem, de forma deliberada, sobretudo em aprendizagens informais quotidianas, e bastante menos em aprendizagens com um grau crescente de formalização. Também se destaca o facto de a maioria dos portugueses (quase 60%) afirmar não ter estado envolvida em qualquer tipo de atividades deliberadas de aprendizagem. Ainda assim, note-se que o facto de os mais jovens (entre os 18 e os 24 anos) terem sido considerados faz aumentar consideravelmente os valores da participação em atividades de aprendizagem formal.

Atendendo à especificidade da aprendizagem informal, é interessante perceber os modos através dos quais esta se concretiza.

Gráfico 10: Modo de concretização das aprendizagens informais



Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007



Os portugueses preferem aprender com familiares, amigos ou colegas (26%), mas também através de material impresso (23%) e de computadores (23%). Menos referidos são outros modos de aprendizagem, como a realizada através da televisão, rádio e vídeo (11%), ou através de visitas guiadas a museus e locais de interesse histórico-natural (6%). Muito poucos são os que referem a frequência de bibliotecas como modo de aprendizagem (4%).

Gráfico 11: Conteúdos de realização das aprendizagens informais



Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

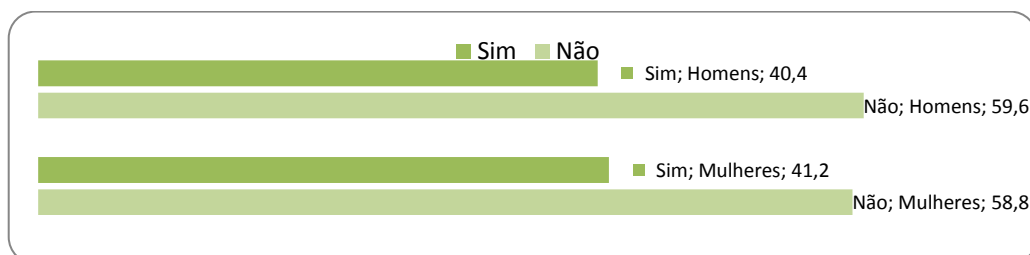
Quanto aos conteúdos ou temas em torno dos quais procuraram desenvolver as suas aprendizagens, as respostas são muito variadas, mas mostram a existência de alguns conteúdos predominantes. Com efeito, os inquiridos que referem ter estado envolvidos em atividades de aprendizagem informal nos 12 meses anteriores à realização do inquérito, afirmam que o fizeram sobretudo para adquirirem competências em informática, em hotelaria/restauração (culinária/confecção de alimentos, provavelmente), artesanato, medicina, desenvolvimento pessoal e belas artes. São também referidas a aprendizagem de línguas estrangeiras, a história/arqueologia, a construção e reparação de veículos a motor, a construção civil/engenharia civil, o desporto, os audiovisuais, a metalurgia e metalomecânica e a produção agrícola e animal.

Aprendizagens informais e sexo

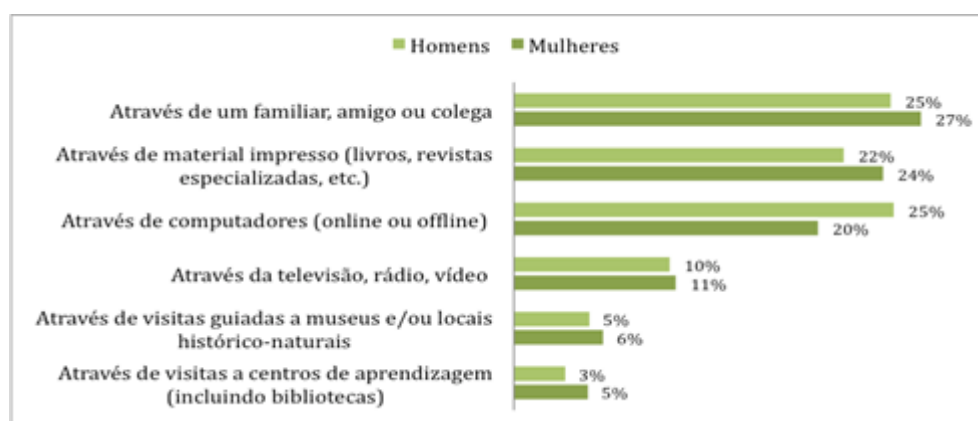
Interessa perceber em que medida as aprendizagens informais poderão estar relacionadas com um conjunto de fatores. Em primeiro lugar, procurou-se perceber se homens e mulheres poderiam revelar níveis de envolvimento diferente nesta modalidade de aprendizagem.

Como se pode ver na Figura 14, as diferenças são mínimas e não são estatisticamente significativas ($\chi^2(1) = 0,738$, $p = 0,390$).



Gráfico 12: Realização de aprendizagens informais por sexo

Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

Gráfico 13: Distribuição dos inquiridos por modo de aprendizagem e sexo

Nota: Qui-quadrado estatisticamente significativo ($p < 0,05$) para todas as variáveis, excepto “através da televisão, rádio ou vídeo”

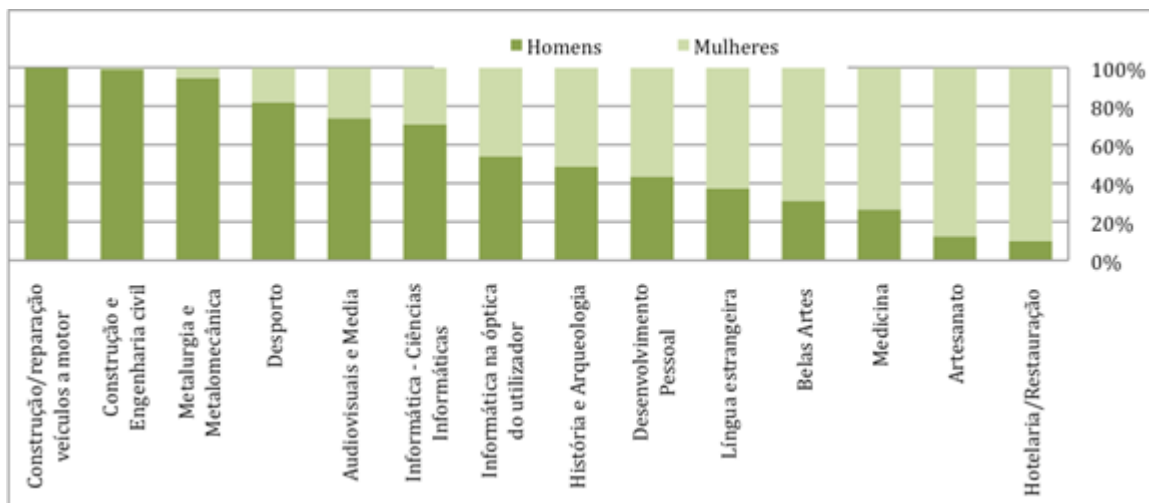
Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

Numa análise mais fina, por modo de aprendizagem informal, encontram-se algumas diferenças, ligeiras mas significativas, entre homens e mulheres. Enquanto os homens utilizam mais do que as mulheres os computadores e a internet como modo de aprendizagem, as mulheres utilizam mais do que eles os outros modos informais de realizar aprendizagens: através de um familiar, amigo ou colega de trabalho, através de material impresso, através de visitas a centros de aprendizagem, incluindo bibliotecas, através de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais.

Relativamente às “matérias” que aprendem, constata-se que as aprendizagens informais dos portugueses permanecem, no entanto, muito díspares entre sexos, situando-se as maiores diferenças em áreas mais tradicionalmente conotadas com cada sexo.



Gráfico 14: Participação em atividades de aprendizagem informal por sexo do indivíduo e conteúdo da aprendizagem



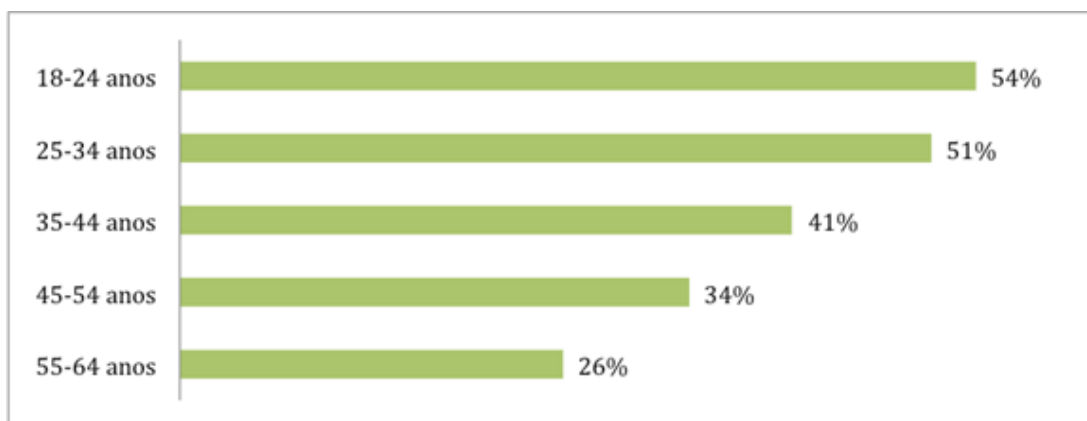
Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

Aprendizagens informais e idade

A idade dos inquiridos está relacionada com a sua participação em atividades de aprendizagem informal. De facto, em Portugal verifica-se a existência de uma relação significativa entre estas duas variáveis. Quanto mais jovens são os indivíduos, mais são os que respondem afirmativamente quando questionados sobre se participaram em atividades de aprendizagem informal nos últimos 12 meses. As percentagens de respostas afirmativas a esta questão vão diminuindo com a idade.

509

Gráfico 15: Participação em atividades de aprendizagem informal por escalões etários



Nota: (χ^2 (4) = 443,094, $p < 0,001$); V Cramer = 0,198

Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

Quando relacionamos a idade com os seis modos informais de aprender que integram o inquérito, constata-se, em todos, uma relação significativa com a variável idade. Pode verificar-se a existência de uma hierarquia ao nível da intensidade da associação entre a idade e os diferentes modos de aprendizagem informal. O modo de aprendizagem

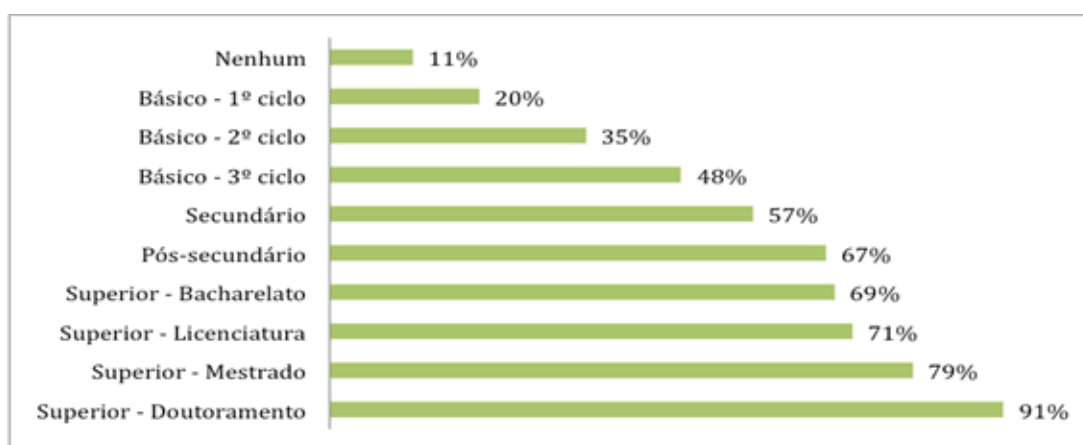


que apresenta uma associação mais intensa com a idade é a aprendizagem através de computadores (online ou offline) e a aprendizagem com um familiar, amigo ou colega de trabalho.

Aprendizagens informais e nível de escolaridade

Encontrou-se também uma associação evidente, e estatisticamente significativa, entre o nível de escolaridade dos inquiridos e a participação em atividades de aprendizagem informal. Ou seja, a escolaridade dos indivíduos influencia a probabilidade da sua participação em atividades de aprendizagem informal.

Gráfico 16: Participação em atividades de aprendizagem informal por grau de escolaridade



Nota: (χ^2 (9) = 1595.963, $p < 0,001$; V Cramer = 0,376)

Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007

Quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a participação em atividades de aprendizagem informal. Quando se trata da população com licenciatura, os modos informais de aprender são referidos por 70,9% dos inquiridos (aumentando ainda mais no caso daqueles que possuem mestrado e doutoramento), o que é manifestamente contrastante com as percentagens reduzidas de quem possui o 1º e o 2º ciclos do ensino básico (respectivamente 20,3% e 34,8%). Uma vez mais julga-se importante enfatizar estes dados: são poucos os portugueses que têm uma escolaridade elevada, e muitos aqueles cujos recursos escolares (refletidos em frequência e conclusão de anos de escolaridade) são muito baixos. Este défice de escolarização da população tem também implicações negativas quanto ao envolvimento dos indivíduos em formas não escolares de aprender. Mesmo que estejamos perante diferentes entendimentos dos inquiridos sobre aquilo que significa aprender, é muito evidente o facto de haver uma estreita associação entre capital escolar e aprendizagens informais.

Nesta sequência, procedeu-se ainda a uma análise dos vários modos informais de aprender, para melhor perceber os contornos da forte associação com os níveis de escolaridade. Verifica-se em todos eles uma associação positiva e estatisticamente significativa entre aquelas variáveis. Qualquer que seja o modo informal de aprender, são sempre os mais escolarizados aqueles que afirmam efectuar mais aprendizagens. Mas há determinados modos de aprender que apresentam associações mais fortes com o nível de



escolaridade. Assim, o facto de se ter mais ou menos escolaridade interfere intensamente com o desenvolvimento de aprendizagens com recurso a computadores (V de Cramer = 0,409) e através de material impresso (V de Cramer = 0,360). Também intensas são a relação entre escolaridade e a aprendizagem através de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais (V de Cramer = 0,242) e a relação entre escolaridade e a aprendizagem decorrente de visitas a centros de aprendizagem, incluindo bibliotecas (V de Cramer = 0,242). Menos intensas, mas ainda assim significativas, são as relações da escolaridade com a aprendizagem através de um familiar, amigo ou colega de trabalho (V de Cramer = 0,191) e através da televisão, rádio ou vídeo (V de Cramer = 0,142).

A análise destes dados evidencia que não são apenas as aprendizagens que pressupõem prévias competências de literacia que ficam comprometidas com a escassez de escolaridade. Se até as aprendizagens que decorrem de relações informais estão relacionadas com a escolaridade, percebe-se que o afastamento relativamente a estes processos tem a ver com as “disposições” dos indivíduos a este respeito e também, muito provavelmente, com os seus contextos de vida e com as suas redes de relações. A frequência da escola parece influenciar não só a aquisição de aprendizagens específicas e de modos de aprender, mas também o desenvolvimento de disposições e de redes de relações potenciadoras de aprendizagens aos mais variados níveis (Ávila, 2008). O impacto da escola na vida dos indivíduos surge como muito abrangente, extravasando os limites da aprendizagem formal e interferindo nas aprendizagens informais, quotidianas, nas formas de ser e de estar individuais e com os outros.

Quais os principais preditores da aprendizagem informal?

511

Analizados alguns dos factores que influem na participação em atividades de aprendizagem informal, procurou-se perceber de que forma agem em conjunto sobre essa participação, procedendo-se, para isso, à realização de uma regressão logística. Assim, consideraram-se como variáveis explicativas o sexo, a idade, a escolaridade, a participação em atividades de aprendizagem formal e a participação em atividades de aprendizagem não formal. Obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 2: Preditores da participação em atividades de aprendizagem informal (Regressão logística)

	Odds Ratio
Idade	0,992*
Sexo (masculino)	1,007
Escolaridade	1,143*
Participação em Aprendizagem Formal	1,507*
Participação em Aprendizagem Não Formal	2,377*
χ^2 (5)	1962,963*
Nagelkerke R ²	0,215

*p<0,001

Fonte: Base de dados (micro-dados) IEFA, INE 2007 (cálculos próprios)

Globalmente, o modelo é significativo, permitindo explicar a participação em atividades de aprendizagem informal ($\chi^2=1962,963$; $p<0,001$). Entre as variáveis incluídas, apenas o sexo não contribui para explicar essas atividades.

Procurando hierarquizar os efeitos das restantes variáveis observa-se, em primeiro lugar, que a variável mais importante para perceber o desenvolvimento de atividades de aprendizagem informal é a participação em atividades de aprendizagem não formal,



seguindo-se a participação em atividades de aprendizagem formal. Significa isto que o modo informal de aprender não pode, de forma alguma, ser dissociado dos modos não informais, uma vez que estes últimos parecem criar as condições (a sobretudo, as competências e as disposições) para que o primeiro possa ocorrer.

Também a escolaridade surge, neste modelo, como contribuindo positivamente (e significativamente) para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem informal, embora com impacto mais reduzido do que modalidades de aprendizagem formal e não formal. Assim, níveis de escolaridade mais elevados tendem a fazer aumentar a possibilidade de ocorrerem práticas de aprendizagem informais no quotidiano. Ou seja, mesmo tendo em conta o efeito das aprendizagens formais e não formais, a escolaridade continua a ser um fator condicionador das aprendizagens informais.

Finalmente, é importante dar conta do efeito, de sinal contrário, da idade. À medida que a idade aumenta, a possibilidade de desenvolver aprendizagens informais diminui significativamente. Embora a idade seja, dos efeitos significativos, aquele que apresenta um contributo mais baixo, ainda assim o mesmo não pode deixar de ser tido em conta na leitura do modelo. Evidenciam-se, deste modo, as dificuldades acrescidas que se colocam aos mais idosos quanto ao desenvolvimento de aprendizagens informais, dificuldades essas que tendem a ocorrer mesmo quando os níveis de escolaridade são elevados e ou quando se está na presença de práticas formais e não formais de aprendizagem.

Referências bibliográficas

Ávila, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.

EUROSTAT (s/d). Inquérito à educação e formação de adultos (2007 e 2011). Disponível em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Aprendizagem ao longo da vida. Inquérito à educação e formação de adultos (2007)*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2012). *Inquérito à educação e formação de adultos. IEFA 2011: Documento metodológico*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Maroco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.^a ed.). Edições Sílabo.

UNESCO (1997). *International standard classification of education ISCED 1997*. Paris: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2011). *Revision of the international standard classification of education (ISCED)*. Paris: UNESCO Institute for Statistics.





Escuta, percepção, compreensão e escrita musical durante o processo de iniciação e aprendizado básico de música

Silvia Maria Pires Cabrera Berg

Departamento de Música da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
silviaberg@usp.br

Este artigo trata sobre a importância do desenvolvimento das habilidades de escuta, percepção, compreensão e escrita musical durante o processo de iniciação musical e aprendizado básico de Música, assim como da compreensão das relações complexas ocorrentes na escrita musical e a utilização de símbolos contendo estes grande volume de informação. Descreve-se no artigo o desenvolvimento de uma metodologia própria destinada ao ensino de Música e notação de partituras a crianças a partir de 6 anos de idade, assim como de sua aplicabilidade e resultados. Segundo a atribuição a Pitágoras, (VI a. C.) a criação, execução e audição de melodias são atividades humanas que possuem um inigualável poder de transformação, fazendo com que se reflita não apenas sobre a Música, mas também sobre a própria existência humana.

Objetivos

Desenvolvimento das habilidades de audição, percepção e escrita musical através da compreensão das linguagens e práxis musicais.

Metodologia

Ao iniciarmos o projeto de iniciação musical que foi desenvolvida em classes do 1. ano do ensino fundamental na cidade de São Paulo, com crianças na faixa etária de 6 a 7 anos, optamos pela criação individual de grafias para a notação de melodias folclóricas de conhecimento das crianças ou de fácil aprendizado, que eram então desenhadas em quadrinhos sequenciais sendo que cada quadrinho era correspondente a um compasso da melodia empregada. No processo de apreciação das melodias, audições dos quatro parâmetros básicos do som (altura, timbre duração e intensidade) foram guiadas pelo professor, de modo a também serem passíveis de grafias. Ao fim do primeiro ano letivo, todas as crianças participantes (no total de 3 classes com aproximadamente 32 alunos em cada classe) foram capazes de escrever pequenos arranjos de melodias conhecidas e composições próprias que eram executadas em classe, criando grafias próprias, que com o decorrer do processo foram gradativamente se tornando grafias coletivas. Esse processo de escrita serviu de introdução e preparação à leitura de partituras utilizando notação convencional e não convencional, propiciando grande rapidez no aprendizado musical.

Palavras chave: escuta, percepção, compreensão, escrita musical.

Introdução

Segundo a atribuição a Pitágoras, (VI a. C.) a criação, execução e audição de melodias são atividades humanas que possuem um inigualável poder de transformação, fazendo com que se reflita não apenas sobre a Música, mas também sobre a própria existência humana. Na escola pitagórica, segundo a historiografia, ocorreu a primeira tentativa de teorização da linguagem musical, como uma faculdade racional que permitisse uma organização coerente. (Tomás 2002, pag 17).

Segundo Fubini (citado por Tomás, 2002, p. 28), o universo musical é apenas uma parte para a compreensão da passagem do mito ao logos, da relação entre palavra e

pensamento, afastando qualquer julgamento que considere o saber musical como regionalizado ou estrito para tentarmos penetrar no pensamento musical grego. Pensamento semelhante é observado em Jaeger (1989, pag 8) que destaca que no tocante à cultura (ou na expressão mais adequada, *paidéia* (educação, e no sentido mais abrangente do termo, cultura geral) o conceito baseia-se em uma perspectiva tal que “nada lhes parecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido.

Os estudos da escola pitagórica sobre as relações entre relações numéricas e relações de intervalo resultaram não somente na primeira tentativa de teorização da música como fundamento para a práxis musical, pois para os pitagóricos, as relações numéricas na Música, longe de serem fatores isolados, representavam a existência de uma estrutura matemática fundamental no Universo enquanto Todo. Os argumentos de que a Terra e o Universo tinham a forma redonda eram filosóficos e não observacionais, assim como a concepção de que “música das esferas” continha uma relação harmônica entre as diversas relações entre os planetas, de modo que a velocidade de movimentação dos planetas era correspondente à relação numérica da harmonia musical. O sistema Pitagórico e outras teorias musicais da antiguidade foram transmitidos e levados à Idade Média, permanecendo praticamente inalterados até Kepler (1571 -1630). (Buhl 2000, pag 9 – 10.)

A compreensão de mundo e dos fenômenos como linguagem nos primórdios da teoria musical nos remete à constatação um tanto paradoxal de que o conceito de música deve ser compreendido em níveis distintos, mas interdependentes: o nível audível e, portanto perceptível, sensorial e o nível predominante, assentado no raciocínio lógico.

Para Heráclito, o corpo colhe, a interpretação escolhe; o corpo colhe inevitavelmente pelos sentidos, o que a *phýsis* e o seu *lógos* lhe oferecem. O aprendizado é uma função dessa apreensão sensível, forma primeira de conhecimento, que só mediatamente se converte em conhecimento inteligível a partir que assimile o que foi colhido pelos sentidos (Costa, 2013, pag 82). O modo de nossa escuta define a cada um de nós, pois se o ouvir seja comum a todos, o modo de audição é inevitavelmente particular.

Os primórdios da existência da Música enquanto linguagem e manifestação artística (a exceção e singularidade, a marca do autor) levada além do ritual e do cultural (a regra, padrões, hábito, cotidiano) constituem-se no ponto de partida para as considerações aqui expostas.

A importância do desenvolvimento das habilidades de escuta, percepção, compreensão e escrita musical durante o processo de iniciação musical.

O ensino de música para crianças nos exige enquanto educadores, por um lado o conhecimento profundo da linguagem musical, a fusão de horizontes (Ricciardi 2013, pag 41) entre as três principais áreas de conhecimento musical: teoria, invenção e interpretação/execução, por outro, um também profundo conhecimento da criança enquanto escritor criativo, o criador de mundos imaginários que rearranja os componentes do mundo de uma nova maneira, mantendo assim uma semelhança sutil ao compositor em sua função de invenção musical, que ao sonhar acordado institui uma continuidade ao que antes era um jogo de infância. (Freud citado por Alencar 1986, p. 26).

Brincar e jogar são fundamentais ao aprendizado da criança, que exercita assim habilidades essenciais à saúde de suas relações, lidando com sentimentos e emoções, buscando competências para administrar situações cotidianas com eficácia, estabelecendo



regras básicas de convivência social, desenvolvendo a capacidade de empatia e envolvimento social, interiorizando dessa forma os conhecimentos que lhes são transmitidos através de processos pedagógicos que utilizam jogos e brincadeiras.

Brincadeiras e jogos estão ancorados em ambientes espaciais e temporais, porém, não operam no mesmo nível de complexidade, embora agentes metacomunicativos que enquadram padrões de comportamento no tempo. Ambos estão inseridos na esfera da dinâmica cultural e dependem de formas de fluxo que ao mesmo tempo equilibram e aperfeiçoam a experiência de brincar e jogar.

Passar de brincar a jogar é simplesmente transgredir os limites e assumir demarcações. Enquanto na brincadeira corre-se o risco da cessação através do estranhamento do mundo "real" que já foi diferenciado do ambiente da brincadeira, jogar tende para o encerramento através de uma interiorização estrutural que já é dependente de uma dupla estratégia de diferença. É uma dupla estratégia porque é preciso estabelecer os limites do espaço de brincadeira, mas, além disso, é preciso restringir esse território com relação a critérios de cumprimento de regras para adaptação e interação. Adaptação significa reagir cognitivamente e apreender com trechos do material de jogo, e interação refere-se às estratégias empregadas pelo jogador para combinar e refletir sobre os elementos do jogo, assim promovendo certas competências enquanto deixa outras como estão. (Walther, 2003)

O aprendizado musical decorrente da apreensão sensível, definido pelo modo de nossa escuta e tornando-se particular com a construção de experiências é gradativamente construído no entrelaçar de brincadeiras e jogos.

Para Ricciardi (2013, p.16), a escrita musical é o alicerce da invenção musical e diferença intrínseca na linguagem da obra de arte. Derrida (citado por Rouanet 1987) escreve que é preciso desconstruir o mito fonocêntrico mostrando que não é a voz (oralidade) que é primária, e sim a escrita que é esta que está na origem de toda a linguagem.

Tomemos então a seguinte progressão: *Escuta*, forma primeira de conhecimento colhida pelos sentidos, *Percepção*, inevitavelmente particular, a construção singular *Compreensão*, a relação com o *lógos*, *Escrita*, alicerce da invenção musical, do escritor criativo.

Pensamos a música sempre dentro de um sistema de representação, sendo estes indissociáveis. São os sistemas de representação que tornam possível que pensemos a própria música (Zampranha, 2013, p. 109) A notação musical não é neutra com relação àquilo que representa (Zampranha 2000). O uso de diversos sistemas de representação possibilita uma expansão do leque inventivo, transformando o modo com que pensamos a Música.

A questão de trabalharmos com um leque inventivo da escuta à escrita desde a iniciação musical é descrita brevemente na metodologia aplicada em classes de ensino regular com crianças de na faixa etária de 7 a 10 anos.

Metodologia

Ao iniciarmos o projeto de iniciação musical que foi desenvolvida em classes do 1. ano do ensino fundamental na cidade de São Paulo, com crianças na faixa etária de 6 a 7 anos, optamos pela criação individual de grafias para a notação de melodias folclóricas de



conhecimento das crianças ou de fácil aprendizado, que eram então desenhadas em quadrinhos sequenciais sendo que cada quadrinho era correspondente a um compasso da melodia empregada.

No processo de apreciação das melodias, audições dos quatro parâmetros básicos do som (altura, timbre duração e intensidade) foram guiadas pelo professor, de modo a também serem passíveis de grafias. Ao fim do primeiro ano letivo, todas as crianças participantes (no total de 3 classes com aproximadamente 32 alunos em cada classe) foram capazes de escrever pequenos arranjos de melodias conhecidas e composições próprias que eram executadas em classe, criando grafias próprias, que com o decorrer do processo foram gradativamente se tornando grafias coletivas. Esse processo de escrita serviu de introdução e preparação à leitura de partituras utilizando notação convencional e não convencional, propiciando grande rapidez no aprendizado musical.

À guisa de conclusão, citamos Lévy, considerando uma transposição de texto para a escrita musical:

Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma superficialidade inicial, rasgar, ferir, entortar, dobrar o texto, para abrir um meio vivo onde possa desplugar-se o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É percorrendo-a, cartografando-a que nós o fabricamos. No entanto, enquanto dobramos o texto sobre ele mesmo, produzindo assim sua relação consigo mesmo, sua vida autônoma, sua aura semântica, nós o reportamos também a outros textos, a outros discursos, a imagens, a sentimentos, a toda a imensa reserva fluante de desejos e de signos que nos constituem. Aqui, não é a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de nós mesmos, construção sempre a refazer, inacabada.

Somos o que ouvimos, somos o que construímos através da escuta, percepção, compreensão e escrita musical em um processo sempre inacabado.

516

Referências bibliográficas

Buhl, Hans (2000). *Sfærernes Harmoni, en videnskabshistorie om forholdet mellem musik og fysik*. Aarhus: Steno Museets Venner.

Costa, Alexandre da Silva (2013). Da relação entre logos e daímon em Heráclito: A escuta como definidora do homem. In R. Ricciardi Rubens & Edson Zampronha (Orgs.), *Quatro ensaios sobre música e filosofia* (pp. 79-95). Ribeirão Preto: Editora Coruja.

Lévy, Pierre (1995). *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: Nós somos o texto*. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/nossomos.html>.

Lévy, Pierre (1994). *Emergência do cyberspace e as mutações culturais*. Acedido em Março, 2013, disponível em www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/35.rtf.

Ricciardi, Rubens Russomano (2013). A Música na madrugada do destino. Uma poética musical para o século XXI. In R. Ricciardi Rubens & Edson Zampronha (Orgs.), *Quatro Ensaio sobre música e filosofia* (pp. 13-78). Ribeirão Preto: Editora Coruja.

Walther, B. Kampmann (2010). *Brincando e jogando*. In Teoria Digital: dez anos do FILE - Festival Internacional de Linguagem Eletrônica. Trad. Luiz Roberto Mendes Gonçalves (pp. 246-261). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.



Zampronha, Edson (2013). Notação interpretativa: Invenção e descoberta. In R. Ricciardi Rubens & Edson Zampronha (Orgs.), *Quatro Ensaaios sobre música e filosofia* (pp. 97-120). Ribeirão Preto: Editora Coruja.





Os desafios de uma abordagem qualitativa num estudo em torno da literacia da leitura em contexto não-escolar

Elisabete Brito

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
elisabete.brito@gmail.com

A comunicação que propomos apresentar aborda novos contextos e aprendizagens não-formais e informais em Educação, debruçando-se sobre a estratégia metodológica da investigação que se baseia numa análise em diacronia de processos de (re)socialização em cursos EFA, contextos de educação não-escolar (não formal e informal), construído com adultos no feminino, que norteou a nossa tese de doutoramento.

Para a concretização dos objetivos deste estudo, em que procurámos analisar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que fomentem os níveis de literacia da leitura, focando-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura, aplicámos uma estratégia de investigação qualitativa, conciliatória entre as regularidades sociais e as singularidades dos atores em causa. Sobrevém no âmbito desta metodologia o recurso a uma triangulação que abarca distintas técnicas complementares e nos permitem ir ao encontro dos objetivos propostos. Falamos das entrevistas semidiretivas com atores institucionais, histórias de vida destas mulheres, observação direta e participante em contextos de interação, que levou ao registo em diário de campo, análise de conteúdo e de fontes documentais e ainda um grupo focal no feminino.

A aplicação triangulada destas técnicas potenciou, mais do que proceder a qualquer tipo de análise extensiva somente de avaliação de impactos, tipificação de práticas e relação de variáveis, estatística e hierárquica, a realização de uma investigação através da qual pudéssemos compreender de que forma as experiências socializadoras adquiridas no curso EFA influenciaram o grupo.

Este foi todo um trabalho exaustivo, centrado no meio em que o nosso referencial empírico habita, em que paulatinamente fomos aprofundando a análise do grupo em causa procurando captar não só as suas palavras, mas toda a linguagem que as envolvia, numa linha contínua desde o nosso primeiro contacto enquanto formadores nestes cursos num dos módulos de formação de base. Deste modo, não podemos deixar de salvaguardar o nosso posicionamento privilegiado de investigadores destas temáticas, mas também de formadores com estes públicos. Esta posição permitiu-nos não só constatar num momento inicial de formação as suas dificuldades e necessidades, como também procurámos encetar formas distintas de trabalhar essas lacunas. Salientamos ainda que este processo de investigação se caracteriza por uma homogeneidade de género, na qual estamos também inseridos.

Palavras-chave: metodologia qualitativa; literacia da leitura em adultos; não-escolar.

Introdução

Esta comunicação tem por base uma reflexão em torno dos desafios de uma abordagem qualitativa num estudo centrado na literacia da leitura que norteou a nossa tese de doutoramento em Sociologia, em que o objeto empírico é oriundo de um contexto de educação não escolar. Portanto, ao longo desta reflexão em torno da estratégia metodológica da investigação que se baseia numa análise em diacronia de processos de

(re)socialização em cursos EFA, é fundamental uma abordagem desses contextos e aprendizagens não-formais e informais em Educação.

O grupo que se constitui como referencial empírico desta investigação tem a singularidade de ser construído somente no feminino. As mulheres que o integram têm idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos e partilharam o mesmo curso EFA B3 no concelho de Vagos, entre 2007/2008, que lhes facultou o 9.º ano de escolaridade. Assim como este grupo se constrói no feminino, também os interlocutores institucionais associados à formação de adultos se caracterizam por esta homogeneidade de género, onde estamos também inseridos.

Esta pesquisa é indissociável do nosso percurso pessoal e profissional, que a dada altura se mesclam. A nossa trajetória profissional tem-se centrado ao longo dos últimos anos nas áreas do ensino e da educação e formação de adultos, com ingerências pelas políticas públicas de leitura, em particular pelas práticas de leitura tendo sempre presente o papel das bibliotecas públicas.

Algumas coordenadas em torno da sociologia da educação não escolar

Falar sobre a aprendizagem é também falar sobre a educação e as políticas educativas. No relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors (1996) faz, precisamente, referência às políticas educativas como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma vida privilegiada de construção da pessoa, nas relações entre os indivíduos, grupos e nações” (p. 12).

No âmbito da Sociologia estas temáticas surgem associadas à sociologia da educação. Na ótica de Canário (2008), este campo da Sociologia possibilitou, principalmente a partir dos anos 80, “a descoberta” do estabelecimento de ensino, entendido como um sistema social aberto ao meio envolvente, e que corresponde a um “meio de vida” para todos os seus habitantes” (p. 138). Não podemos descurar que, atualmente, num cenário de pós-modernidade, a escola já não conglomerava de todo a exclusividade das aprendizagens e dos conhecimentos.

Nesse sentido, não podemos descurar o facto de que sendo a “sociologia da educação um *campo científico* construído em grande medida por causa da Escola, ele não pode reatualizar-se verdadeiramente se continuar confinado aos contextos e processos educativos formais” (Afonso, 2005, p. 143). Aliás, no quotidiano multiplicam-se os contextos de aprendizagem. A sua criação não implica que haja uma “nova fragmentação (ou especialização) do saber sociológico. (...) Trata-se apenas de contribuir para abrir e alargar as fronteiras da sociologia da educação para além dos limites em que esta disciplina tem sido muitas vezes enclausurada” (Afonso, 2005, p. 144).

A Sociologia da educação deve ser, assim, “sensível à emergência e à centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao *paradigma escolar*” (Afonso, 2005, p. 143). Aliás, Afonso acentua que o não escolar tanto pode surgir na escola como fora da escola, basta que estejamos diante de formas de educação e aprendizagem que sejam distintas daquelas em torno das quais se organiza a escola tradicional. Na verdade, mesmo no seio de uma escola tradicional podem ocorrer momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela



avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos (Afonso, 2005, p. 143)

Direcionarmo-nos para este *subcampo* da Sociologia é focarmo-nos nas práticas de educação e formação de adultos, encaradas como um “laboratório de experiências de práticas educativas não escolares”, sendo, tal como a educação escolar, uma “instância de socialização” (Aníbal & Moinhos, 2010, p. 175; Lesne, 1977, p. 23).

Nas sociedades contemporâneas, também denominadas sociedades do conhecimento e da informação, à medida que estas se tornaram “dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem” (Ávila, 2008, p. 36). Sem estes processos de aprendizagem torna-se uma tarefa mais íngreme acompanhar as transformações que sobrevêm na sociedade em diferentes domínios (cf. Aníbal & Moinhos, 2010; Lesne, 1977). Daí serem cada vez mais relevantes os processos não-formais e informais de aprendizagem, retirando à instituição escolar a exclusividade da produção do saber, tal como ocorreu durante muitos anos.

A educação de adultos no contexto internacional e em Portugal: Breve resenha

Quando falamos destes contextos de educação não escolar não podemos deixar de fazer menção, ainda que de forma mais concisa, nas últimas décadas do século XX, sobre o papel impulsionador da UNESCO na educação de adultos. A nível internacional não se podem descurar alguns momentos-chave e dos quais fazem parte aquelas que denominamos como CONFITEA's – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.

A primeira Conferência realizou-se em 1949, num contexto de pós-guerra, em Elsenaur (Dinamarca), com o intento de fazer com que a educação de adultos estivesse ao serviço da paz e da implementação de uma civilização completa e humana. Nesta altura a educação de adultos está associada à educação popular.

A segunda Conferência decorre em Montreal, no Canadá, em 1960. Desta Conferência fica a ideia de que é fulcral incutir nas pessoas a necessidade de uma aprendizagem contínua. Nesta conferência é assinalada pela UNESCO a utilidade e a necessidade de cultivar a dimensão social e individual dos adultos. Podem perceber-se aqui duas das suas preocupações quanto aos adultos: a alfabetização e a formação profissional.

Em 1972, em Tóquio, na terceira edição da CONFITEA, fica a ideia de que a educação de adultos devia trespassar a sociedade: o trabalho, o lazer, as atividades cívicas (1972). Pela primeira vez surge o conceito de educação de adultos como um subsistema da educação permanente. No mesmo ano é publicado pela UNESCO um relatório coordenado por Edgar Faure – *Aprender a ser* –, que acabaria por se constituir como um manifesto da educação permanente (1973).

Em 1976 decorre a Conferência Geral de Nairobi, de onde saem algumas recomendações no que concerne ao desenvolvimento da educação de adultos e onde predomina a ideia que esta não pode ser encarada intrinsecamente, senão como um subconjunto incorporado num projeto global de educação permanente, abrangendo esta todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos (1976). Faz-se menção à necessidade de ajudar todas as pessoas a adquirir conhecimentos elementos – leitura, escrita, cálculo, assim como a compreensão de fenómenos naturais e



sociais -, mas também facilitar-lhes o acesso a um trabalho coletivo, a estimular a sua compreensão e do domínio dos problemas de higiene, saúde, economia doméstica e educação dos filhos e ainda a desenvolver a sua independência e participação na vida coletiva.

A quarta Conferência Internacional de Paris, em 1985, fecha este ciclo, convertendo a educação de adultos num projeto equitativo que associe e coordene a educação formal com o mundo do trabalho. Assim, a principal medida a tomar em relação à educação de adultos é o combate ao analfabetismo. Aliás, a alfabetização é encarada com um problema complexo e que não depende unicamente do meio ambiente, mas também de componentes históricos, culturais, políticos e sociais de cada povo, daí que um dos objetivos fosse o da eliminação completa do analfabetismo até ao ano 2000 (UNESCO, 1985). Nesta conferência está ainda patente a necessidade de estabelecer uma comunicação entre a educação formal e a educação informal.

Em 1997 teve lugar em Hamburgo a quinta Conferência Internacional, considerando-se que a educação de adultos é a chave para o século XXI, reforçando que é “simultaneamente, uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para a participação plena na sociedade” (UNESCO, 1998, p. 7). Mencionam-se nesta altura as aprendizagens concretizadas fora da escola, estando o conceito de educação de adultos aliado a aprendizagens formais, não formais e informais.

Em 2009 concretiza-se a sexta conferência em Belém do Pará, no Brasil, abordando-se o facto de a educação de adultos fornecer meios para que as pessoas possam enfrentar os desafios do desenvolvimento do século XXI, inserindo-se esta na aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, os cursos EFA são um desafio basilar da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujo auge se atinge com o seu lançamento nacional no ano 2000, não descurando que a tipologia destes cursos, que se distancia dos tradicionais modelos escolares, revela como prioridades a qualificação e as competências dos adultos. Através destes cursos aspira-se, através da diminuição de défices de habilitações da população adulta, a uma cidadania participativa e responsável, à empregabilidade e à inserção social, mas também profissional, mediante uma valorização das experiências diárias dos indivíduos, assim como das suas competências.

Este projeto EFA aposta, segundo Nogueira (2000), em adultos com habilitações reduzidas; apresenta percursos de educação e formação (moldados a cada sujeito adulto) que os conduz a uma certificação escolar básica, mas também a uma formação profissionalizante; estimula a educação e a formação ao longo da vida ao conceber processos de reconhecimento e validação de competências obtidas ao longo da vida, na maioria das vezes que extravasam o sistema escolar.

A triangulação de técnicas numa abordagem qualitativa

No decorrer deste estudo procurámos analisar como é que a Formação de Adultos cria novas disposições duráveis que fomentem os níveis de literacia da leitura, focando-nos nos modos de relação dos atores sociais com a leitura (Brito, 2012). O nosso referencial empírico tem igualmente a singularidade de ter integrado um curso EFA, que lhe deu equivalência ao 9.º ano e o dotou de competências comunicacionais e relacionais não só ao nível pessoal, social e profissional, mas também de competências técnico-práticas fundamentais para o seu desempenho profissional.



A reflexão em torno da metodologia levou-nos a considerar que aquilo que pretendíamos analisar extrapolava qualquer tipo de análise mais extensiva meramente de avaliação de impactos ou tipificação de práticas. Optamos, deste modo, pela concretização de uma investigação através da qual pudéssemos compreender de que forma as experiências socializadoras adquiridas ao longo do curso EFA influenciaram o grupo. Recorremos, assim uma abordagem qualitativa, que conciliasse as regularidades sociais e as singularidades dos atores em causa.

Desde 2007 acompanhamos o percurso de cada uma destas mulheres, umas mais de perto do que outras, com maior ou menor regularidade. Consideramos profícuo o recurso a este tipo de abordagem para compreender o que existe de diferente no quotidiano com a leitura do nosso objeto empírico, quais as especificidades deste em relação à leitura.

Como tal, procuramos estabelecer uma triangulação que congregasse distintas técnicas que se complementassem e permitisse a obtenção de uma maior riqueza de dados de natureza qualitativa, dado o número de elementos que compõe o nosso objeto empírico. Recorremos, assim, às entrevistas semidiretivas com atores institucionais, ora mais exploratórias em alguns casos ora mais aprofundadas e com um caráter avaliativo noutros. A materialização destas entrevistas constituiu-se como uma pré-condição para o trabalho empírico posterior, uma vez que esta análise nos permitiu esboçar de forma mais particular e focalizada o guião para as entrevistas de história de vida com o grupo de mulheres.

A partir do recurso às histórias de vida pretendemos encontrar coerência na relação que cada sujeito estabelece diante das múltiplas experiências, acasos, dinâmicas e até mesmo contextos que pautam a sua vida. Falar das histórias de vida deste grupo de mulheres a que temos vindo a fazer menção, é também contextualizá-las através do seu enquadramento sociodemográfico (Quadro 1).

Atentando na tabela 1 apercebemo-nos que estas mulheres têm idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos, oito dos elementos são casados, uma é solteira, três são divorciadas e uma é viúva. Residem na quase totalidade no concelho de Vagos, sendo que uma reside no concelho de Ílhavo e outra no de Aveiro., estando ainda um elemento ausente no estrangeiro. Constatamos talqualmente em relação ao nível de escolaridade que quatro dos elementos revelam ter completado o 12.º ano, enquanto os restantes possuem o 9.º ano.

No que concerne à condição face ao trabalho constatamos que dez destas mulheres estão a exercer uma profissão, todas elas por conta de outrem. Duas destas mulheres estão desempregadas, sendo que essa situação na altura a que se referem os dados era de curta duração porque em ambos os casos se verificava há menos de um ano.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica do grupo*

Nomes	Idade	Estado civil	Área de residência (concelho)	Nível de escolaridade	Condição face ao trabalho
Ana	36	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Andreia	37	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Beatriz	35	Casada	Ílhavo	12.º ano	A exercer profissão
Catarina	35	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Carolina	29	Casada	Aveiro	12.º ano	A exercer profissão
Daniela	35	Solteira	Vagos	9.º ano	A exercer profissão



Joana	36	Divorciada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Lara	34	Divorciada	Vagos	9.º ano	Desempregada de curta duração
Lúcia	54	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Manuela	37	Casada	Vagos	12.º ano	Desempregada de curta duração
Sofia	35	Viúva	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Susana	34	Casada	Vagos	9.º ano	A exercer profissão
Constança	28	Divorciada	Luxemburgo	12.º ano	-----

*Dados referentes a 30 de setembro de 2011

O recurso a um guião semidiretivo permitiu-nos que os seus discursos fossem amplos e com a profundidade adequada, sem deixar de conduzi-las, nos momentos em que se pareciam perder um pouco, para temas que tínhamos delineado e que eram pertinentes para o entendimento da sua história.

No que diz respeito à observação não encaramos que esta seja uma mera técnica de descoberta, ela acaba por deter aqui um carácter de verificação das dimensões analíticas do trabalho. Não podemos olvidar que esta técnica transpõe o simples “mergulhar em dados e ‘ter insights’” (Becker, 1999, p. 64). Na verdade, este deambular no terreno permitiu-nos observar comportamentos, interações verbais, maneiras de estar, de ser, de fazer ou mesmo de dizer, em contextos mais formais de entrevistas, mas também em situações mais informais do quotidiano. Encaramos a observação concretizada como direta e participante porque aquilo que obtivemos não nos foi difundido por outrem. Nós estivemos lá e embrenhámo-nos no meio de cada uma destas mulheres, em ocasiões distintas, tal como podemos perceber pelo excerto apresentado:

Mostrou-me o seu quintal e a verdura que tinha cultivado. Quando demos conta estávamos as três à volta da frondosa nespereira que estava no quintal, deleitando-nos com o fruto. Entretanto, renovou o convite para visitarmos a sua futura casa, que ainda estava em obras. Deixámos os carros estacionados e fomos, as três, a pé, saboreando a mescla de sons, fragrâncias e cores que nos envolviam. Foi uma caminhada descontraída e saudável pela localidade, tendo ela identificado alguns locais que lhe eram familiares – residência dos pais, dos sogros, dos cunhados. Notou-se um brilho no olhar quando me mostrou a casa e tudo aquilo que tinha conseguido fazer desde que estava sozinha com a filha. Naquele final de tarde havia algumas pessoas na rua, umas a conversar, outras que iam em direção a outro local, outras ainda sentadas no banco do café a passar o tempo (Registo de observação da entrevista com Sofia, 2011-05-08).

Procuramos ao longo desta investigação que os momentos de concretização das entrevistas, dos diálogos informais e ocasionais e também das observações em momentos distintos fizessem parte de práticas sociais, interagindo com os nossos interlocutores, uma vez que quanto mais rica se torna essa interação maior é a possibilidade de termos acesso a informações que nos permitem compreender a pluralidade, a copiosidade e a complexidade das práticas sociais dos atores que acompanhamos (Cavaco, 2009).

Um contributo fundamental para a análise desta observação no terreno, foi a redação de notas em diário de campo, uma que vez que este registo se constitui como a narrativa que fazemos sobre a observação e sobre os conteúdos, são comentários de ordem teórica, metodológica e a observação propriamente dita. Na verdade, o “trabalho de escrita representa, ele próprio, uma prática reflexiva que, por si mesmo, vai modelando as



condições de envolvimento com o grupo por parte do cientista” e essa escrita é uma “tradução e uma interpretação” (Estanque, 2002, p. 75).

As filhas juntaram-se a nós. Vinham ambas com as unhas pintadas com uma cor estranha, algo semelhante a um laranja mais berrante. Beatriz ainda reclamou daquela cor, mas logo a filhota mais nova chamou a atenção para as unhas dela, com um vermelho mais escuro. A certa altura estávamos as quatro à volta da mesa a comer biscoitos de manteiga e a conversar (Registo de observação da entrevista com Beatriz, 2011-06-18).

Todavia, não nos detivemos apenas pelas entrevistas individuais e, após esta fase de entrevistas, consideramos pertinente e enriquecedor para o trabalho de investigação a concretização de um grupo focal no feminino. Para Veiga e Gondim (2008), o grupo focal ou “grupo de discussão, como técnica qualitativa, apresenta-se como uma possibilidade para compreender a construção de percepções, atitudes e representações sociais no grupo humano acerca de um tema específico” (p. 8). A aplicação desta técnica requereu algum cuidado porque podia ser confundida com uma mera entrevista de grupo e não era isso que se pretendia. Há sempre o risco na planificação de ela se tornar demasiado teórica e se ficar por um mero questionar ou então ir para o oposto e ser uma sucessiva sequência de dinâmicas. Também na situação de grupo focal sentimos necessidade de refletir acerca das nossas opções, dos comportamentos, do clima que se gerou na sala, o relacionamento e tudo o que envolveu esta situação concreta com este grupo.

Para finalizar, disse-lhes que íamos terminar aquela sessão da forma que tínhamos feito ao longo do curso, com uma história e que aquela era uma história que tinha saído há relativamente pouco tempo e tinha muitos poquinhos de perlimpimpim. Essa história tinha como título Era uma vez... Inicialmente estavam atentas, mas não tinham ainda percebido o que é que aquela história tinha para lhes contar. Mantive o contacto visual com todas ao longo da história. Ia a meio da segunda página quando Lara começou a desconfiar de qualquer coisa, pelo menos deixava transparecer isso no seu olhar. Momentos depois começaram a trocar olhares, até que a gargalhada foi geral quando se aperceberam que aquela história era sobre elas (Registo de observação do grupo focal, 2011-07-16)

A análise de fontes documentais constituiu-se como um instrumento importante ao longo desta pesquisa, assim como a análise de conteúdo que nos conduziu a uma reflexão em volta das atitudes, dos valores, das opiniões. Neste caso especificamente, podemos verificar que quer com as entrevistas quer com o grupo focal que foram realizados procuramos os sentidos envolvidos nestas atitudes para, assim, compreendê-las de uma forma mais aprofundada.

Considerações finais

No que concerne a este estudo importa salientar que a pesquisa se sedimenta numa encruzilhada constante entre a teoria e a empiria. Efetivamente, quando optámos por esta estratégia de investigação, consideramos que era uma forma de cumprir um desígnio que é o de seguir um objeto de estudo, não desperdiçando informação e conhecimento, construindo assim um observatório destas mulheres, recorrendo à metodologia qualitativa e estabelecendo várias portas de entrada.



Não obstante, estamos conscientes da complexidade quer do tema abordado quer da metodologia que fizeram com que esta investigação fosse um desafio constante. Não podemos descurar que este foi todo um percurso exaustivo, focado no meio em que o nosso referencial empírico vive, em que de modo paulatino fomos aprofundando a análise do grupo em causa. Procurámos captar, para além das palavras, toda a linguagem não-verbal, numa linha diacrónica desde o nosso primeiro contacto enquanto formadores nestes cursos, num dos módulos de formação de base, o que nos confere um posicionamento privilegiado de investigadores destas temáticas, mas também de formadores com estes públicos. Procuramos assim estabelecer uma aproximação sucessiva ao discurso da sociologia com o distanciamento necessário face a ela tendo em conta o nosso percurso noutras áreas.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do ‘estado da arte’. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Afrontamento.

Aníbal, Alexandra & Moinhos, Rosa (2010). Educação não escolar: Esboço de um subcampo da sociologia da educação em Portugal. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 173-205). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Ávila, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/ Celta Editora.

Becker, Howard (1999). *Métodos de pesquisa em ciências sociais* (4ª ed). São Paulo: Editora Hucitec.

Brito, Elisabete (2012). *A literacia da leitura em adultos. Análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de educação e formação de adultos, construído no feminino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Canário, Rui (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cavaco, Cármen (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa

Delors, Jacques (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>.

Estanque, Elísio (2002). Um sociólogo na fábrica: Para uma metodologia de envolvimento social. In Telmo H. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro* (2.ª ed.). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf>.

Lengrand, Paul (1973). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



UNESCO (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. Elsinore. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf.

UNESCO (1960). *Segunda conferencia mundial de educación de adultos*. Montreal. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>.

UNESCO (1972). *Troisième conférence internationale sur l' éducation des adultes*. Tokio. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_f.pdf.

UNESCO (1985). *Cuarta conferencia internacional sobre la educación de adultos*. Paris. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf.

UNESCO (1998). *Quinta conferência internacional sobre a educação de adultos. Declaração final e agenda para o futuro*. Hamburgo. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.

Veiga, Luciana & Gondim, Sônia Maria Guedes (2001). A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opinião Pública*, VII, 1-15.





Publicando cuidados para o corpo: Propagandas televisivas de medicamentos e a formação dos sujeitos contemporâneos

Mariana Carvalho Carminati

Universidade de São Paulo
mariana.carminati@usp.br

Sandra Maria Patrício Vichiatti

Universidade de São Paulo
smpatricio4@ig.com.br

Com a expansão dos meios de comunicação de massa, atualmente os conhecimentos biomédicos são apresentados à sociedade também pela publicidade, difundindo e sedimentando imagens e crenças sobre os caminhos “verdadeiros” (legitimados pela “ciência”) para se conquistar ou recuperar “a saúde” - sem qualquer questionamento sobre “o que é saúde”. Neste quadro em que a televisão destaca-se pela ampla penetração social, cumpre-se problematizar as mensagens veiculadas pelas peças publicitárias de medicamentos. Por hipótese, essas propagandas não apenas contribuem para o fenômeno sócio-cultural da “medicalização social” como para a produção de certas crenças e hábitos imperativos perante outros caminhos pelos quais cuidar de si e organizar a própria vida. Neste sentido, funcionam como fantasias que anestesiavam a criatividade própria da imaginação, possivelmente limitando o imaginário social e estereotipando os cuidados com o próprio corpo e bem-estar. Frente a isto, o presente trabalho projeta-se como um esforço de análise crítica de algumas publicidades de fármacos. Objetivo: Analisar uma amostra de 23 (vinte e três) propagandas de medicamentos veiculadas pela televisão no Brasil, buscando investigar as prescrições divulgadas em relação ao corpo, aos modos de viver, às atitudes e aos comportamentos humanos, visando com isso identificar possíveis ideais de saúde, de beleza, de bem-estar, de felicidade, de qualidade de vida, assim como as menções sobre o consumo, o uso do tempo, as noções de cuidados e tratamentos, os hábitos cotidianos, entre outras ações direcionadas aos sujeitos telespectadores. Método: O conteúdo das peças publicitárias selecionadas será em breve analisado com base nas proposições de Michel Foucault e Marlene Guirado acerca do Discurso, e de Gilbert Durand sobre o Imaginário. Como primeira etapa do trabalho, realizou-se uma transcrição do conteúdo oral apresentado nas peças coletadas e, posteriormente submeteu-as a uma análise sintática nos moldes de Bardin (1994). Resultados Parciais: Observou-se nas transcrições grande prevalência de substantivos (62,28%) e verbos (39,18%), dentre os quais se destacaram os modos presente do indicativo (51,49%) e infinitivo (20,14%). Considerações Parciais: Tais resultados indicaram uma forte ênfase de menções ao cotidiano, ao tempo presente e ao direcionamento de ações ou estados dos sujeitos. Entretanto, almeja-se nas análises utilizar-se o ato de assistir às peças publicitárias como recurso prático, pretendendo com isso abranger integralmente o que é comunicado pelo recurso audiovisual.

Palavras-chave: publicidade, corpo, imaginário.

1. Introdução

Apesar da morte certa, nos é permitido, tal qual uma dádiva, passar pelo mundo por um período indeterminado – no sentido de que não sabemos quanto tempo iremos nele permanecer; podem ser alguns minutos ou horas; podem ser cem anos, quiçá pouco mais. Em seu existir no mundo o ser humano, a partir de certa idade, se dá conta de que irá

morrer, assim como viu acontecer com um ente próximo, ou ouviu um colega relatar a perda de seu bicho de estimação. Seja quem ou como foi, nota-se a morte quando se dá conta de que alguém ou algum animal morreu, embora o impacto seja, sem dúvida, maior quando se trata de uma pessoa, afinal por identificação direta com o jazido os sujeitos não tardam, mesmo com pouca idade, a enxergar que igualmente lhes ocorrerá.

Passa-se boa parte da vida sabendo que “o seu dia irá chegar”, que o tempo irá passar e, que nem tudo será tão agradável quanto se quer, por isso, possivelmente cada sujeito inventa ou acata algo que, de certa forma, possa ajudá-lo a suportar viver com essa certeza e os mistérios existenciais. Mesmo diante de dificuldades, é fato que todas as pessoas necessitam, de algum modo, se haver com essa realidade ontológica e, parece ser interessante, perante os rumos que se pretende seguir neste estudo, atentar-se para as diferentes maneiras que os seres humanos têm utilizado para buscar caminhos que os auxiliem a encontrar sentidos em suas vidas e cuidados para os próprios corpos, procurando a partir de então estabelecer contrapontos entre posturas adotadas em diferentes períodos históricos.

Considera-se que a vivência dos mitos em civilizações ancestrais aponta um dos modos outrora escolhidos como alternativa para se encontrar um sentido não apenas para a morte, mas também à existência humana, à misteriosa origem do mundo e de certas coisas que nele estavam antes mesmo da aparição do *homo sapiens*. Na vivência das histórias originárias, as pessoas adentravam uma temporalidade diferente da que estavam habituadas a viver, era como se tivessem retornado à origem daquilo que o mito simbolizava, ao momento em que o mundo e as coisas foram originados, conquistando com isso o poder de controlá-las, garantindo assim também, de certa forma, mais controle sobre suas próprias vidas. A passagem abaixo possivelmente auxiliará a concretizar o está sendo brevemente pontuado:

...ausentando-se durante três dias de casa, Ts’o-dez-p’er-ddu encontra, ao regressar, seus pais mortos. Decide então partir em busca de um medicamento que impeça a morte, e vai para o país do Chefe dos Espíritos. Após inúmeras aventuras, ele rouba os medicamentos miraculosos, mas, perseguido pelo Espírito, cai por terra e os medicamentos se dispersam, dando existência às plantas medicinais (Eliade, 2007, p. 31).

Tal passagem aborda um mito que narrava a origem dos medicamentos e, de acordo com demais explicitações feitas pelo autor, o ritual de cura em que o mesmo era vivenciado iniciava-se por cantos voltados para a origem dos remédios, do Cosmos, da Terra e o nascimento de Ts’o-dez-p’er-ddu, posteriormente partia-se para o que se considerava um rito de cura. Estando explicitadas algumas ideias sobre o modo como o mito deverá ser pensado neste trabalho, as quais mesmo sendo insuficientes para compreendermos a fundo o que Eliade considera como o “viver mítico”, nos permite vislumbrar uma forma muito diferente de criar sentidos e de cuidar do corpo, em comparação com a cultura predominante no estado de São Paulo. Atualmente percebe-se que apesar de utilizarem diferentes vias para satisfazê-lo, os sujeitos contemporâneos continuam sendo acompanhados, desde as épocas primitivas desse impulso que os leva a elaborar as situações que vivem e considera-se, no contexto desta pesquisa, que os cuidados de si são meios pelos quais os mesmos buscam também tal elaboração.

Curioso notar que mesmo diante de todas as transformações ocorridas na humanidade com o passar do tempo histórico, a ação que visa à busca de sentidos continua a ser exercitada, enquanto muitas outras ficaram retidas no passado. Acredita-se assim que tal ato mereça uma atenção especial, por configurar-se não apenas como um hábito, mas



possivelmente como uma atitude necessária para que a vida humana prossiga. Interessante é notar que no século XXI, distantes em sua forma das vivências míticas, podem ser citadas demais alternativas que visam fins também voltados para a elaboração de questões existenciais como, por exemplo, as crenças religiosas e/ou pessoais, as superstições, o consumo – e como! – os cuidados com a alimentação, os tratamentos e terapêuticas voltadas para o corpo, a ingestão de drogas, entre outros.

Como uma das “modalidades” de ingestão de drogas, enfatiza-se o consumo das lícitas por convergência ao material de pesquisa aqui utilizado, o qual é constituído por 23 (vinte e três) publicidades televisivas de medicamentos, coletadas diretamente dos canais “Rede Globo” e “SBT” no mês de maio de 2012. Embora o consumo atravesse este estudo, almeja-se propiciar discussões que transcendam esse âmbito, optando-se por isso seguir uma via que permita considerar a ingestão de medicamentos e, ao mesmo tempo, não ater-se exclusivamente a ela, apesar dos alarmantes índices relacionados ao seu uso. Para que se tenha uma noção, conforme apontam os dados fornecidos pela *Associação Brasileira de Redes de Farmácia e Drogarias (ABRAFARMA)* realizou-se no Brasil, durante o ano de 2011, o total de 14.333.389.565 vendas de medicamentos, enquanto foram atendidos 632.531.817 clientes nos estabelecimentos do ramo farmacêutico. Convergindo com essas informações, o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, mostrou como índice de venda no comércio varejista no mês de agosto de 2012, o valor de 12,8% para a categoria *Artigos Farmacêuticos, Médicos, Ortopédicos e de Perfumaria*, inferiores apenas aos 26,3% resultantes da venda de *Veículos e Motos, partes e peças* e para os 16,6% de *Móveis e Eletrodomésticos*, e de acordo com o *Sistema Nacional de Informações Tóxico Farmacológicas (SINITOX)* no ano de 2009 – últimas estatísticas disponibilizadas pelo site - foram registradas 26.753 casos de intoxicação e 71 óbitos por ingestão medicamentos.

Estes números, bem como as publicidades televisivas que divulgam medicamentos, convênios médicos, hospitais particulares e, talvez outras sugestões articuladas ao modelo médico tradicional em uma quantidade visivelmente maior do que as demais alternativas voltadas para o cuidado e o tratamento do corpo. Não obstante, nota-se um recente movimento contrário aos métodos médicos-farmacológicos na população que habita o estado de São Paulo, talvez, sobretudo nas grandes cidades. Ilustrações disso são a procura por terapêuticas consideradas alternativas – medicina *ayurvédica*, acupuntura, homeopatia, fitoterapia, cromoterapia, terapia holística, iridologia, etc. – práticas de *yoga*, *tai chi chuan*, dentre outras que se caracterizam pela apreensão do ser humano em sua totalidade, a partir de uma concepção de corpo integral, divergindo assim do reducionismo medicamentoso que se concentra apenas nas alterações físico-químicas do corpo humano.

A partir disso, explicita-se que a questão central a ser explorada nas propagandas coletadas refere-se ao aparente caminho único que as mesmas divulgam aos telespectadores, uma vez que independentemente do que é por elas anunciado – um analgésico, um antigripal, etc. - o modo de tratamento ou cuidado sugerido resume-se à ingestão de um fármaco elaborado com a finalidade de modificar quimicamente o funcionamento do corpo humano. Salienta-se que, embora as publicidades de hospitais ou convênios médicos não proponham explicitamente o consumo de medicamentos, elas acabam por alimentar essa mesma lógica. É lícito supor que isto converge para o fenômeno que Durand (1994) denominou como “*imagem em conserva*” (p. 34). Segundo ele, a mesma teria surgido com a ebulição dos recursos audiovisuais:

A imagem ‘em conserva’ paralisa, a seguir, todo o juízo de valor por parte do consumidor passivo, por esse que é próprio de uma escolha; o espectador é, então, orientado por



atitudes coletivas de propaganda: é a temível ‘violação das multidões. Esse nivelamento é perceptível no espectador de televisão, que ingurgita com o mesmo apetite – ou melhor, com a mesma inapetência! – espetáculos de ‘variedades’, pronunciamentos presidenciais, receitas de cozinha, atualidades mais ou menos catastróficas... Trata-se do mesmo ‘olho morto’ que contempla crianças morrendo de fome na Somália, a ‘purificação étnica’ na Bósnia ou o arcebispo de Paris, subindo as escadas da Basílica de Montmartre levando uma cruz às costas... (Durand, 1994, p. 34).

Na prática exploratória do material em questão notou-se que ao contribuírem, de certa forma, com a elaboração dos males que se propõem a atenuar e para as promessas que se juram cumprir, as publicidades de medicamentos estudadas apontaram uma determinada via a ser seguida, mostrando-se assim rígidas no que diz respeito à criação imaginativa por parte do telespectador. No caso da propaganda de um remédio para a prisão de ventre pesquisado, por exemplo, inicialmente aborda-se a questão do intestino preguiçoso que não funciona de acordo com o desejado, entretanto, no final da mesma as palavras são claras: “Vida livre com Tamarine¹”, mencionando com isso ideias que vão para além da melhora intestinal, uma vez que dizem e prometem, mediante a ingestão de tal fármaco, libertar a vida de seu consumidor. A alegação de que o Tamarine pode libertar a vida sugere aos sujeitos uma ideia referente à potência do medicamento, tão forte a ponto de cumprir com algo que eles mesmos parecem, perante tais dizeres, serem incapazes de conquistar com seus próprios recursos. O que a propaganda não apresenta é qualquer questionamento ou reflexão sobre o que é essa liberdade, inclusive acerca dos meios pelos quais seria possível buscá-la. O exibido pela publicidade é um anúncio genérico, no sentido de que pode servir para qualquer pessoa que o assista, além de taxativo, porque não deixa dúvidas: caso queira-se uma “vida livre”, tomar Tamarine pode ser um caminho.

Desse modo, interessa-nos continuar a investigação do que é comunicado aos telespectadores por vias das propagandas coletadas porque entendemos que o impacto das mesmas ressoa na formação dos sujeitos que as assistem, e assim, por intermédio do olhar, constroem na memória imagens relacionadas ao cuidado de si. Por isso, entende-se que a publicidade como algo isolado não é capaz de valorizar uma mercadoria, mas quando exibida à população ela pode favorecer a criação, neste caso coletiva, massiva, de valores específicos para aquilo que anuncia. De acordo com Debray (1994) “Olhar não é receber, mas colocar em ordem o visível, organizar a experiência. A imagem tira seu sentido do olhar, assim como o escrito da leitura; ora, esse sentido não é especulativo, mas prático” (p. 42).

Acredita-se, então, que uma vez notada a influência da publicidade de medicamentos sobre o imaginário - e, daí, sobre os valores e os comportamentos de cuidados com o próprio corpo - dos “sujeitos-telespectadores”, mostra-se pertinente questionar: como se dão as relações entre as propagandas em questão, os processos de subjetivação e a formação de uma imagem do medicamento como a principal via de cuidados voltados para o corpo na atualidade?

Porém, a relevância desta pesquisa, dado o seu caráter exploratório, sustenta-se, sobretudo pela intenção de se prosseguir com a construção de procedimentos adequados à análise sistemática do material coletado, visando contribuir para a formulação de questões relevantes sobre a temática abordada no que concerne principalmente aos impactos sociais desse tipo de propaganda televisiva na construção de caminhos voltados para os cuidados de si no imaginário dos sujeitos contemporâneos.

¹ Marca registrada de medicamento para a prisão de ventre.



2. Objetivos

Geral: investigar os conteúdos exibidos nas publicidades coletadas, atentando-se para o que as mesmas veiculam em relação ao corpo, aos modos de viver, às atitudes e aos comportamentos humanos, buscando com isso identificar possíveis ideais de saúde, de beleza, de bem-estar, de felicidade, de qualidade de vida, assim como as menções sobre o consumo, o uso do tempo, as noções de cuidados e tratamentos, os hábitos cotidianos, entre outras ações, direcionadas aos sujeitos telespectadores.

Específicos:

- * Revisar os estudos que tratam da publicidade televisiva de medicamentos nos últimos 5 anos (no mínimo);
- * Caracterizar, por meio da pesquisa bibliográfica, conceituações teóricas acerca dos termos: medicamento, remédio, publicidade, mídia de massa, imaginário, cura, cuidado e morte, visando estabelecer bases conceituais claras para orientar futuras investigações sobre o tema;
- * Explorar o que comunicam as propagandas coletadas, quando assistidas do mesmo modo que na televisão;
- * Experimentar o que despertam tais propagandas quando assistidas em fluxo ininterrupto.

3. Referenciais teóricos

531

Partindo-se da pesquisa bibliográfica que está sendo realizada desde março de 2012, pretende-se construir um arcabouço teórico dos temas mais pertinentes para este estudo, tendo como elegidos: medicamento, remédio, publicidade, mídia de massa, imaginário, cura, cuidado e morte. A partir dessa coleta está sendo constituída uma base conceitual que servirá de orientação e parâmetro para demais análises a serem realizadas no material publicitário coletado.

Para tal, buscam-se inspirações sobre o imaginário na Teoria Antropologia do Imaginário, proposta por Gilbert Durand, nas reflexões de Gaston Bachelard sobre a imaginação, nos apontamentos da Psicanálise, bem como de Michel Foucault, sobre o sujeito e os processos de subjetivação (tangenciando questões éticas e políticas), nos estudos de Theodor Adorno, Renato Ortiz e Eugênio Bucci em relação à publicidade, a cultura e a televisão e, nas proposições de Régis Debray sobre o olhar.

4. Procedimentos

No que diz respeito à análise exploratória do material em questão, procurou-se testar a viabilidade prática de investigar os vídeos coletados do modo como são visualizados na televisão pelos telespectadores. A partir de um processo denominado por Bardin (2000) “análise sintática” assistiu-se às publicidades em questão e transcreveu-se o conteúdo que as mesmas divulgaram oralmente. Posteriormente, exploraram-se os conteúdos textuais obtidos, os quais apresentaram grande prevalência de substantivos



(62,28%) e verbos (39,18%), dentre os quais se destacaram os modos presente do indicativo (51,49%) e infinitivo (20,14%). Tais resultados, considerados parciais, indicaram uma forte ênfase de menções ao cotidiano, ao tempo presente e ao direcionamento de ações ou estados dos sujeitos. Para a análise e compreensão destes aspectos, mostra-se potencialmente válida a apreensão feita por Durand (1994) das *atitudes coletivas de propaganda*, as quais representam, segundo o autor, uma *violação das multidões* (p. 34) porque enclausuram, anestesiam a criatividade própria da imaginação.

Apesar de ser um possível meio para se extrair dados mais aprofundados, a análise que teve como base o material em formato de texto pareceu-nos insuficiente para abranger a totalidade do material em questão, uma vez que este último possui, além da oralidade, outros artifícios que merecem ser integrados às próximas análises. Dessa forma, considerou-se que talvez seja interessante, nas futuras etapas de investigação, utilizar como recurso prático o ato de assistir às publicidades coletadas. Fato que nos levou a pensar na factibilidade de tal proposta foi o procedimento de transcrição, uma vez que enquanto se mantinha a atenção no conteúdo oral, para que fosse possível transcrevê-lo, notou-se ao mesmo tempo, afetações advindas também das imagens e da trilha sonora que os vídeos continham, ou seja, a combinação do que é falado, mostrado e tocado, afetou a pesquisadora que realizou tal análise de um modo distinto do que a leitura do texto resultante de sua transcrição. Um claro exemplo ocorreu com a propaganda do Anador²: em seu texto não havia nenhuma menção de que, em determinado momento o vídeo mostraria uma caixa gigante do medicamento caindo e possivelmente matando todos os figurantes da propaganda, que simbolizam naquele contexto as pessoas que importunavam o protagonista, entretanto as imagens claramente comunicaram o “esmagamento” e os sons intensificaram o acontecimento.

Diante disso, propõe-se iniciar uma próxima etapa de análise que almejará estudar o material em questão; para este trabalho, será necessário aprofundar-se no estudo da metodologia, o que será buscado mediante um estágio de cinco meses junto ao “Projecto Colectivo Educação e Imaginário”, coordenado pelo Professor Catedrático Aberto Filipe Araújo, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Também se buscará auxílio em exposições de Foucault (1971) e Guirado (2010) sobre o *Discurso*, considerando o mesmo como algo singular que vai para além da fala, modificando-se de contexto para contexto, e que atravessa, sendo também atravessado, por relações de poder e de resistência que emergem do campo social.

Finalmente, pretende-se realizar uma última etapa de análise utilizando a *Escrita Automática* de Breton (1924), assistindo ininterruptamente aos vídeos coletados e simultaneamente escrevendo-se, o mais rápido possível, tudo o que emergir dessa experiência. Através deste processo, e conforme defendido pelo autor, busca-se dar abertura ao que ainda não tem sentido, ao que é inconsciente, mas que também é despertado quando se assiste a tais vídeos. Cumpre declarar que a presença destes elementos ficou evidenciada na coleta, na organização e, de modo mais enfático, na primeira etapa de análise do material desta pesquisa, sendo, portanto, merecedor de explorações por apontar que o terreno acessado por vias conscientes talvez não seja o único a emergir nesta prática.

² Marca de medicamento para dor de cabeça.



5. Cronograma

	2013									
Atividades	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Revisão Teórica										
Análises										
Relatório de Qualificação										
Qualificação										
Análises Finais										
Elaboração da Dissertação										
Apresentação da Dissertação										

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Redes de Farmácias e Drogarias [ABRAFARMA] (2011). *Índices Abrafarma 2011*. Disponível em: <http://www.abrafarma.com.br/Indices%20Abrafarma%202011.pdf>.

Bardin, Laurence (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Breton, André (1924). *Manifesto do surrealismo*. Disponível em: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/didaticos/download/Manifesto_do_Surrealismo.pdf.

Debray, Régis (1994). *Vida e morte da imagem: Uma história do olhar no ocidente*. Editora Vozes: Petrópolis-Rio de Janeiro.

Durand, Gilbert (1997). *As estruturas antropológicas do imaginário: Introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes.

Durand, Gilbert (1994). *O imaginário. Ensaio sobre a ciência e a filosofia da imagem*. Paris: Hatier.

Foucault, Michel (1971). *A ordem do discurso*. Paris: Éditions Gallimard.

Guirado, Marlene (2010). *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). *Pesquisa mensal de comércio*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Comercio_e_Servicos/Pesquisa_Mensal_de_Comercio/Fasciculo_Indicadores_IBGE/pmc_201208caderno.pdf.

Ministério da Saúde & Sistema Nacional de Informações Tóxico Farmacológicas [SINITOX] (2009). *Casos registrados de intoxicação e/ou envenenamento*. Disponível em http://www.fiocruz.br/sinitox_novo/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=349.





Fotografia e educação não-formal: Possibilidades e usos

José Roberto Gonçalves

Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre – MG – Brasil
jrg.foto@yahoo.com.br

Sueli Aparecida Gonçalves

Secretaria Municipal de Educação – Campinas – SP – Brasil
sueli.mipid@campinas.sp.gov.br

Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso da fotografia em experiências de ensino/aprendizagem não formais voltadas para jovens moradores das periferias de grandes e médias cidades brasileiras. Focamo-nos no trabalho de formação do Educador Social que tem nos princípios da educação-não formal seu campo de atuação preferencial. Desta forma, fomentamos a discussão sobre o emprego da fotografia como elemento de atração do interesse do jovem para a participação em grupos de formação e suas possibilidades de tomada de consciência da realidade vivida nas periferias das grandes e médias cidades. Iniciamos o trabalho por destacar as possibilidades discursivas da fotografia como “transformadora do real” (DUBOIS, 1994), prosseguimos com os ensinamentos de Jorge Pedro Sousa (2004), que destaca a “incapacidade da fotografia de oferecer determinadas informações sobre a realidade”, favorecendo assim a complementaridade da informação visual com a discursiva/textual. Esta qualidade da fotografia, a de não resumir em si mesma toda a informação, pode ser empregada de forma positiva no processo de aprendizagem de jovens expostos a ambientes e situações de desvantagem social, onde as possibilidades de expressão, institucionalizadas/formais, lhe são dificultadas ou negadas. Neste contexto, a fotografia é empregada como ferramenta para a construção de um processo educativo transformador, onde o jovem assume papel preponderante na tomada de consciência sobre a realidade social vivida. Temos, também, que a atividade do Educador Social, é antes de tudo um ato transformador da realidade, onde “o diálogo, tematizado – não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação” (GOHN, 2009, p. 31), necessitando assim, sólida formação por parte do Educador Social para o emprego das ferramentas que favoreçam o processo de ensino/aprendizagem que visem à transformação da própria realidade de exclusão social. Finalizamos o artigo propondo atividades que podem ser implementadas, em diversos contextos de práticas de educação não-formal, mesmo que o Educador Social não domine a técnica fotográfica.

Palavras-chave: educação não-formal, fotografia, formação de professores.

Fotografia e educação não-formal

Fotografia e educação não-formal compartilham uma gênese comum, a pessoalidade. Ambas estão intimamente ligadas a seu agente produtor, revelando em seu fazer e, nos resultados de seu processo de elaboração o olhar que seu produtor tem sobre a realidade. Não há fotografia desprovida do olhar ideológico de seu produtor, da mesma forma que não há educação não-formal sem um posicionamento ideológico de seus agentes.

Educação não-formal e a fotografia prescindem da presença física, e do envolvimento pessoal do educador social, para que ela possa se materializar como ação

humana, voltada para a modificação da realidade vivida. Não se faz fotografia e nem educação não-formal sem o envolvimento de seus produtores com a realidade dos fatos. Para se produzir uma boa fotografia, é preciso ir até o local onde a realidade social se constitui. *Drones*¹ não produzem boas fotografias, podem captar boas imagens que permitem a seus controladores elaborarem um mapa detalhado do campo de batalha, mas mesmo assim, não produzem boas fotografias. Pois, a eles, *drones*, ou seus controladores remotos, a experiência de viver a realidade dos indivíduos que estão presentes no campo de batalha não se estabelece de forma direta.

Máquina e operador estão distantes da realidade vivida pelos protagonistas no campo de batalha, da mesma forma que a educação escolarizada, institucionalizada e gerida por governos centrais, tende a se tornar “mapas de campos de batalha”. Onde a luta pela sobrevivência dos indivíduos e suas culturas (que se estabelecem no fazer diário das ruas, comércios e escolas), é vista de longe por quem toma as decisões centralizadas. A distância das comunidades onde as atividades educacionais se desenrolam, entorpece os sentidos de quem a observa, a partir de dados estatísticos e demográficos, e toma as decisões sobre seus rumos e formas de fazer. Já o educador não-formal, necessita estar no local onde a cultura se estabelece, interagindo a cada minuto com os agentes sociais que a produzem. Alterando, e sendo alterado, por este contato direto com a realidade social.

O recorte do real que este educador produz é o resultado de sua percepção sobre o vivido, de forma que o universo por ele construído está repleto de sua essência criativa e cognitiva. Trabalhar com educação não-formal é fotografar em primeira pessoa, é posicionar-se frente o real e, deste, retirar os elementos para a diálogo com a sociedade, construindo e sendo construído por esta troca direta de experiências e sentimentos.

O diálogo estabelecido com a sociedade, pelo educador não-formal, não se esvai ao término de seu trabalho, ele permanece como ponto de análise de sua ação sobre o real e sua formação pessoal. Da mesma forma de que a fotografia que traduz em pontos sobre o papel ou pixel nas telas dos computadores a visão que seu produtor teve sobre determinado evento. Expondo assim, como aquele agente social, se posicionou sobre o universo que o cercava no momento em que tomou a imagem. O trabalho com educação não-formal deixa a amostra como o educador social pensa a realidade em que se insere.

A necessidade de preparação do educador social

Trabalhar com educação não-formal não é o mesmo que fazer caridade ou serviço voluntário em comunidades carentes, é antes de tudo um trabalho de formação estruturado e direcionado ao desenvolvimento humano em sua plenitude cognitiva. É olhar para si e para a comunidade local como integrantes de uma mesma realidade social, onde se estabelecem trocas diretas de saberes e experiências. O educador social não está naquela determinada sociedade para doar o seu tempo ou conhecimento, mas para construir conhecimento a partir da interação dos saberes da própria comunidade com os seus, criando ambiente propício para a transformação social. Desta forma, trabalhar com

¹ Drones - Veículo Aéreo Não Tripulado (VANT), também chamado UAV (do inglês *Unmanned Aerial Vehicle*) e comumente conhecido como *drone* (zangão, em inglês), é todo e qualquer tipo de aeronave que não necessita de pilotos embarcados para ser guiada. Esses aviões são controlados à distância, por meios eletrônicos e computacionais, sob a supervisão e governo humanos, ou sem a sua intervenção, por meio de Controladores Lógicos Programáveis (PLC). Também pode ser chamado como "Veículo Aéreo Remotamente Pilotado" (VARP).



educação não-formal é interagir com a sociedade e não levar o seu “conhecimento superior” para os que não tiveram a mesma oportunidade na vida.

Despertar a consciência, deque a educação não-formal é um esforço conjunto de transformação da realidade e de si mesmo, constitui-se em um dos primeiros passos na formação do educador social. Pois, como pontua a Ph.D. em sociologia Maria da Glória Gohn (2009, p. 31) “As práticas não-formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil”, de forma que a cada contato, a realidade dos agentes sociais se imporá como matéria prima para a construção do saber.

Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar os anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais e culturais diferenciados, transmitem através de suas histórias de vida. Só assim será possível construir um diálogo a partir dos conhecimentos oferecidos por essa população e da bagagem acumulada pelos educadores (Simson, 2001, p. 12).

O alerta feito pela pesquisadora e educadora da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson, na introdução do livro “Educação não-formal: cenários da criação” (2001), obra coletiva que traz relatos de experiências de educadores ligados ao Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura – GEMEC, por ela liderado, nos permite perceber a importância da preparação prévia do educador, que se pré-dispõe a atuar no âmbito da educação não formal. Tendo em vista que, diferentemente da educação escolarizada formal, onde os conteúdos e métodos de aplicação são determinados por agentes externos à realidade escolar, onde estes serão implementados, o educador social interfere diretamente na proposta educativa selecionada.

536

Assim, a educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições (Simson, 2001, p. 10)

Fortalecendo, assim, a ligação entre educador social e a comunidade em que ele atua. Devemos ter em mente, também, que a educação não-formal “designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho” (Gohn, 2009, p. 31), além da solução de problemas do coletivo como a aprendizagem de conteúdos específicos que possibilitem a este, uma leitura mais ampla da realidade social que o cerca.

Gohn, citando Gadotti alerta que a “educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”, favorecendo assim sua inserção nas mais diferentes realidades sociais. “Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto à categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas” (p. 32). As questões de espaço, tempo e diferenças culturais, históricas e biológicas, apontados pela pesquisadora social, e que o sistema escolar formal tem, em muitos casos, dificuldades em atender. Pois, sua estrutura verticalizada não permite alcançar, de forma específica tais demandas.



Em síntese, o Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (Gohn, 2009, p.34).

Ao tomarmos a educação não-formal como um processo de “tradução das culturas locais” teremos outro ponto de contato com a fotografia. Pois, a fotografia, também tem em sua gênese a tradução de culturas, a reconstrução e ressignificação de eixos valorativos das comunidades em que ela é tomada, sob a perspectiva do seu produtor. Favorecendo assim, o emprego da fotografia como elemento provocador de debates e reflexões sobre a realidade constituída e socializadas através de imagens pré-concebidas de pessoas ou grupos sociais. Tendo em vista que a fotografia nos permite observar determinado recorte da sociedade pelo tempo que desejarmos e sob os mais diversos referenciais teóricos e ideológicos.

O olhar do fotógrafo constitui apenas metade da mensagem que a fotografia carrega, o restante é completado pelos saberes do observador da imagem, abrindo múltiplas possibilidades de interpretação e ação a partir deste recorte de mundo. “Nesse sentido, podemos dizer que a foto não explica, não interpreta, não comenta. É muda e nua, plana e fosca” (Dubois, 1994, p.84), trazendo para o observador da imagem um protagonismo desconcertante para o produtor. Pois, este, o produtor, deve ter a certeza que sua visão de mundo, por melhor construída no signo fotográfico, não será entendida/decodificada, da mesma maneira que ele concebeu no momento em que produziu aquela determinada mensagem.

O mesmo princípio pode ser expandido para a criação/aplicação das Leis que se propõem a modificar comportamentos sociais de forma ampla. Este é o caso da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio público e privado no Brasil. Concebida como uma forma de destacar a contribuição que o negro e o índio tem na formação da sociedade e cultura brasileira, de forma a diminuir ou até mesmo em acabar com o preconceito racial arraigado na sociedade, tem encontrado inúmeras dificuldades em sua implementação.

Consciente da dificuldade de implementação da Lei em seu objetivo mais amplo, de transformação das relações étnico/raciais com foco na eliminação do preconceito/discriminação social, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, implantou entre os anos de 2003 a 2010 amplo programa de formação de educadores visando a sensibilização dos mesmos para com os objetivos propostos pela lei.

As ações foram pensadas de forma a preparar o profissional de educação para os desafios, social e ideológico, que esta lei demanda, tendo em vista que ela propõe em seu cerne a discussão sobre o racismo e o preconceito social que existe na sociedade brasileira contra negros e índios. Entretanto, os gestores desta lei não se debruçaram sobre um problema inerente a sua implantação, muitos dos agentes do estado encarregados em promover a igualdade racial, não acreditam neste princípio ou mesmo integram o grupo que, de forma escamoteada, exercem a discriminação racial/social.

Como determinar a agentes públicos que atuem de forma a eliminar o racismo e o preconceito social se alguns, como boa parte da sociedade brasileira não admitem possuir preconceito racial, mesmo exercendo este preconceito de forma velada em suas relações cotidianas. A proposta de formação continuada em serviço dos profissionais de educação da Rede Municipal de Campinas partiu do questionamento: o que vejo? O que ouço? O que



faço com isso? Gerando uma rede de possibilidades para a construção e reconstrução do conhecimento e percepções sobre a realidade social.

No percurso de construção de uma proposta que viabilizasse a implementação da temática étnico/racial nas escolas do município, o grupo, naquele momento optou por uma forma de intervenção que oportunizasse aos educadores a percepção da realidade vivida nas periferias da cidade, onde se concentra a maioria da população afro-brasileira e indígena residentes na cidade, confrontando a sua própria realidade.

O objetivo das oficinas era debater a questão racial na sociedade brasileira, explorando os conceitos de raça, etnia, racismo/discriminação e as políticas de ação afirmativas. Para a realização deste intento explorou-se o lúdico como elemento aglutinador e reflexivo sobre as práticas sociais vigentes no cotidiano social e escolar. Neste processo de construção e formação de conceitos, percebeu-se que os princípios da educação não-formal, de envolvimento com a comunidade, pessoalidade, flexibilidade de espaço e tempo atendiam melhor os anseios do projeto. Pois, permitia ao educador reelaborar os conceitos e princípios aprendidos durante as oficinas de formação, adaptando-os a sua realidade escolar. Criando novos lugares e tempos dentro do ambiente escolar institucionalizado para a difusão dos conceitos.

A partir destas experiências organizou-se o livro “Compromissos e mudanças no currículo escolar: orientações curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira” (2009), obra coletiva que traz o relato de experiência dos educadores sociais que participaram das oficinas e cursos de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas em 2008 e 2009, descritas por eles mesmos. Este projeto contou com oficinas de fotografia, história da África, bonecas étnicas, leitura de jornais entre outras atividades. Outra produção do grupo foi o livro “Culturas e sujeitos na educação de jovens e adultos” (2008), que seguindo a mesma linha do anterior, traz o relato das experiências vividas nas diferentes oficinas de formação de educadores promovidas pela SME no ano 2007/2008.

A integração dos princípios da educação não-formal no processo de formação e educadores, permitiu o confronto da visão que os professores da rede tinham sobre o tema, com a realidade social, que em muitos momentos, nos fogem a percepção por estarmos nela imersos. E, ao empregarmos a fotografia como um instrumento de observação da realidade social temos a oportunidade de lançar um olhar “de fora” para o universo descrito/construído na imagem. Esta abordagem permite ao formador instigar a discussão sobre as formas de representação e tratamento que cada grupo social tem na sociedade sem confrontar diretamente o observador com seus próprios preconceitos. Ao não confrontarmos diretamente os participantes das oficinas com seu próprio preconceito, evitamos que este, levante barreiras intransponíveis à discussão e, a qualquer possibilidade de modificação dos conceitos pré-existentes que não são reconhecidos e assumidos dentro da realidade em que estão inseridos como educadores.

Mostrar a realidade social a partir da fotografia tomada por outros permite destacar a construção ideológica que o seu produtor imprimiu em seu trabalho e a questionar como lidamos com aquela determinada situação. Mesmo que não se consiga em um primeiro momento modificar os posicionamentos arraigados na formação do indivíduo que participa da oficina de formação, ao menos espera-se que este não repita as atitudes destacadas na fotografia/imagem como não aceitáveis em uma sociedade plural e democrática. Esta abordagem, busca respeitar os tempos de sensibilização dos educadores para com o tema. Permitindo a estes que construam, a partir das ferramentas



disponibilizadas, sua própria forma de atuação frente as demandas geradas pela implementação da Lei Federal.

A imagem como fonte de percepção da realidade

As imagens atraem o olhar e despertam nas mentes inquisidoras questionamentos sobre a realidade nela construída. Seja para descobrir/entender as motivações de seu produtor ou os significados produzidos/sugeridos por aquela imagem. John Berguer (1999) nos alerta:

As imagens foram a princípio feitas para evocar as aparências de algo ausente. Aos poucos foi se tornando evidente que uma imagem podia ultrapassar em duração aquilo que ela representava: mostrava, então, como uma coisa ou alguém havia-se parecido – e assim, por implicação, como o assunto fora antes visto por outras pessoas. (p. 11)

Esta capacidade das imagens, de registrar e dar a ver determinado recorte da realidade, para além do momento que ela evoca, muito nos interessa para o processo de formação do educador social. Tendo em vista que ela, a fotografia, nos permite destacar o olhar construído sobre a realidade por diversos atores sociais, em tempos e circunstâncias diferentes e, instigar no educador social o debate de como ele “vê” determinada situação social e, como ela é percebida/construída, por outros atores sociais. O acesso a estes múltiplos olhares, sobre o cotidiano das comunidades, traz ao educador social a possibilidade de confrontar o seu próprio olhar com o da sociedade em que ele se insere. Facilitando o início do diálogo sobre as condições vividas/percebidas pelos diferentes atores sociais, para com a comunidade em que ele, educador social, irá atuar.

539

Este confronto triplo entre: como o educador percebe a realidade social; como a sociedade representa e atribui papéis aos diferentes grupos e como a comunidade local se vê nesse processo, permite ao educador social perceber as diferentes construções feitas a partir dos mesmos fatos sociais. Retomamos então aos questionamentos feitos pelo grupo organizador das oficinas de formação da SME Campinas: o que vejo? O que ouço? O que faço com isso?

Ao questionarmos o educador sobre o que ele vê nas fotografias, e solicitar que relacione com o que ouve sobre aquele determinado grupo, criamos o ambiente para iniciar-se a discussão sobre os papéis sociais atribuídos a cada grupo de pessoas. Aproveitamos este momento para contextualizar historicamente, não só a imagem, mas também o seu conteúdo e as posturas e consequências sociais envolvidas na mensagem fotográfica. De forma a possibilitar a formulação da pergunta que mais nos interessa “o que faço com isso?” Esta pergunta oferece a oportunidade ao grupo de se posicionar frente à realidade social constituída, não só pelas imagens, mas também, o não registrado pela escrita em suas múltiplas formas, tendo em vista que na sociedade brasileira, nem tudo que se diz, se escreve.

Devido a questões históricas, referentes à miscigenação e a questões legais no Brasil (a manifestação do racismo é tida como crime pela legislação vigente), de forma geral não encontramos textos, nas suas mais diversas formas de fixação e difusão, que defendam abertamente o racismo e a discriminação social em solo brasileiro. Contudo, a manifestação do preconceito, seja de gênero, cor/etnia ou de orientação sexual se dá nas conversas diárias, nas piadas “sem intenção de ofender” e em ditos populares que, em suma, atribuem uma determinada posição ou caráter a pessoas ou grupos. Ao despertarmos



o olhar do educador para as mensagens de controle e posicionamento social que repetimos, sem ao menos perceber, oportunizamos ao grupo tomar consciência de que ele também é um agente reproduzidor destas construções pré-concebidas de mundo.

O resultado deste processo são os mais diversos possíveis; vivenciamos momentos em que as pessoas se sentiram envergonhadas por perceberem que atuavam de forma discriminatória a outros que se tornaram irritados e refratários às observações do grupo, recusando-se a continuar a discussão. Entretanto, nenhum educador social permaneceu indiferente às discussões ocorridas durante as oficinas. Esta mesma estrutura pode ser empregada no trabalho com jovens nos grupos de formação independente do grau de escolaridade que este esteja tendo em vista que a fotografia não necessita que seu leitor seja alfabetizado, pois: “Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar” (Berguer, 1999, p. 9). Outro ponto a se destacar, no contexto da educação nacional, reside no fato de que o “brasileiro, que praticamente saltou de uma fase oral para uma fase audiovisual sem a devida mediação da escrita” (Teixeira, 2005, p. 67), tem nas imagens um forte apelo na construção do conhecimento e sentido.

O educador social pode partir das imagens veiculadas na mídia e incentivar o grupo a se posicionar frente à mensagem que ela carrega. Destacando que toda imagem, principalmente a imagem de mídia, carrega em si um texto, com um sujeito, um verbo e um complemento, composto para convencer alguém de algo. Ou seja, as imagens de mídia carregam em seu cerne uma intencionalidade comunicacional, nem sempre explícita, de convencer o seu leitor, que o ponto de vista de seu produtor está correto, portanto verdadeiro.

Ao desconstruirmos o *status* de verdade da imagem de mídia, principalmente o da fotografia jornalística, abrimos a oportunidade para a discussão de sua intencionalidade e objetivos.

Temos também que toda fotografia jornalística deve estar acompanhada de no mínimo uma legenda que a complementa e amplia o seu significado, Jorge Pedro Sousa (2005, p. 333) é categórico ao afirmar que: “para informar, o fotojornalismo recorre à conciliação de fotografia e textos. Quando se fala em fotojornalismo não se fala exclusivamente de fotografia”. Na maioria dos casos a fotografia jornalística está acompanhada não só da legenda, mas também, de um título e de um texto que comenta o fato registrado pelas lentes do fotógrafo, dando um sentido mais restrito para o discurso nela inserido. Desta forma, a fotografia jornalística aliada ao texto jornalístico carrega uma espécie de “isto quer dizer” (Dubois, 1994, p.84), facilitando o seu entendimento por parte do leitor.

Esta característica da imagem jornalística simplifica em muito sua utilização por parte do educador social, pois o assunto que ela, a fotografia, discorre geralmente sobre uma atualidade, ou seja, de eventos ou personagens que estão em evidência no momento de realização da oficina. Sua circulação é conhecida, suas intenções podem ser mais facilmente observadas, permitindo assim uma ampla gama de discussões e interpretações apoiadas nos textos que a acompanham ou para além dos discursos a ela atribuídos pelos seus produtores/editores.

Devemos levar em conta que uma das funções da fotografia jornalística no contexto de produção da notícia é o de chamar a atenção para o que está sendo dito na matéria. Ou seja, a atração visual que a fotografia exerce sobre o leitor implica em uma maior ou menor atenção, que este dará a notícia veiculada pelo órgão noticioso. Nesse sentido Pereira Junior observa que: “não é raro o caso em que o texto, por melhor e mais informativo, perde importância e espaço na página por falta de imagem” (p. 113). Aspecto



que pode ser explorado positivamente no contexto educacional para despertar o interesse do aluno pela leitura dos demais textos que acompanham a imagem. Criando um ambiente positivo para a relação ensino aprendizagem. Tendo em vista que o conjunto informacional composto pela fotografia+título+legenda+texto, orienta o entendimento da mensagem transmitida.

Outra questão que pode ser abordada com o emprego da fotografia de imprensa é a possibilidade de confrontação com as imagens inseridas nos livros didáticos, para ilustrar determinados eventos da história nacional, principalmente os relacionados ao período colonial, com a representação atual destes mesmos personagens. Ou seja, como o brasileiro era visto e representado nas imagens produzidas no período, seja este negro, branco, pardo ou indígena, destacando quem eram os produtores destas imagens e qual a intencionalidade destas representações, confrontando-as com as imagens atuais veiculadas na mídia. Este situar quem são os produtores destas imagens e qual a sua intencionalidade, permite uma melhor compreensão da intenção informacional que a imagem carrega. Permitindo, tanto ao educador como ao aluno, acostumar-se a indagar o sentido da imagem e qual a sua função na sociedade. Pois, tendemos a fixar mais o discurso transmitido pelas imagens que o explicitado nos textos que a acompanham. Portanto, o jovem tende a internalizar a mensagem passada pela imagem e não pela contextualização dada pelo texto.

Após esta desconstrução da imagem e consequente reconstrução dos significados que a imagem carrega, o educador social pode iniciar o processo de construção de novos significados para aquela mesma imagem, ou lançar-se, caso tenha os recursos materiais para isso, solicitar que o grupo produza novas imagens, e a partir delas contar a sua história. Esta possibilidade de criação de novas imagens e significados, não só atrai a atenção dos participantes das oficinas, como também, os instigam a tomar posicionamentos frente a realidade de sua comunidade. Na tentativa de “mostrar” que a realidade de sua comunidade não é a mesma que a construída pelas imagens midiáticas, os jovens exploram locais e situações que antes não lhes prendiam a atenção.

A comunidade cria novos locais e significados sob os olhos inquisidores dos jovens munidos de uma câmera fotográfica e o desejo de mostrar que é muito mais do que a sociedade quer que ele seja. Através do confronto controlado entre “como somos vistos” e “como queremos ser vistos” espera-se incentivar posturas mais críticas para com as relações de exclusão e preconceito social arraigada na sociedade.

Referências bibliográficas

Berguer, John (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.

Dubois, Philippe (1994). *O ato fotográfico*. São Paulo: Papirus.

Falaschi, Celso Luiz (Org.) (2008). *Cultura e sujeitos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação.

Gohn, Maria da Glória (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Revista Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43. Disponível em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>.

Martins, José de Souza (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto.



Simson, Olga Rodrigues Moraes; Park, Margareth Brandini & Fernandes, Renata Sieiro (Orgs.) (2001). *Educação não-formal: Cenários da criação*. Campinas: Unicamp.

Sousa, Jorge Pedro (2005). *Elementos de jornalismo impresso*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.





Dialogando com imagens: Um estudo sobre a produção audiovisual em ambientes educacionais

Cristine Pires

Universidade Federal da Bahia
cristinelpires@yahoo.com.br

Maria Cecília de Paula Silva

Universidade Federal da Bahia
cecilipaula@yahoo.com.br

O presente estudo consiste numa pesquisa de abordagem qualitativa sobre a formação humana em ambientes educativos formais e não formais. A investigação teve como base a relação dialógica construída com os participantes, em dois estudos de caso, um no espaço formal e outro no espaço não-formal, no Subúrbio Ferroviário, bairro Plataforma, Salvador - Bahia, Brasil, comunidade secular com história de resistência e luta, originária do Quilombo dos Urubus e local das lutas finais pela independência da Bahia. Objectivou investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e produção imagética para formação dos sujeitos, jovens que frequentam a educação básica pública, visando fundamentar a práxis pedagógica, a partir da autonomia dos educandos como *Sujeitos* que fazem escolhas e projetam coletivamente ações/produtos que ressignificam seus valores e identidade comunitária. Buscamos desvelar os sentidos e significados da vida da comunidade, da história construída no cotidiano escolar, dos atos de resistência contra monotonia escolar que são fundamentais para a formação humana emancipatória. Utilizamos os registros imagéticos produzidos conjuntamente com os jovens como base de análise, e a história construída no decorrer desse processo. Essa investigação permite constatar alguns impactos na relação dos alunos com a produção imagética e com as representações deles como sujeitos que ressignificam sua comunidade e consequentemente sua identidade e poder de ação. A possibilidade de produzirem vídeos se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e serem ouvidos na escola e na comunidade. Os educandos, até então sem espaço de produção de conhecimento, que têm suas vozes silenciadas na formalidade inerente à educação formal, numa relação dialógica intrínseca a uma práxis pedagógica emancipatória, se apresentam como *Sujeitos* desse processo e têm a produção imagética como um território com função social histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola. Considera-se fundamental esta reflexão acadêmica para superar a lógica pedagógica hegemônica na educação básica brasileira.

Palavras-chaves: educação emancipatória; produção audiovisual; formação humana.

1. Caminhos para uma prática pedagógica emancipatória

A imagética, desde a tenra infância, fez parte do nosso cotidiano e coloriu a nosso imaginário e posteriormente transformar-se em uma linguagem política-pedagógica com intenção de fundamentar e esclarecer as ações de diversos movimentos sociais e fazer parte, como expressão fundamental, da nossa prática docente. Precisávamos produzir vídeos que tivessem função social, que fossem mais além do que obras de entretenimento, que apresentassem a voz e as histórias daqueles que são esquecidos e invisibilizados, daqueles

que a mídia faz questão de não abrir espaço de diálogo, mostrando apenas as mazelas das suas comunidades.

Ao conhecermos e nos integrarmos como pesquisadoras ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) percebemos que tínhamos que posicionar-nos politicamente e a possibilidade de registrar, em vídeo, a dinâmica do MST, se apresentou como uma nova linguagem com a qual poderíamos mostrar a sociedade outra versão dessa história, outra forma de ver e interpretar a realidade dos movimentos sociais que lutam pela terra. “Quando o outro se transforma em convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe da sua vida, da sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso a relação obriga a que o pesquisador participe da sua história” (Brandão, 1984: 12).

Nessa perspectiva, a imagética assumiu outra configuração na nossa vida, uma forma de expressão e denúncia que foi, no decorrer de oito anos, aflorando em diversos momentos na produção de vídeos documentários com distintos Movimentos Sociais e na escola formal. Um novo olhar, carregado de significações, aflorou no modo como realizamos as produções audiovisuais.

[...] o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico – assim como as imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas cópias do mundo visível – é também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos. (Barbosa e Cunha, 2006, p. 16)

A formação humana foi o centro da nossa atenção em todos os vídeos que produzimos e dirigimos. Constatamos que a cada Movimento Social que nos aproximávamos a educação não formal estava presente de uma forma tão marcante que a considerei essencial para a formação dos indivíduos que participavam daqueles grupos de resistência, pois libertos dos tempos, espaços e cobranças inerentes a formalidade da educação institucional, os sujeitos podiam caminhar livre, pois era a pedagogia da luta, a pedagogia do oprimido que os conduziam com propriedade e significação preparando-os para as relações de confronto, no cotidiano de suas vidas, que mantiam com a sociedade e as instituições governamentais.

Paralelo ao trabalho imagético com os Movimentos Sociais, desenvolvemos trabalho semelhante de análise e produção audiovisual na escola pública, que foi amadurecendo no decorrer desse período, através de uma escuta sensível aos anseios dos educandos, possibilitada pela prática pedagógica onde a relação dialógica sempre foi o eixo central com o qual caminhamos pedagogicamente na intenção de proporcionar autonomia ao educando no processo de apreensão e assimilação do conhecimento. Neste trabalho pretendemos, a partir da experiência imagético-pedagógica desenvolvida ao longo de nove anos, fundamentar a práxis pedagógica, a partir da consideração dos sujeitos visando a autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações/produtos que identifiquem, signifiquem e ressignifiquem seus valores e identidade comunitária.

Fazemos parte do quadro de professores efetivos da rede pública do Estado da Bahia ministrando a disciplina Educação Física, no ensino fundamental II e ensino médio, no Colégio Estadual Professor Aristides de Souza Oliveira situado no bairro de Plataforma, sub-bairro de São João do Cabrito, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil. Essa comunidade tem uma história secular de resistência, pois é oriunda do Quilombo dos Urubus e da Batalha de Pirajá - local onde ocorreu uma das lutas finais que originou a independência da Bahia, em 2 de julho de 1923. Atualmente atua nessa comunidade uma série de projetos sociais, escola comunitária, creches, além de ser atendida por organizações não-governamentais e projetos mantidos pela igreja católica. Isso se deve ao



processo de luta da comunidade junto aos órgãos governamentais em busca de melhores condições de vida que garantissem os direitos fundamentais dos moradores.

Na prática docente assumindo uma postura pedagógica dialógica e concebemos a educação como formação humana para emancipação dos indivíduos. Adotamos a teoria Freiriana como ponto de partida para nossa prática pedagógica, atuando em espaços educativos formais ou não formais. Considerando-se que somos educadoras, buscamos conduzir os educandos para exercer autonomia frente ao processo educativo, buscando a sua formação para o exercício da cidadania plena, ou seja, temos como meta formar indivíduos que possam intervir, de fato, na sociedade.

Ciente de que a educação formal deixa a desejar, pois caminha a passos lentos, paralela às evoluções em todas as dimensões, buscamos elementos, presentes na educação não formal, que valorizem a cultura local, a introdução de conteúdos, de fato, significativos para a vida e a formação dos sujeitos que participam efetivamente desse processo. Nessa perspectiva, rompemos com a prática hegemônica conteudista e adestradora dos indivíduos, já que os consideramos como *Sujeitos*, que forjam sua história.

Optamos por trabalhar fundamentados na teoria de Freire (1987) por considerarmos que, apesar de mais de quarenta anos da publicação do livro *A Pedagogia do Oprimido*, sua teoria continua atual e alicerça a pedagogia de luta em movimentos sociais e daqueles que optam por ter uma prática pedagógica que conduzam os educandos para autonomia.

Buscamos introduzir a pedagogia dialógica Freiriana na educação formal e a linguagem imagética ciente de que a formação humana está diretamente relacionada com a cultura e isso significa que o processo educativo é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar e já que as imagens permeiam a nossa vida por diversas meios, precisamos nos apropriar dela como linguagem pedagógica a ser incorporada no cotidiano da escola e em outros espaços educativos.

Fundamentada no trabalho desenvolvido no Colégio Aristides com análise e produção imagética e no intuito de vivenciar esse trabalho num campo educativo mais aberto, no qual pudessemos ter mais liberdade quanto ao tempo, espaço e processos pedagógicos, criamos o Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual (CIPA) que teve o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS) e da direção da escola que nos facultou quatro horas aulas para desenvolvê-lo no turno oposto ao trabalho.

Portanto, este trabalho aqui apresentado é parte de uma investigação que foi realizada no Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, Brasil. Tem como objetivo compreender a formação humana em espaços educativos e para isso buscamos discutir os conceitos de educação formal, não formal e informal, e apresentar duas experiências de produção audiovisual: Uma realizada na escola pública na qual trabalhamos e a outra no Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual, um projeto de educação não formal tendo como foco a linguagem audiovisual. A questão central que norteou a nossa investigação foi a seguinte: Quais as contribuições da análise e produção audiovisual, vivenciadas em espaços educativos, formal e não formal, para a formação do Sujeito que se forjam na história de luta e resistência da sua comunidade.

Concebemos a formação humana como um processo educativo construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, o ser humano vai vivenciando no seu cotidiano a cultura e esta vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, reelaborados, ressignificados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal.



A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas Diretrizes Nacionais de Educação. A educação formal visa o ensino e a aprendizagem do educando, respeita uma estrutura hierárquica de progressão por série ou anos de estudo, e visa formar o indivíduo para exercer “plena cidadania”.

A educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços no qual o indivíduo adquire e acumula conhecimentos do dia-a-dia, seja no trabalho, seja na casa, ou no lazer.

A educação não-formal é uma educação organizada, sistemática, porém acontece em múltiplos espaços: igrejas, sindicatos, associações de bairros, movimentos sociais, ONG's entre outros. Segundo Gohn (2006, p. 29), os objetivos dessa prática educativa são construídos, interativamente, no dia-a-dia, tendo como meta a transmissão de informação e formação política e sociocultural. A educação não-formal é um campo de estudo dentro da educação, até então pouco valorizada, e desconhecida, apesar de ser uma forma de atuação muito utilizada por organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, associações comunitárias, em geral, toda organização que tenha em vista a formação do indivíduo.

Para Gadotti (2005, p. 3), toda a educação é, de certa forma, educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela formalidade, regularidade e sequencialidade. Na cidade, um dos espaços de educação não-formal, ela é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, entretanto, também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

Portanto, compreendemos que a essência da prática pedagógica emancipatória está na concepção que temos de educação, fundamentada em princípios filosóficos. Seja ela formal, não formal ou informal, a educação está presente no nosso cotidiano, somos eternos aprendizes. Concordo com Carmen Cavaco quando expõe suas considerações a respeito da educação: “Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder as necessidades formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2003, p: 130).

2.O contexto da pesquisa: O bairro de Plataforma

O bairro de Plataforma situa-se as margens da Baía de Todos os Santos, é margeado pela Avenida Suburbana. A localidade era uma aldeia de jesuítas chamada Aldeia de São João. Atualmente Plataforma se subdivide em vários sub-bairros, São João do Cabrito, Parque São Bartolomeu, Boiadeiro, Cabrito, entre outros.

O Parque São Bartolomeu é uma local sagrado pelos adeptos do Candomblé que levam ao local, até hoje, oferendas aos caboclos e orixas, portanto é um lugar imerso em simbologias dos cultos africanos. O Parque São Bartolomeu, em tempos remotos, era habitada por índios da nação Tupi, os Tupinambás e africanos escravizados que fugiram e formaram o Quilombos dos Urubus além de ter sido palco da Batalha de Pirajás levando definitivamente a independência da Bahia em 1823.

A singularidade do Parque São Bartolomeu é a de ser, sobretudo, um santuário, um lugar-monumento da memória negro-indígena e ao mesmo tempo do civismo popular da luta pela independência da Bahia. Esse caráter popular, sem dúvida, é responsável pelo esquecimento, pelo propositado “branco de memória” da cultura hegemônica que prefere



esquecer o índio e o negro, a religião afro-brasileira entre os bens culturais da Cidade. (Espinheira, 1998, p. 25)

Portanto, essa comunidade, imersa numa história de tantos conflitos desde tempos remotos, tem no seu âmago uma mistura alquímica de coragem, lutas, conquistas e pertencimento que a fizeram perpetuar na contemporaneidade uma história de luta por moradia, escolas, creches, saúde, enfim, cidadania plena. Obteve diversas conquistas durante essa trajetória de constitui-se como bairro no que resultou no atendimento a estruturas básicas como posto de saúde, creches, escolas públicas, escolas comunitárias, e com uma série de projetos sociais que recebem apoio do Governo Federal e da Prefeitura de Salvador e ONG's.

Nessa comunidade, rica em vida, cultura, lutas e transformações é que desenvolvemos os dois projetos de produção audiovisual, uma na escola pública e cerceado por todos os limites intrínsecos desse ambiente, e o outro como um projeto não formal de educação, tendo como limites os próprios anseios dos participantes.

3. Produção audiovisual na escola pública baiana

Inicialmente, em sala de aula, lançamos a proposta aos alunos de fazermos vídeos e pedíamos que construíssem o roteiro e o argumento. Foi um processo complicado, pois para eles, escrever representava um tormento. Na escola a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, mas tarefas sem conexões com a vida fato que compromete a aprendizagem e por consequência o desejo de produzirem textos autorais.

Durante um período, estimulamos-os para que produzissem roteiros, porém percebíamos que as produções saíam fragmentadas, muitas vezes precisávamos reunir dois ou três roteiros para que conseguíssemos uma história. Posteriormente, optamos por conversarmos coletivamente sobre o que faríamos e assim construíamos oralmente o roteiro. Para Martín-Barbero (2000)

[...]ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo algum a vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. (p. 87)

Concordo com Martín-Barbero, não podemos negar a importância da cultura letrada e a sua finalidade de compreensão do mundo e que a mesma predomina e é mais valorizada, porém, a imagética, na contemporaneidade, se apresenta com uma dimensão até então inimaginável, presente em tudo o que fazemos hoje devido ao grande avanço tecnológico que só tende a expandir e torna-se acessível cada vez mais uma grande parte da população. Portanto, ao buscar produzir conhecimento através das imagens, tínhamos a intenção de utilizarmos uma linguagem mais acessível e prazerosa para os educando.

Todos os trabalhos foram marcantes nessa trajetória dialógica de produção audiovisual, porém a experiência que representou um marco inicial, numa outra lógica de produção, foi o vídeo “Aristides em Ação”, produzido em 2009. Esse trabalho foi fruto de um projeto da escola sobre a comunidade. Desenvolvemos o trabalho com um grupo de 7º ano na disciplina Cultura Baiana. Produzimos um vídeo, dirigido coletivamente pelos alunos, o qual denominaram de “Aristides em Ação”. Justificaram tal escolha por se sentirem protagonistas de uma ação dentro das suas comunidades. Durante três manhãs



solicitamos licença da direção e saímos para filmar as localidades de Boiadeiro, São Bartolomeu e São João do Cabrito, sub-bairros de Plataforma.

Ficou a cargo dos alunos apontarem as principais características do bairro, a cultura, os problemas ambientais, as belezas naturais, as áreas de lazer, o trabalho com a pesca. Entramos em beco e saímos de becos, percorremos toda a orla, visitamos as primeiras cachoeira do Parque São Bartolomeu, Oxumaré e Nanã, a linha de trem, o porto onde os barcos fazem o trajeto Plataforma-Ribeira-Plataforma, o restaurante Boca de Galinha, o ponto de venda de peixe, andamos em baixo da linha do trem, andamos na beira do rio, conversamos com moradores antigos, um morador deficiente físico, comerciantes, crianças. Olharam a localidade com olhos de pesquisadores buscando desvelar além do que viam. Os alunos foram os protagonistas do vídeo. Foram construindo o roteiro passo a passo e fizeram questão, apesar de todo o trabalho, percorrer as regiões mais distantes da escola e apontarem os problemas ambientais, indignados com a situação.

Esse trabalho foi editado e exibido para toda a escola. Essa experiência foi muito gratificante, pois durante todo o processo de produção do vídeo, discutimos e refletimos o que e como fazer, quais os aspectos mais relevantes a serem filmados, como seria a apresentação da localidade, o que havia naquelas comunidades que os incomodavam e o que deveria ser mostrado como valioso para eles. Nessa perspectiva de produção coletiva, eles perceberam questões sociais, culturais e políticas que passavam despercebidos, apesar de imersos naquele ambiente, não paravam para refletir sobre a sua própria realidade.

O grande ganho dessa produção não foi a questão técnica ou mesmo a publicização da degradação ambiental que convivem, num espaço tão rico de belezas naturais, mas a possibilidade de serem os produtores dessas imagens/discurso, de refletirem sobre a realidade que vivenciam, e que por muitas vezes não se dão conta, enfim, produzirem um trabalho autoral e poderem mostrar na escola o fruto dessa produção com a linguagem que é peculiar aos adolescentes. É imprescindível revalorizar a imagem na prática educativa, colocando-a, não apenas como um recurso de apoio a produção escrita ou a leitura, mas como uma linguagem, uma nova forma de produzir conhecimento.

4.O projeto de iniciação em produção audiovisual (CIPA)

Iniciamos esse projeto em março de 2011 com um grupo de jovens na faixa etária de 13 a 19 anos que queriam conhecer mais sobre produção audiovisual, pois uma parte deles já havia trabalhado conosco na escola formal. Contamos com o apoio da direção do Colégio Aristides no sentido de nos liberar quatro aulas para a execução desse projeto no turno oposto ao nosso trabalho. Contamos também com o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio que nos cedeu uma sala de informática para que pudéssemos nos reunir e usássemos os computadores para a edição dos trabalhos e finalmente, o local mais importante, a própria comunidade, como o espaço mais usado para as produções.

Construímos um projeto piloto no qual baseamos o início do processo, mas, de fato, o nosso desejo era que todo o processo fosse construído com o decorrer do contato com os aprendizes. Após a apresentação inicial da proposta aos alunos, fizemos uma dinâmica com o intuito de recolhermos os temas para as produções. Nesse trabalho inicial os temas retirados foram: violência, o Parque São Bartolomeu, o trabalho e o trabalhador do bairro, drogas e cultura.

O primeiro trabalho que realizamos foi sobre o Parque São Bartolomeu. Entramos no Parque até a primeira cachoeira e lá eles se apossaram da filmadora e da câmera



fotográfica e começaram um trabalho no qual o roteiro foi construído *in loco*. Cada um pegava a filmadora e ia registrando o que achava que deveria compor o vídeo. A poluição da cachoeira, a entrevista com os moradores que restavam no local, os animais que viviam livremente, os detalhes das poucas casas que restaram, as árvores majestosas, e principalmente, a fala deles eram carregadas de indignação por um local tão bonito está abandonado pelo poder público e maltratado pelos moradores. Muitos deles moravam tão perto do Parque São Bartolomeu, mas sequer haviam entrada nele. É um local marginalizado, mesmo para alguns moradores, já que, com o tráfico de drogas, o bairro de Plataforma se subdivide em regiões que controlam o tráfico e pessoas que moram numa localidade não podem ficar circulando livremente por outros lados, pois têm receio e são ameaçados pelos traficantes e os seus comparsas. Além do tráfico de drogas, o parque é um local sagrado do candomblé e nele são deixadas várias oferendas o que também trás um certo desconforto a alguns moradores, pois boa parte dos moradores são evangélicos e pela sua opção religiosa discriminam os rituais e crenças do candomblé, inclusive satanizando-os.

A produção desse trabalho em termos técnicos ficou muito a desejar, pois era a primeira vez que eles “pegavam da câmera” e não se preocuparam com os ângulos, a luz, o ritmo das filmagens, mas a riqueza desse trabalho está na expressão natural ao conhecerem o local e a indignação que demonstraram. Isso ficou explícito na afobação de mostrar tudo de vez, sem o cuidado de perceber que o olhar através da filmadora se dá mais lento que os nossos olhos. Esse vídeo culmina com uma decisão de todos que podem e devem juntos contribuir para mudar o estado do Parque São Bartolomeu. Mesmo que essas palavras pareçam vazias de sentidos, mostrar uma conscientização do papel que eles têm e que possam contribuir para melhorar as condições de vida da comunidade.

549

Esse dia foi um dos que eu mais gostei e que sempre vai ficar na minha memória e permitiu, não só a mim, mas também a meus colegas, uma reflexão para o futuro, pois se nós moradores não tomamos providências esse parque vai acabar, e mesmo! Em meio a tanto abandono ainda resta uma beleza muito grande e nós jovens temos que cuidar enquanto ainda há tempo e se nós conseguirmos restaurar essa beleza vamos estar com a nossa consciência limpa, pois sabemos que lutamos e que demos o melhor de cada um de nós. (Priscila Ferreira, aluna do CIPA)

Esse projeto envolveu não apenas a produção de vídeos, mas também a sensibilização para a cultura visual e audiovisual. Frequentamos diversas exposições, museus, cinemas, além de fazermos passeio por todo o bairro de Plataforma.

5.Considerações finais e proposições em movimento

Compreendendo a oralidade e a imagética como uma meio fundamental de comunicação nas camadas populares e primordialmente a forma de ver, expressar e representar o mundo, desenvolvemos um trabalho de leitura de imagens e produção vídeos com jovens da periferia de Salvador-Bahia, Brasil, buscando com essa prática ultrapassar os muros da escola com os seus tempos e espaços restritos, proporcionando aos educandos práticas educativas significativas ao produzirem um material audiovisual com uma linguagem peculiar representativa para os adolescente e que apresenta temas significativos para o contexto em que vivem.



Essa experiência, nos permite constatar alguns impactos na relação do aluno com a produção imagética e nas suas representações como sujeitos que resignificam sua comunidade e consequentemente sua identidade. A possibilidade de produzirem imagens se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e serem ouvidos na escola e na comunidade. A busca por formação cultural começa a ser repensada e os educandos, que até então não tinham espaço, suas vozes eram silenciadas na formalidade inerente a educação formal, agora no espaço da educação não formal se apresentam como sujeitos desse processo e têm a produção imagética como um território que tem a função social histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola.

Buscamos manter a dialogicidade com um processo de trabalho horizontal respeitando o momento de apropriação, percepção dessa linguagem e criação como um processo a ser construído a partir da aproximação e sensibilização com variadas formas visuais e audiovisuais. O mais significativo nesse projeto é a relação com os jovens com o intuito de mostrar as possibilidades que têm de autonomia no processo de formação, ou seja, a possibilidade de construir aquilo que identificam como significativo e fundamental para a sua comunidade. Objetivamos que a produção de vídeos seja um caminho para a formação desses jovens em busca de transcender a realidade que está posta - a cultura hegemônica escolar, autoritária, conteudista, que não considera as diferenças e a diversidade -, apresentando possibilidades didáticas que os tornem *Sujeitos* do seu processo de formação.

A produção audiovisual na comunidade transcende o aspecto meramente técnico para marcar as vidas desses jovens que passaram a ver a comunidade com um olhar mais crítico e abrangente e com a possibilidade de produzirem, além de vídeos/conhecimento sobre temas diversos, desejos/ações que contribuam para a melhoria da localidade.

O ponto central dessa prática pedagógica dialógica é fazê-los compreender que o conhecimento e a leitura do mundo são intermináveis, requerer um olhar indagador, uma posição de eterno questionamento pelo que está posto como cultura hegemônica, cultivar a capacidade de filtrar, criticar e ressignificar a essência cultural da sua comunidade, pois as representações se constroem na convivência e na aceitação dos valores culturais. A valorização e resignificação daquilo que vivem no cotidiano e marcam suas vidas, controem-se como representações dos sujeitos históricos nos quais se tornaram, pois tem consciência de que o processo histórico se forja no dia-a-dia tornam-se elementos-chaves para a compreensão do mundo.

Os educandos precisam ser ouvidos. Desejam ser Sujeitos-Educandos, querem ser forjadores da sua própria história. Frequentam a escola por que sabem que ela é importante para sua formação, mas também reagem com as armas que possuem: a indisciplina, o descaso, a agressividade. Gritam *Não* à imobilidade a que são submetidos. Precisamos aprender a ler esses sinais, pois nos apontam a necessidade urgente de mudanças. Precisamos mudar a escola e esse movimento de mudança começa dentro dela, por aqueles que se incomodam com essa inércia.

Referências bibliográficas

Barbosa, Andréa & Cunha, Edgar Teodoro (2006). *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.



Bradão, Carlos Rodrigues (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Cavaco, Carmen (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125-147. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>.

Espinheira, Gey (1998). O parque São Bartolomeu: Esquecimento e memória. In Ana Lúcia Menezes Formigli (Org.), *Parque Metropolitano de Pirajá: História, natureza e cultura* (pp.23-27). Salvador: Editora do Parque.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. In Institut International des Droits de L'Enfant (IDE), Conférence *Droit a l'éducation: Solution a tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion, 18-22 Octobre 2005. Disponível em http://paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_ao_formal_2005.pdf

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50) 27-38. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>.

Martín-Barbero, Jesús (2000). Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In Valter File (Org.), *Batuques, fragmentações e fluxos: Zapeando pela linguagem audiovisual escolar* (pp. 83-112). Rio de Janeiro: DP&A.





A aprendizagem pela conversa como modo de investigação, ou como a investigação em educação não-formal é educação não-formal

Liliana Lopes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
lilianaitlopes@gmail.com

Esta comunicação pretende dar conta de uma abordagem investigativa sistemática integrada coerentemente no desenho de um curso anual de formação contínua orientado para educadores intervenientes em projetos para a juventude no âmbito do Programa Juventude em Ação (PJA) da União Europeia (UE). Ao longo de 13 anos, o curso envolveu já cerca de 300 educadores da UE, que participaram com o objetivo de desenvolver e aprofundar o seu potencial como educadores não-formais, identidade que assumem pelo seu envolvimento em processos de educação não-formal no seio dos projetos de intervenção com crianças e jovens que concebem e implementam. A estrutura e metodologia do curso têm-se mantido essencialmente inalteradas, apesar do PJA, que está na sua base, ter vindo a incorporar novas prioridades e novas ações; se confrontar com realidades sociais crescentemente complexas e diversas; e desafiar os educadores envolvidos a refletir de forma dinâmica em torno da sua identidade e da sua ética profissional.

Com o fim último de assegurar o potencial do curso para continuar a ser percecionado por participantes e promotores como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional pela via da educação não-formal, a equipa de formadores do curso encetou um caminho de investigação-ação-participativa (IAP), a partir da metodologia da aprendizagem pela conversa, em torno do curso enquanto proposta educativa, para melhor compreender os processos pelos quais os participantes aprendem. O caminho envolve agora os participantes da sua atual edição, entretecendo-se no próprio curso, recorrendo a métodos de investigação que combinam a aprendizagem pela conversa com técnicas rigorosas de registo, recolha e análise de informação.

Nesta comunicação apresentam-se a trajetória de reflexão-ação/investigação-aprendizagem encetada, focando a aprendizagem pela conversa; faz-se a sua ancoragem em princípios historicamente associados ao domínio da educação não-formal; destaca-se a coerência e continuidade que o *design* da investigação apresenta em relação à estrutura e metodologias de trabalho no curso; e, a partir desta experiência que reflete uma forma concreta de operacionalização da IAP como efetiva abordagem de educação não-formal, e de investigação em educação não-formal, exploram-se as suas potencialidades enquanto motor de dinâmicas socioeducativas, transpondo a dicotomia clássica entre os domínios formal e não-formal da educação.

Palavras-chave: aprendizagem pela conversa, investigação-ação participativa, educação não-formal.

1. Ponto de encontro

O ponto de partida para o projeto de investigação/intervenção aqui descrito é a reflexão iniciada no Seminário “Diálogo em Aprendizagem Não-formal: encontros entre a prática e a investigação”, promovido por uma rede europeia de educadores não-formais – a UNIQUE (*United for Innovation and Quality in Education*) - com o objetivo de contribuir para capacitação dos participantes para a integração da investigação nos processos de educação não-formal que promovem, reconhecendo-se que a inovação e a qualificação das

suas práticas educativas assentam na investigação. Para o efeito, a UNIQUE lançou uma chamada de peritos para a conceção e dinamização de *workshops*, tendo sido proposto um *workshop* de *aprendizagem pela conversa* (Baker, Jensen & Kolb, 2002), que pretendia proporcionar a aprendizagem experiencial da metodologia; evidenciar o caráter educativo e investigativo do processo vivenciado; e perspetivar o seu potencial para a integração da investigação nas práticas educativas.

O trabalho desenvolvido com 2 dos participantes no Seminário deu origem ao projeto que decorre no âmbito do *Training of Trainers Course* (ToT), um curso anual de formação avançada orientado para educadores intervenientes em projetos para a juventude no âmbito do Programa “Juventude em Ação” (PJA) da União Europeia (UE).

2. Contextualização do ToT

A finalidade do ToT é contribuir para melhorar a qualidade dos processos de formação dos programas da UE no setor da juventude (Hofmann, 2010, p. 3), nomeadamente no âmbito do PJA.

Uma das características principais do PJA é oferecer “[...] oportunidades para que os jovens adquiram competências [...]”, pelo que se constitui como um “[...] instrumento essencial da aprendizagem não-formal [...] cuidadosamente planificada para fomentar o desenvolvimento pessoal, social e profissional [...]” dos jovens (European Commission, 2013, p. 7). Assim, os trabalhadores no setor da juventude¹ envolvidos em projetos no âmbito do PJA, devem ter competências para conceber e desenvolver atividades de educação não-formal, mesmo não havendo explicitação da dimensão educativa dessas atividades (Fennes e Otten, 2008, p. 13), pelo que todos se definem como educadores não-formais.

Otten & Ohana (2009, p. 5-7) salientam que as competências pessoais e profissionais destes educadores englobam saberes, atitudes e valores; a capacidade para agir em contextos interculturais complexos e ambíguos; um pensamento reflexivo, crítico e não-dogmático; e uma ação reflexiva que lhes permita gerir as suas competências sem perder de vista os princípios e as abordagens metodológicas da educação não-formal. Dado o caráter multidimensional das competências a desenvolver, Fennes e Otten sustentam que as metodologias adequadas ao desenvolvimento deste perfil devem ser orientadas para o processo e holísticas; autodirigidas; centradas no aprendente, combinadas com métodos focados na interação social entre pares em *settings* interculturais; e experienciais (2008, p. 17).

Ao nível das políticas europeias, a formação destes educadores é um eixo fundamental de atuação pelo seu impacto na qualidade da intervenção (Otten e Ohana, 2009, p. 5). Procura-se desenvolver um perfil qualificado, propondo-se a criação de um Quadro Europeu de Competências Genéricas para o trabalho no setor da juventude, que deverá orientar a organização de uma rede de ofertas formativas acreditadas (European Commission, 2010, p. 3), o que constitui um passo no sentido da certificação e profissionalização do setor (Fennes e Otten, 2008, p. 27; Otten e Ohana, 2009, p. 7).

A tendência para a formalização dos processos de formação de educadores não-formais, mantendo-se a crença de que a sua formação deve decorrer num sistema coerente com a sua prática, em que as abordagens pedagógicas sejam consistentes com as

¹ No original: *youth workers*. Fennes & Otten incluem neste grupo todos os agentes multiplicadores do trabalho neste setor: trabalhadores sociais, formadores, líderes juvenis, voluntários, etc. (2008, p. 13)



competências a desenvolver, gera tensões cuja consequência é a erosão de alguns princípios da educação não-formal nos processos de formação dos trabalhadores no setor da juventude (Fennes e Otten, 2008, p. 13).

As tensões resultantes para os processos de educação não-formal decorrem de duas dinâmicas: a criação de instrumentos de certificação e profissionalização – subjugando os processos aos conteúdos e ao reconhecimento das aprendizagens, hierarquizando saberes e papéis, padronizando *settings* de formação e dispositivos de aferição; e a pressão para a massificação e contratualização da formação decorrente dos mecanismos europeus de financiamento - fragilizando o respeito pelo princípio básico da educação centrada no aprendente, e institucionalizando o processo de aprendizagem (Fennes e Otten, 2008).

É neste contexto que a equipa responsável pela conceção e dinamização do ToT – 3 educadores (2 participaram no *workshop*) e o seu responsável institucional - pretende compreender melhor em que medida este é uma “oferta [formativa] de elevada qualidade para formadores, educadores e facilitadores” (Hofmann, 2010, p. 3). A equipa trabalha junta há 14 anos, o que permitiu a consolidação de uma perspetiva educativa partilhada, corporizada no ToT - circunstância percebida também como risco acrescido de cristalização ou dogmatização dos princípios e práticas estruturantes do curso. Para a equipa é prioritário investigar como é que o ToT suporta os processos de aprendizagem que pretende promover, pois aferir e melhorar a sua eficácia, coerência e qualidade joga-se nesse objetivo.

2.1. Princípios, propostas e estrutura do ToT

O anúncio de candidatura à participação no ToT², explicita um conjunto de competências a desenvolver diretamente associado ao perfil de competências para os trabalhadores no setor da juventude no âmbito do PJA. A coerência com as orientações europeias para a educação não-formal reflete-se também na estrutura e abordagem metodológica explicitadas: o ToT dura 10 meses, acolhe 25 participantes, e integra uma componente presencial – 3 seminários residenciais com a duração de 1 semana – uma componente à distância – através de ambientes virtuais de comunicação e aprendizagem - e uma componente prática - conceção e implementação de um projeto de educação não-formal.

A análise dos documentos de referência do curso³ revela que as três componentes do ToT assentam na aprendizagem pela experiência - com fortes marcas do contributo de Kolb (1984) para a conceptualização e práticas da *aprendizagem experiencial* – e no potencial de aprendizagem da interação socialmente contextualizados com o outro – integrando elementos do *autodesenvolvimento da identidade* no centro da aprendizagem dos adultos (Jarvis, 1987). A dimensão individual da aprendizagem - encarada como processo pessoal e interno, na tradição humanista da *abordagem não-diretiva à facilitação do desenvolvimento pessoal* de Carl Rogers (1969) - é igualmente reconhecida e apoiada pela introdução de um processo de mentoria individual.

A abordagem metodológica privilegia princípios da *aprendizagem autodirigida* (Knowles et al., 1984), donde decorre que formadores e grupo de pares assumem o papel

² Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/tot/>

³Disponíveis em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/tot/tot-background-docs/>



de facilitadores dos processos de aprendizagem. O próprio curso é organizado para assumir a função de suporte às trajetórias autodirigidas de aprendizagem e formação, e a assunção de que cada pessoa tem formas preferenciais de aprendizagem resulta no recurso a diferentes abordagens e estratégias para melhor responder às necessidades e interesses de cada um. Esta função, que motiva a investigação, traduz-se num conjunto de estratégias e instrumentos concebidos com o intuito de facilitar a identificação, descrição e compreensão das aprendizagens e dos processos que a elas conduzem:

- Dia sobre a Aprendizagem – reflexão e discussão em torno do conceito, de estilos e de biografias de aprendizagem, e de aprender a aprender, no 1º dia do 1º seminário residencial
- Meta-reflexão sobre a Aprendizagem – ao longo do curso promovem-se momentos regulares de reflexão sobre “eu como aprendente”, recorrendo a reuniões presenciais e virtuais de grupo, pequenos grupos de conversação, e a instrumentos como:
 - Entrevista Aprender a Aprender – guião de entrevista semiestruturada, a aplicar reciprocamente em pares de participantes, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da consciência de como, quando e o que cada um aprende;
 - Livro das Aprendizagens – caderno fornecido aos participantes para registo de elementos que permitam identificar e documentar as aprendizagens e os processos pelos quais estas ocorrem.

3. Um caminho na aprendizagem pela conversa

555

3.1. A aprendizagem/investigação pela conversa

A metodologia de aprendizagem pela conversa de Baker, Jensen, e Kolb (2002) baseia-se no modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que concebe a aprendizagem como um processo pelo qual é criado conhecimento pela transformação da experiência. O modelo contempla 4 fases, num movimento cíclico, cada uma um potencial ponto de entrada no processo: experiência concreta; observação e reflexão; concetualização abstrata; experimentação em novas situações. A aprendizagem pela conversa acentua a dimensão coletiva deste processo, tornando a aprendizagem mais completa e complexa, não só graças à diversidade de pontos de vista e saberes, mas também devido à pluralidade dos recursos mobilizáveis: experiências vividas, observações e reflexões, teorizações e ações.

De modo abreviado, nesta metodologia pretende-se a produção participada e democrática de *conhecimento ligado*⁴, pelo que se desenvolve conectando as pessoas e os seus processos de aprendizagem no espaço da conversa. Cada participante experiencia internamente um processo de aprendizagem social: toma consciência das suas posições cognitivas e emocionais, e vê-as transformadas pela conexão com as posições dos outros, num processo contínuo de atribuição de significado no contexto grupal de produção de conhecimento, e de integração deste conhecimento no seu pensamento e discurso (Baker, Jensen & Kolb, 2002). Este potencial para a autoconsciencialização, e para a reconstrução

⁴ No original: *connected knowledge* (Baker, Jensen & Kolb, 2002)



de conceitos e entendimentos é um potencial para a aprendizagem (Koning, Múrias, Ribeiro, Carvalho e Lopes, 2012, p. 19).

Apesar da aprendizagem pela conversa não privilegiar imediatamente “a conscientização unívoca de um grupo oprimido, que conjuntamente assumiria a ação para a transformação social” (Macedo e Macedo, 2012, p. 234), é possível reforçar a possibilidade de conscientização implícita ao processo (Koning, 2009, p. 89). Tal como a metodologia de conscientização (Freire, 1979), a aprendizagem pela conversa exige e constrói uma base democrática e equitativa de acesso à palavra e construção de sentidos, sendo ambas conceptualizadas como movimentos cíclicos que se podem sobrepor, por exemplo introduzindo a problematização a partir de desafios, e a perspetivação da ação num grupo que partilha um mesmo universo temático e se confronta com problemas comuns.

O espaço da conversa quer-se fluído mas estruturado, de modo a permitir os aspetos inerentes à aprendizagem narrativa: hermenêutico (contar), críticoanalítico (problematizar) e pragmático (perspetivar a ação) (Nijk citado por Koning, 2006, p. 35). Baker, Jensen e Kolb (2002) distinguem cinco tensões dialéticas que o estruturam: apreensão e compreensão; reflexão e ação; discurso epistemológico e recurso ontológico; individual e relacional; estatuto e solidariedade. A procura dos balanços adequados entre os polos de cada *continuum* pode passar pela organização de ciclos de conversas com diferentes grupos, nos quais todos possam explorar o espaço de conversação e formular novas narrativas, recorrendo ao potencial de aprendizagem que reside em cada tensão.

As voltas em espiral sobre o ciclo de aprendizagem experiencial, e a intencionalidade explícita de produção partilhada de novo conhecimento sobre questões concretas, de modo a redefinir conceitos e transformar práticas e contextos, permitem enquadrar a aprendizagem pela conversa no campo da investigação-ação participativa (IAP), já que se privilegiam os seus princípios fundamentais (Bogdan e Biklen, 1994; Reason e Bradbury, 2001): o potencial emancipatório dos processos de produção de conhecimento pelo e para o grupo, que permitem “tornar-se sujeito através do exercício da palavra” (Koning, Múrias, Ribeiro, Carvalho e Lopes, 2012, p. 21); o potencial transformativo da investigação pela construção de quadros interpretativos altamente contextualizados, úteis para a resolução social de problemas comuns. O registo dos conteúdos das conversas amplia o seu potencial como modo de investigação e aprendizagem: a partir dos registos pode-se reproblematicar as questões em jogo, despoletando-se novos ciclos.

A partir destas considerações, a aprendizagem pela conversa afigurava-se como adequada aos objetivos do Seminário, e congruente com as práticas e princípios educativos que estruturam o ToT.

3.2. Primeiros passos

A participação no Seminário permitiu identificar algumas questões pertinentes para o grupo na sua trajetória de integração da investigação na educação não-formal. Até ao dia previsto para o *workshop*, as representações partilhadas acerca da investigação associavam-na fortemente ao paradigma positivista, concluindo-se pela sua incompatibilidade com os princípios e práticas da educação não-formal; mas defendia-se que todas as ações educativas deviam envolver procedimentos de avaliação com recurso a métodos e técnicas de recolha e análise de informação.



O *workshop* afinou-se para a problematização dos sentidos e processos da avaliação que os participantes integravam no seu papel de educadores não-formais, de modo a reconhecer a dimensão investigativa no seu perfil. Partiu-se de uma definição de avaliação enquanto processo sistemático e planificado de investigação social aplicada, orientado para a identificação, obtenção e produção de informação suficiente e adequada para informar os processos de decisão (Aguilar e Ander-Egg, 1992, p.18), e utilizaram-se textos-desafio capazes de desocultar articulações entre educação não-formal, investigação e avaliação.

Propôs-se um ciclo de 4 conversas sequenciais.

- primeira: em grande grupo, para apresentação do *workshop*;
- segunda: em grupos de 5 com registo escrito, para exploração dos procedimentos e fundamentos da avaliação a partir da experiência de cada um e de textos-desafio;
- terceira: em grupo de 10 com registo áudio, para problematizar a relação entre avaliação e investigação a partir de algumas questões organizadoras;
- quarta: no outro grupo de 10 com registo áudio, para a formulação de perspetivas integradas para educação não-formal, investigação e avaliação.

3.3. O caminho da equipa

A integração da investigação no perfil da equipa e no seu trabalho no ToT foi encarada como um desafio de aprendizagem, pois exigia ampliar e aprofundar competências para a investigação. Dando continuidade ao processo iniciado no *workshop*, recorreu-se à aprendizagem pela conversa para aprender e produzir conhecimento em relação à investigação em educação e no curso, construindo-se um caminho de reflexão e problematização do papel de investigador no perfil dos membros da equipa, e da dimensão investigativa no ToT. O objetivo era formular uma proposta de integração sistemática, coerente e válida da investigação no curso.

A equipa chegou a entendimentos partilhados capazes de sustentar a transformação da sua ação e do ToT:

- conhecer os processos de aprendizagem no ToT exige aceder às representações de quem aprende no ToT, não basta partir das perceções de quem o desenha;
- a avaliação sistematizada do ToT, através de inquérito por questionário aos participantes, não permite à equipa conhecer o processo de aprendizagem no curso a partir de quem o protagoniza, porque não se recolhe a informação adequada;
- os princípios e metodologias de trabalho no ToT permitem aos participantes refletir, analisar e produzir de conhecimento – individualmente e em grupo - acerca das formas como aprendem, das suas necessidades para o processo de aprendizagem, das formas como reconhecem as aprendizagens, mas os registos elaborados são individuais e para utilização individual;
- procedendo ao registo e análise do conhecimento produzido pelos participantes, sem comprometer a confidencialidade das partilhas, é possível começar a responder à questão de partida;
- a experiência da equipa com a metodologia de aprendizagem pela conversa permitiu percebê-la como profundamente coerente com a abordagem educativa na base do ToT, e reconhecer o seu potencial para organizar a investigação que se pretende incorporar no desenho do curso, já que permite a produção e registo de informação útil e relevante.



Para o processo de reestruturação do ToT identificaram-se limites institucionais, pelo que o desafio para a equipa foi encontrar e rentabilizar os pontos de convergência entre os objetivos da investigação, as abordagens metodológicas no ToT e a aprendizagem pela conversa.

4. A investigação no/em curso

4.1. Opções metodológicas

Em coerência com os princípios orientadores do ToT, a investigação a partir da questão “O que suporta os processos de aprendizagem não-formal dos participantes no ToT?” deve organizar-se sobre perspetivas construtivistas, o que significa definir um plano de investigação a partir de uma ontologia relativista, de uma epistemologia subjetivista e de uma metodologia hermenêutica (Guba e Lincoln, 1989).

A produção de conhecimento acerca do processo de aprendizagem no ToT, em coerência com as abordagens metodológicas do curso, deve incluir as representações dos protagonistas desse processo em relação ao que vivenciam e constroem socialmente, exigindo-se uma abordagem participativa (Bogdan e Biklen, 1994) capaz de identificar e compreender os aspetos individuais, contextuais e sociais que os participantes percebem como favorecedores dos processos de aprendizagem; e as relações que cada um estabelece entre esses aspetos e os elementos do ToT que a equipa crê constituírem suporte aos seus percursos de aprendizagem.

Porque aprender no ToT é concebido como um processo social em que cada participante define a sua trajetória individual apoiando-se no grupo, a investigação deve definir o grupo como enquadramento contextual das atividades de pesquisa (Canales e Peinado, 1995), articulando métodos capazes de respeitar e preservar a tensão individual-coletivo.

Tendo em conta as considerações anteriores, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão focalizada, integrados em ciclos de aprendizagem pela conversa e articulados com técnicas de registo e de análise de discurso, destacam-se como métodos de investigação adequados. As dimensões analíticas foram construídas a partir dos princípios, metodologias de trabalho e instrumentos que se crê serem recursos para o suporte dos processos de aprendizagem, não descurando a apreensão de dimensões emergentes dos discursos (Galego e Gomes, 2005).

4.3. O novo ToT

O resultado da integração da aprendizagem pela conversa como modo de investigação no ToT foi a definição de uma proposta de estrutura e metodologias de trabalho para a edição 2012/2013 do curso com as seguintes alterações:

- transformação do Dia sobre a Aprendizagem num ciclo de aprendizagem pela conversa, com gravação de 3 grupos de discussão, para explorar e problematizar representações em relação a “O que suporta a aprendizagem?” antes da experiência no ToT;
- organização da Meta-reflexão sobre a Aprendizagem em 2 ciclos de aprendizagem pela conversa (durante e no final do ToT) dedicados à exploração



e problematização das representações em relação à experiência partilhada de aprendizagem e de suporte à aprendizagem vivenciada no curso, e à formulação de propostas de melhoria deste suporte;

- realização de entrevistas individuais semiestruturadas a um grupo de participantes representativo da diversidade relativamente aos aspetos contextuais e sociais percebidos como favorecedores da aprendizagem (a realizar entre os seminários 2 e 3 pelos respetivos mentores);
- registo dos conteúdos das entrevistas Aprender a Aprender centrados na exploração de processos, contextos e aspetos favorecedores da aprendizagem;
- transformação de 2 momentos de encontro no fórum virtual em momentos de discussão focalizada no processo de aprendizagem vivenciado entre seminários, para explorar e problematizar o suporte na componente à distância do curso.

No final do curso, produzir-se-á um relatório que dê conta das perspetivas múltiplas, de participantes e formadores, acerca do que suporta a aprendizagem não-formal dos participantes do ToT, e como. A sua continuidade será concebida conjugando o conhecimento produzido e as circunstâncias contextuais de implementação do curso, nomeadamente a evolução das tensões decorrentes da sua crescente formalização e da sua inscrição em princípios de educação não-formal. A formulação do ToT poderá ser, assim, resultado e contínuo motor do processo de IAP *em curso*.

Referências bibliográficas

Aguilar, María José & Ander-Egg, Ezequiel (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.

Baker, Ann; Jenson, Patricia & Kolb, David (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport: Quorum Books.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Canales, Manuel & Peinado, Anselmo (1995). Grupos de discusión. In Juan Manuel Delgado & Juan Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Editorial Síntesis.

European Commission (2010). *Renewed european training strategy of the youth in action programme*. Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainingstrategy/>

European Commission (2011). *Youth in action programme Guide*. Disponível em http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/programme-guide_en.htm

Fennes, Helmut & Otten, Hendrik (2008). *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*. Bonn: SALTO-YOUTH training and cooperation resource centre and EC-CoE Youth Partnership. Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/europeantotstrategy/trainercompetencestudy/>

Freire, Paulo (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.



Galego, Carla & Gomes, Alberto (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Hofmann, Peter (2010). *A 10 years learning journey: 10 years training of trainers for european youth projects*. Bonn: SALTO-YOUTH training and cooperation resource centre. Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/tot/>

Jarvis, Peter (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.

Knowles, Malcolm et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Koning, Marijke (2006). Lugares emergentes do sujeito-mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo. Porto: Afrontamento.

Koning, Marijke (2009). Abrandar no espaço em branco. Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventado lideranças: Género, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.

Koning, Marijke; Múrias, Cláudia; Ribeiro, Raquel; Carvalho, Alexandra & Lopes, Liliana (2012). *Lideranças partilhadas. Caderno de Trabalho: Propostas de literacia para a igualdade de género e a qualidade de vida*. Lisboa: Fundação Cuidar o Futuro.

Macedo, Eunice & Macedo, Amélia (2012). Aprender pela conversa: Assim como e depois? In Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Coords.), *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade* (pp. 223-237). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.

Otten, Hendrik & Ohana, Yael (2009). *The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics?* (pp. 4-32). In Bonn IKAB and SALTO-YOUTH training and cooperation resource centre. Disponível em <http://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/europeantotstrategy/trainercompetencestudy/>

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.

Rogers, Carl (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Merrill.





O Não-Formal e o Informal em Educação

TERRITÓRIOS, CIDADE E SERVIÇOS EDUCATIVOS



Perspetiva educativa dos espaços públicos, Portugal e Angola

Cláudia Teixeira

Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

Universidade José Eduardo dos Santos, Luanda, Angola

claudiateixeira1@gmail.com

Simbolicamente, os Espaços Públicos tornam-se, com frequência, o lugar da novidade, do inesperado, o lugar onde se dá o social também como “espetáculo”, que permite aos indivíduos assumirem identidades, desempenhar determinados papéis e, até certo ponto, escolher os “enredos” dos quais desejam participar (Santos e Vogel, 1985) e, neste sentido, eles deverão funcionar como espaços educativos promotores de aprendizagem a quem neles participa. Posicionados neste contexto onde cada vez mais se reforça o papel do sujeito-ator no desenvolvimento das suas responsabilidades, sentimos necessidade de acrescentar a esta visão a reflexão, numa perspetiva de autonomia participativa e disponibilidade para novos processos de aprendizagem, das necessidades e motivações da pessoa e que se contextualizam em espaços mais alargados – na comunidade, na região, no país e no mundo, participando desta forma, num debate mais alargado assente nos Espaços Públicos e promoção da aprendizagem ao longo da vida.

A presente comunicação integra o projeto de pós doutoramento com o título *Espaços públicos e promoção da aprendizagem ao longo da vida*, em curso, tendo como campo de estudo *Espaços Públicos* de Portugal e Angola, países com culturas específicas e traços culturais comuns, designadamente a cidade de Aveiro e Benguela. Nesta identificamos, numa perspetiva educativa, as principais motivações dos indivíduos para a utilização dos espaços públicos com recurso a uma amostra de 12 utilizadores, 6 em Portugal- Aveiro e 6 em Angola- Benguela, estudadas através de uma entrevista semiestruturada.

Palavras-chave: pedagogia social; espaços públicos; aprendizagem ao longo da vida.

Portugal vs Angola

Uma das principais questões com que os países se debatem atualmente, a nível mundial, prende-se com o crescente desenvolvimento da atividade humana e os impactos que este desenvolvimento acarreta na participação dos espaços públicos, com implicações a nível ecológico, económico, patrimonial e, também, na aprendizagem ao longo da vida.

A escolha de Angola enquanto elemento de estudo decorre dos laços históricos, culturais e económicos entre os dois países, bem como das naturais consequências que essas ligações têm nas relações económicas. Acresce o extraordinário potencial económico daquele país africano. Angola é um país notável, o quinto maior país da África Subsariana, possui uma enorme e diversificada riqueza em recursos naturais, abundante em água, solos férteis, potencialidades hidráulicas e hidroelétricas, e condições favoráveis às atividades agrícola, pecuária e silvícola. É o segundo produtor de petróleo da região e o quarto produtor mundial de diamantes.

Apesar de os primeiros anos após as independências revelarem, com frequência, alguns desentendimentos mais ou menos profundos entre o antigo colonizador e os novos Países de Expressão Portuguesa, foi possível, no essencial, preservar alguns dos aspetos

mais importantes de uma herança histórica comum e culminar uma evolução globalmente positiva na constituição, na segunda metade da década de noventa, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Na verdade, um dos Países de Língua Portuguesa onde os aspetos positivos e negativos do perfil das relações com as ex-Colónias mais se acentuam, para o melhor e para o pior, é Angola. Com efeito, quer no campo político-diplomático, quer no campo económico e financeiro a instabilidade das relações tem sido relativamente visível. Tal não encerra qualquer surpresa uma vez que o peso estratégico deste País é, entre todos os que compõem a Comunidade dos Países Africanos de Língua Portuguesa, de longe, o de maior expressão, qualquer que seja o indicador utilizado.

Os fatores associados a esta presença, apesar de, em certos momentos, terem sublinhado as relações de conflito, num quadro sempre caracterizado por uma grande complexidade, permitiram que, no essencial, se tivesse preservado um conjunto vasto de elementos (linguísticos, culturais, afetivos) que poderão servir de base ao reforço das relações hoje existentes que são, na sua significativa expressão política, económica, financeira, técnica, tecnológica, educativa, incontornáveis.

Portugal e a iniciativa portuguesa foram, nos anos do devastador conflito civil que atravessou Angola ao longo das últimas dezenas de anos, uma presença relativamente forte. Poderemos dizer mesmo que, se no campo económico excluirmos o setor do petróleo, enquanto expressão da economia de enclave, Portugal foi, sem grandes dúvidas metodológicas, o maior parceiro de Angola.

Angola é para Portugal uma oportunidade, designadamente, dos pontos de vista político e económico. Assim poder-se-á dizer que são vantagens comparativas de Portugal neste confronto (i) o relacionamento histórico com Angola (embora esta vantagem possa, por vezes, ser encarada como desvantagem), (ii) o conhecimento ainda razoavelmente aprofundado da realidade humana, geográfica, económica, histórica de Angola, (iii) a capacidade excecional de relacionamento entre portugueses e angolanos sem prejuízo de zonas de atrito pontuais e específicos, (iv) as perspetivas criadas pela presença em Angola de cidadãos, empresas e outras entidades portuguesas nos anos mais recentes e, simultaneamente, mais difíceis vividos pelo País.

São nesta nova construção do país e da sociedade os espaços públicos os elos de maior identificação do que representa o processo de paz, não só pela participação mas ainda pela gestão e conceção dos mesmos enquanto recursos de pertença, de vivência e no essencial de pedagogia social.

A perspetiva educativa dos espaços públicos

Este artigo parte da premissa que os *Espaços Públicos* (espaços ao ar livre – jardins, parques, praças) são ambientes (sistemas) vivos, palco de encontros e manifestações populares, que possibilitam às pessoas assumirem identidades que as definem diante dos outros e de si mesmas. As dinâmicas nas dimensões da aprendizagem no individuo inferem através da sua relação com estes Espaços Públicos, desvelando elementos de significado envolvidos na relação dos sujeitos com as suas experiências e a respetiva promoção na aprendizagem ao longo da vida.

Pretendemos, assim, contribuir para uma clarificação do conceito de *Espaços Públicos* enquanto unidades morfológicas, numa visão de serviço público, contribuindo



para a aprendizagem ao longo da vida e, não apenas, como estruturas mas, na perspetiva da complexidade, também nas dinâmicas que estes espaços podem (ou não) disponibilizar.

A questão da prática vivencial do homem no ambiente que o cerca envolve inúmeras variáveis, entendida como um processo carregado de complexidade, porém o espaço, em arquitetura, interessa ao homem, é feito pelo homem e para o homem. A maior parte das ações do homem envolvem um espaço; portanto, todo sujeito é um consumidor de um ambiente construído a partir das suas necessidades; cada sociedade, em cada momento histórico, concebe a organização do seu espaço de acordo com as representações coletivas sobre a forma e o habitar. Segundo Argan (1976) as necessidades são expressas no interesse do homem pelo seu espaço e na procura dele para adquirir relações existenciais no ambiente que o rodeia, atribuindo assim um sentido ao mundo dos acontecimentos e das ações que o cercam. Se a história privilegia a questão das relações entre utilizador e espaço, esta é seguida pelo valor da derivação da experiência e do conhecimento, que identificam um tal espaço através dessas relações.

Assim é neste enfoque, que considera as determinações de relações homem-espaço, que é possível construir um entendimento da ação de relação, especificamente da pedagógica, à qual nos referimos como uma ação de aprendizagem corroborando aqui com a questão da aprendizagem vista por Vygotsky (1987) como um processo essencialmente social, sobre o qual o indivíduo se constroí nesta relação. É possível reconhecer que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2001b, p. 30).

Atentando para as possíveis implicações e consequências da ação de aprendizagem para o sujeito, podemos pensar também nas mudanças que ocorrem nesta relação, pois naturalmente, o território específico no qual age, seria a sua própria estrutura social. Assim não podem ser equacionadas transformações sem considerarmos atentamente a estrutura social, sua complexidade, seu dinamismo e a sua estabilidade. Não há sociedade totalmente estática, como não existe também nenhuma totalmente dinâmica, o que existe de fato é o pensamento constante da mudança.

Cabe dizer que

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. Mundo dos acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos, mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano (Freire, 2001b: 47).

É assim nesta relação que se entende com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, as quais se revestem de uma forte significação. É pertinente salientar que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços (Freire, 2000) e partindo deste pensamento procurámos o enfoque e importância do estudo que levamos a cabo.

Todo o espaço construído constitui um lugar com o fim de se obterem formas para ser habitado e a partir desta reflexão chegamos à afirmação de que o homem essencialmente habita a sua casa, o seu lugar de trabalho, a sua cidade, o seu País, o mundo, num espaço global percebido, no qual a percepção é um processo cultural. Por isso entendemos os espaços como lugares de acontecimentos, de manifestações, carregados de interações recíprocas potencializadoras de transformações pessoais e sociais. Espaços



elaborados, construídos, com significados e representações de espaços. Representações que visualizam ou contemplam, que rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, mas também de sua dimensão simbólica bem como da sua participação (Frago e Escolano, 1998).

Resultados

Através do recurso à entrevista semiestruturada, interessou abordar conceitos sobre espaços públicos caracterizados pela rua, pela praça, pelo jardim e pelo parque. Além das apropriações formais, foram valorizadas as apropriações informais sobre o espaço público, reconhecidas como alternativas formuladas pelos utilizadores/participantes para satisfação de necessidades e desejos. Permeiam o estudo considerações sobre nuances entre o entendimento do âmbito público e privado com relação ao uso do espaço público. Aspectos relacionados ao medo, à violência e à segregação sócioespacial, como tendência que vem modificando as relações humanas com e no espaço público, também foram objetos de reflexão.

Pelas narrativas dos sujeitos que participam/utilizam os ambientes dos espaços públicos, podemos perceber que, como as palavras e as frases, os espaços dependem do modo como são interpretados e também das sensações que são capazes de suscitar em nos seus participantes/utilizadores. Um ambiente pode ser investido de significados, mas também pode ser privado deles, em virtude dos valores que lhe são atribuídos e acrescentados, isso vai depender de como os usuários interagem.

Queremos enfatizar que a capacidade de um ambiente absorver e comunicar significados determina tanto o seu efeito sobre os utilizadores/participantes quanto o efeito destes sobre os espaços públicos. A questão central, aqui, seria a interação entre espaço e utilizador/participante, o que um faz ao outro e, dessa forma, como ambos se acrescem, ao se apropriarem um do outro. Quanto mais o utilizador/participante se envolve com o espaço público, mais esse se encaixa nele, faz parte dele. À luz dessa reciprocidade entre utilizadores/participantes e espaços públicos, é justo afirmar que os incentivos oferecidos pelos espaços representam um convite para que os usuários usufruam e deem a eles uma expressão; ao mesmo tempo, as pessoas também são influenciadas e completam a sua vida nesses espaços públicos.

Assim sendo, a relação do sujeito com o espaço público que frequenta dá-se num espaço físico que faz parte dessa relação e por ser parte, tal espaço público contribui com determinadas mudanças para o seu utilizador/participante.

Pelos relatos dos utilizadores/participantes dos espaços públicos foi possível saber mais sobre os anseios e as necessidades deles; foi igualmente possível adquirirmos um maior conhecimento dos aspetos que podem ser considerados fundamentais na vitalização que preenche o ato de habitar tais espaços; da mesma forma, conseguimos constatar o estabelecimento de relações desses sujeitos com tais espaços, por meio das sensações de sentidos que estes transmitem aos entrevistados, fundando assim uma comunicação e, por conseguinte, uma contribuição à promoção e desenvolvimento da aprendizagem.

Em rigor, a materialidade do construído comunica de forma indireta, como constatamos neste estudo. Além de comunicar, agrega sensações e significações que, muitas vezes, não são previstas. O espaço, conforme afirma Coutinho (1998):



experimenta o atributo de garantir, de sensibilidade em sensibilidade, a influência que o recinto exerce nos que o ocupam, quer instruindo a respeito da sensação que sentem, quer indicando estímulos de outra ordem, com particularidades específicas dessa conjuntura de estar alguém no seio arquitetónico. (p. 147)

Uma observação inicial centrou-se na relação do espaço público na cidade com o próprio meio urbano, sua morfologia e apropriações. Destacamos que esta relação se encontra fortemente vinculada a aspetos físicos, naturais e/ou construídos, caracterizados pelo desenho de formas, que, muitas vezes, além de representarem os espaços públicos a que se destinam, passam a corresponder à imagem do lugar, cidade, região e país. A evidência através da presença de aspetos socioeconómicos inerentes à construção destas formas reforça o entendimento aferido no contexto português (Aveiro) de que os espaços públicos são entendidos como “forma do ambiente urbano está relacionada com os interesses económicos da região (...) e esforços sociais” (EPA-4). Neste entendimento o espaço público está relacionado com uma necessária articulação dos interesses económicos envolvendo neste sentido, as pessoas, seus desejos e intenções. Estes, por sua vez, independente das relações que estabeleceram na ocasião da (re)definição manifestam de novo, de maneira semelhante ou não, quando se referem à apropriação do lugar “gosto deste banco, do que vejo e de tudo o que me faz sentir” (EPA-3)

É notória, neste contexto, a expressão de apropriação do espaço público a qual diverge nos dois países em análise no que concerne à faixa etária que participa. Em Portugal/Aveiro, a faixa etária com maior índice de utilizador/participante centra-se nos jovens (estudantes) e reformados, já em Angola/Benguela a faixa etária com maior índice de utilizador/participante centra-se nos jovens.

Ao relacionarmos a faixa etária com a motivação na utilização do espaço público, aferimos que em Portugal/Aveiro a faixa etária dos reformados utilizam o espaço público por rotina, para o encontro, para o lazer, para a interação com os outros “venho cá todos os dias (...) quase sempre à mesma hora, é aqui que leio o jornal, falo com este meu amigo, vejo passar as pessoas....(...) gosto de ver a água e passo um bocado de tempo” (EPA-2); Em Angola/Benguela o espaço público é utilizado/participado para a expressão de palco, o lugar das representações, o lugar do grupo, da expressão física do ato desportivo rotineiro, frequentado por jovens num ambiente de quase clube “venho aqui logo de manhã faço o meu exercício, falo com amigos, pratico a capoeira..... meus companheiros estão sempre comigo, cantamos e falamos sobre o desenvolvimento deste país...é preciso fazer coisas e todos contribuimos” (EAB -4). É importante salientar que as apropriações, mesmo quando intuídas e adaptadas não implicam, necessariamente inadequação ou indícios de marginalidade. Podem, ao contrário, indicar criatividade, capacidade de melhor aproveitamento das infraestruturas públicas.

Nesta perspetiva, Santos e Vogel (1985) atribuem às apropriações dos espaços públicos a função de mecanismos de defesa e superação da população aos modelos urbanísticos impostos pelos autores. Aponta-se aqui, então, para um especial significado no âmbito da apropriação do espaço público, como fator propício à ampliação da compreensão dos desejos e das necessidades da população e respetivo vínculo ao ambiente urbano através do espaço público.

Através da observação participante, considera-se recomendável, não só uma análise, por parte dos gestores dos espaços públicos, das estruturas formais que caracterizam o uso do espaço público, mas considera-se de especial relevância, o mapeamento das apropriações alternativas do espaço público, independente da existência de infraestrutura específica para tal, seja para o exercício de atividades coletivas, seja para



apropriação particular. Em respaldo a esta argumentação, além dos autores já comentados, Nishikawa (1984) considera as apropriações como eventos quotidianos relacionados à própria vida urbana e devem ser reconhecidas, entre outros aspetos, como reveladoras de necessidades de reestruturações físicas, de modo a permitir flexibilidade no uso do espaço.

Deste modo, o que Nishikawa (1984) aponta é a importância da realização de projetos urbanísticos, que atuem sobre a estrutura física, permitindo que cidadãos exerçam, sobre o espaço público, suas respetivas apropriações, de forma mais adequada e segura. Esta evidência surge, com maior incidência, nos espaços públicos de Angola/Benguela “aqui não tem muito espaço para rodar na capoeira...nem jogar com bola, é bom mas tem problema...agora mesmo estamos aqui e somos(aproximadamente 40)..muitos e a roda não cresce, mas sem maca...estamos juntos, aprendemos e crescemos como pessoas”(EAB-2). Aqui os utilizadores/participantes apontam a rua como uma extensão da casa para diversas comunidades, observadas e vivenciadas por meio de atividades quotidianas, como as brincadeiras infantis e encontros de vizinhos, ou sazonais, como as festas. Observa-se ainda uma forte flexibilidade do uso dos espaços públicos, que podem sempre ser objeto de apropriações diferenciadas, mesmo que formalmente constituídos para finalidade específica.

Deste modo, os espaços públicos em Angola/Benguela recentemente edificados, têm uma função de convívio social, inseridos na malha urbana como elemento organizador da circulação e de amenização pública, geralmente contêm alguma cobertura vegetal, mobiliário lúdico, canteiros e bancos.

Há ainda os espaços públicos definidos a partir de uma igreja ou outro elemento arquitetónico expressivo aos quais dá acesso, quase sempre pavimentados e que exercem a função de propiciadores do encontro social e eventualmente destinados a atividades lúdicas temporárias.

Em Portugal/Aveiro, estes espaços públicos são mais entendidos como “espaços livres públicos urbanos destinados ao lazer e ao convívio da população, acessíveis aos cidadãos e livres de veículos”(EPA-1), são ambientes caracterizados pelas estruturas verdes, referentes, portanto, à vegetação que apresentam, como o canteiro e o jardim. Estas estruturas verdes são reconhecidas pelo autor (Programa Polis, programa de regeneração urbana) como elementos identificáveis na estrutura urbana, as quais caracterizam a imagem da cidade tendo mesmo individualidade própria e que desempenham funções precisas como elementos de composição e do desenho urbano, servindo ainda como organizadores do espaço total urbano, “como elementos de composição da cidade” (EPA-3).

Também em Angola estes espaços públicos são vividos como espaços livres públicos com função predominante de recreação, em geral apresentam componentes da paisagem natural – vegetação, topografia, elemento aquático – como também edificações destinadas a atividades recreativas, culturais e/ou administrativas, com tratamento paisagístico e por vezes, até mesmo mobiliário urbano (bancos ou brinquedos), com espaço de “campo de futebol” improvisado, bastante comum neste País.

Há em cada país a tendência a uma especialização cada vez maior das áreas ocupadas pelos espaços públicos que está ligado à necessidade de maior amplitude do espaço urbano, ou seja, um olhar voltado para a dinâmica contemporânea que permeia o espaço público com fluxos nem sempre visíveis, considerando-se, por exemplo, os ambientes possibilitados pela informática, sem negligenciar a observação sobre os caracteres da dinâmica socioeconómica pré-existente, constitui-se em princípio importante para a compreensão do papel do espaço público na atualidade e do seu potencial em contextos futuros como espaços pedagógicos que promovem a aprendizagem do indivíduo.



Neste sentido, a modernização do ambiente urbano contribui para modificar hábitos sociais

Cabe, no entanto, reconhecer a existência de outros aspetos que também contribuem de maneira desfavorável às reais apropriações dos espaços públicos, tais como os utilizadores ocasionais, turistas nos espaços públicos, em Portugal são frequentadores porém em Angola, estes não ousam sequer essa frequência, não pela violência mas pelo ainda desconforto sociológico que o mesmo provoca.

Considerações

Assim, no respeito escrupuloso pelos interesses do Estado e dos cidadãos angolanos e das linhas de política definidas pelos representantes legítimos do povo angolano, entende-se que, independentemente dos esforços que têm sido realizados por um conjunto vasto de protagonistas portugueses (Estado, empresas, cidadãos, outras instituições da sociedade civil) parece ser oportuno que seja realizada, de forma sistemática, uma reflexão profunda com caráter eminentemente pragmático, sobre (i) as estratégias de desenvolvimento que estão a ser adotadas ou poderão vir a ser adotadas por Angola face ao novo quadro de atuação permitido pelo processo de paz, (ii) o papel que, face à sua experiência e às capacidades de que dispõe pode, no âmbito dessas estratégias, vir a ser desempenhado por Portugal e, designadamente, pelo Estado e as diversas instituições da sociedade civil.

Para tal, este estudo descritivo-exploratório de orientação fenomenológica, que visa estudar as relações multi e interdisciplinares entre as áreas da arquitetura, engenharia e do design com a educação, numa perspetiva sistémica, reveste-se de especial contributo ao reforçar nos espaços, uma função pedagógica e educativa que possa ser fator de transformação na vida das pessoas suas utilizadoras frequentes.

É necessário ressaltarmos que, este estudo, não foram esgotadas as variáveis indicativas que intervêm no processo da relação pedagógica com o espaço; no entanto gostaríamos de validar a importância desse espaço como um elemento imprescindível nesse processo. Ele deve ser tratado por educadores, autores (engenheiros e arquitetos) e gestores de uma nova maneira, diferente da atual, que é dissociada do contexto e fragmentada, e também não trabalha o objetivo funcional da pedagogia dos espaços enquanto lugares de participação na promoção da aprendizagem ao longo da vida

Muito embora este estudo se situe no âmbito das ciências da educação, acredita-se que os conceitos apresentados possam contribuir de modo mais amplo a outros campos de conhecimento relacionados às ciências sociais aplicadas.

Referências bibliográficas

Argan, Giulio Carlo (1976). *El concepto del espacio arquitectónico desde o barroco a nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Coutinho, Evaldo (1998). *O espaço da arquitetura*. São Paulo : Perspetiva.

Frago, Antonio V. & Escolano, Augustim (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitectura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.



Freire, Paulo (2001a). *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.

Freire, Paulo (2001b). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1999). *Ética, utopia e educação* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2007). *Programa de Estudo do Meio 4.ª classe*. Luanda: Ministério da Educação de Angola.

Menezes, Marluci (1996). Território e Representações Colectivas do Espaço: Estudo de Caso. Bairro da Madragoa em Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL), Lisboa, Portugal.

Nishikawa, Ayako (1984). *O espaço da rua articulado ao entorno habitacional em São Paulo*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2007). Relatório do Desenvolvimento Humano. Angola

Sá-Chaves, Idália (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Santos, Carlos Nelson Ferreira; Vogel, Arno & Mello, Marco António da Silva (Coord.) (1985). *Quando a rua vira casa: A apropriação de espaços de uso colectivo em um centro de bairro*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal. Centro de Pesquisas Urbanas.

Teixeira, Cláudia (2012). Decisões na aprendizagem ao longo da vida. In Jader Alves e Arthur Neto (Orgs), *Decisão, percursos e contextos* (pp. 195-200). Porto: Euedito

Vygotsky, Lev S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.





Serviços educativos na cultura: Que lugar para a educação? Uma experiência de estágio no serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor

Carlos Xavier Mendes Araújo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
xavieraraujo89@hotmail.com

Maria Teresa Guimarães de Medina

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
tmedina@fpce.up.pt

A comunicação que nos propomos apresentar decorre de uma experiência de estágio no Serviço Educativo (SE) do Centro Cultural Vila Flor (CCVF), em Guimarães, em contexto de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, durante cerca de cinco meses, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Falar desta experiência faz sentido, concebendo as instituições culturais como espaços onde a educação está claramente presente, o que justifica uma maior aposta na valorização de todo esse potencial educativo. Fala-se neste caso de uma educação de tipo não-formal, e por isso diferente da educação escolar no que diz respeito às suas preocupações e às dinâmicas que produz, caracterizando-se pela flexibilidade de horários, programas e locais, e pela preocupação em construir situações educativas adequadas a contextos e públicos singulares, tal como acontece, efetivamente, nas atividades que o SE do CCVF desenvolve.

Ao longo do estágio foram estabelecidas relações com os vários profissionais do CCVF, o que permitiu adquirir um conhecimento geral sobre as suas funções e sobre o funcionamento da instituição e do SE em particular. Também o envolvimento nas atividades e projetos do SE permitiu construir um entendimento sobre o contexto onde estava inserido e sobre o espaço de intervenção dos profissionais das Ciências da Educação em instituições congéneres.

A partir da realização do estágio foi possível concluir que a criação de um serviço educativo é uma questão que se torna pertinente quando se fala da criação e implementação de uma estrutura de oferta cultural em tecido urbano. Neste sentido, os serviços educativos são uma peça fundamental nas instituições culturais, na medida em que são o órgão responsável por estabelecer a relação entre determinada instituição e o seu público, através da promoção de projetos e atividades de carácter lúdico e educativo, tendo a preocupação de que essas atividades abranjam um leque amplo de públicos. Sendo a cultura uma importante fonte de socialização, os serviços educativos adquirem importância enquanto facilitadores de uma aproximação entre pessoas, instituições e culturas.

Palavras-chave: serviços educativos, cultura, desenvolvimento local.

Notas introdutórias

Para esta comunicação será tomada como base a experiência de estágio vivenciada pelo primeiro autor no Serviço Educativo (SE) do Centro Cultural Vila Flor (CCVF), em Guimarães, em contexto de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, durante cerca de cinco meses, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – domínio

de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Os principais objetivos do estágio foram conhecer e experienciar a profissão de técnico de serviço educativo numa instituição cultural de referência, não tendo sido apresentado ao SE do CCVF um projeto previamente delineado, visto não se possuir, até então, conhecimento do *modus operandi* do CCVF. A inserção na instituição caracterizou-se essencialmente por uma abertura à colaboração com os projetos que o SE tinha em mãos, ou em mente, nunca esquecendo a especificidade das ciências da educação e a preocupação com a manutenção de um olhar reflexivo e crítico sobre a realidade.

O estágio foi marcado pela presença concomitante de vários conceitos, tais como arte, cultura, educação, democracia cultural e desenvolvimento local. Foi pelo cruzamento entre eles e pela redescoberta de novas formas de os relacionar que se norteou o pensamento e a ação no decurso do estágio e no processo de escrita do relatório. A metodologia de ação privilegiou sempre o «trabalhar com», valorizando-se o trabalho em equipa, a escuta, a disponibilidade para trabalhar e para aprender.

Ao longo do estágio foram sendo estabelecidas relações com os vários profissionais do CCVF, o que permitiu adquirir um conhecimento geral sobre as suas funções e sobre o funcionamento da instituição e do SE em particular. As conversas do dia-a-dia foram importantes a esse nível porque permitiram captar diferentes sensibilidades e construir um entendimento sobre o contexto onde decorria o estágio.

Caracterização do serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor

O CCVF situa-se em Guimarães, no local onde outrora fora a Quinta de Vila Flor, num espaço partilhado com o Palácio Vila Flor – um edifício do século XVIII, que conjuga memórias ancestrais com traços de modernidade. O edifício que alberga o CCVF, inaugurado no dia 17 de Setembro de 2005, foi construído de raiz para permitir a sua utilização para a realização de eventos de diversa natureza, nomeadamente a apresentação de espetáculos de índole cultural.

A gestão do CCVF foi atribuída a uma entidade municipal: “A Oficina” – Centro de Artes e Mesteres Tradicionais de Guimarães, que é atualmente responsável pelo projeto de intervenção cultural de Guimarães, cabendo-lhe a administração, conservação e desenvolvimento do Centro Cultural.

O Serviço Educativo do CCVF é uma parte da instituição, responsável por fazer programação cultural com preocupações diferenciadas da programação geral do CCVF. Embora o objetivo da sua programação não seja a educação, reconhece que ela é propícia à aprendizagem, a qual decorre de uma preocupação em estimular o pensamento, o questionamento, promovendo a reflexão, a invenção e a descoberta.

Serviços educativos e sua relação com o território

Serviços educativos como espaços educativos não-formais

Reconhecendo que o trabalho dos serviços educativos possui valor educativo, é importante circunscrever o conceito de educação, por forma a podermos tirar tal ilação.



Neste sentido, torna-se premente abordar sinteticamente o conceito de Educação Permanente, surgido em finais dos anos 60, no âmbito da UNESCO.

Na 3ª Conferência da UNESCO, realizada em 1972, a Educação Permanente era então encarada como “o conjunto dos meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreenderem, sempre e melhor, o mundo em evolução” (citado por Medina, 2008, p. 18), devendo ser entendida

como um factor de desenvolvimento cultural, social e económico [que] deve penetrar a sociedade – o trabalho, os tempos livres, as actividades cívicas, tendo em conta os laços existentes entre o homem e o trabalho (no seu sentido mais amplo), entre os interesses de realização da pessoa e os interesses de desenvolvimento da sociedade, entre a possibilidade de o homem ser criador de bens materiais e espirituais e de poder desfrutar da sua obra criadora (citado *idem*, p. 41).

Nesta perspetiva, a educação não acontece apenas numa idade específica mas ao longo de toda a existência, nos mais diversos contextos, sob as mais diversas modalidades, proporcionando o desenvolvimento integral das pessoas.

O Movimento da Educação Permanente contribuiu, em grande medida, para que a vida não continuasse desligada do ensino, abrindo caminho para uma “reconciliação entre o formal e o informal” (Matos, 1999), que se traduziu na valorização dos espaços e saberes informais, apelando ao intercâmbio entre a escola e o meio, mobilizando outras formas de saber e de aprender.

É com nestes princípios, que permitem entender a educação como um processo global, não exclusivo apenas da escola, presente ao longo da vida e nos seus vários contextos, que podemos conceber as instituições culturais, nas quais se integram os centros culturais como espaços educativos, não formais, e o trabalho dos seus serviços educativos como um trabalho efetivamente educativo.

Cultura e desenvolvimento local

Visto que o estágio decorreu numa instituição cultural torna-se premente abordar os conceitos de cultura e desenvolvimento local. Segundo Costa (2001), o conceito de cultura é polissémico, podendo assumir diferentes enfoques, o que faz com que a cultura seja um domínio vasto e impreciso, que não se restringe apenas a formas de expressão, mas também a formas de produção, isto é, “a cultura está presente nas mais diversas manifestações – de expressão ou produção – do quotidiano o que permite considerar como marcas culturais a linguagem, rituais, estilos de vida (...)” (Costa, 2001, p. 57), bem como um conjunto de símbolos que exprimem a pertença a grupos, através dos quais a vida adquire um sentido.

A cultura possui um importante papel na atribuição de sentido a práticas sociais e padrões de conduta, podendo, por isso, ser uma forte impulsionadora de dinâmicas de desenvolvimento local. Amaro (2009) apresenta uma primeira definição de desenvolvimento local como o “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo a comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2009, p.108).

No fundo, o desenvolvimento local constitui um processo de mudança conducente a uma melhoria do bem-estar e das condições de vida da população, centrado numa comunidade territorial de pequena dimensão, definida pela existência de uma identidade



comum, capaz de mobilizar solidariedades de ação e com pretensões a uma autonomia de afirmação do seu destino. A questão da identidade é importante porque as cidades, tal como os indivíduos, possuem identidades próprias que se conquistam, transformam ou se esvanecem e alteram, em função de inúmeras circunstâncias, endógenas e exógenas (citado por Almeida, 2003).

Este processo de mudança visa dar resposta a necessidades básicas da comunidade, mobilizando capacidades locais, adotando metodologias participativas e de *empowerment* da comunidade local, contando com a contribuição de recursos exógenos. (Amaro, 2009)

Políticas culturais autárquicas

Na tentativa de perceber as condições políticas que norteiam a relação entre as instituições culturais, com seus serviços educativos, e o território onde estão inseridas, abordar-se-ão algumas questões relacionadas com políticas culturais ao nível das autarquias.

A este respeito, Silva (2000) refere que na maioria dos casos “a política cultural não constituiu uma prioridade inicial da gestão democrática nas autarquias portuguesas” (p. 122) O entendimento da ação cultural enquanto importante área de investimento é relativamente recente.

Cabral (2006) alertam-nos para a urgência em reafirmar a validade das políticas culturais enquanto peças fundamentais de um modelo avançado de desenvolvimento preocupado com a ampliação das esferas de cidadania, que não se limitem a um mero “efeito de marketing urbano, espécie de *software* lúdico ou invólucro para o que «realmente interessa»”(p. 10), mas pelo contrário procurem estabelecer patamares de ligação à esfera cultural, “incentivando a aproximação de camadas da população tradicionalmente afastadas tanto do campo da produção como da receção cultural (sobretudo das formas culturais mais exigentes do ponto de vista da sua descodificação)” (Cabral, 2006, p. 15), e construindo uma “relação de fidelidade sem a qual nenhuma política com o intuito de dinamização cultural poderá sobreviver a médio/longo prazo” (Cabral, 2006, p. 15).

O trabalho do SE do CCVF é essencialmente de índole artística por estar inserido numa instituição cultural que tem a arte contemporânea como principal foco de trabalho. De acordo com Barbosa (s/d), não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer a sua arte, uma vez que através da arte “temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças” (Cabral, 2006, p. 15). A arte permite às pessoas a inserção no lugar ao qual pertencem, abrindo portas para outros lugares no mundo, por proporcionar um sentido de personalização. Por estas razões a arte deve fazer parte da educação, pois é um importante instrumento para a identificação cultural e para o desenvolvimento individual.

Pertinência e competências dos serviços educativos

Os serviços educativos são uma peça fundamental nas instituições culturais, na medida em que são o órgão responsável por estabelecer a relação entre determinada instituição e o seu público, através da promoção de projetos e atividades de carácter lúdico e educativo, tendo a preocupação de que essas atividades não assumam um carácter



escolarizado, não esqueçam públicos tão diferenciados como os adultos pouco escolarizados, as pessoas de idade avançada, e crianças com necessidades educativas especiais.

Sendo a cultura uma importante fonte de socialização, proporcionando a aproximação e o contacto entre as pessoas, podemos considerar que o interesse cultural é comum entre os indivíduos (Ganga, 2007). João Teixeira Lopes refere que a cultura “forma círculos de sociabilidade mais ou menos restritos, favorece ou dificulta projectos de mobilidade social” (citado por Ganga, 2007, p. 4). É neste sentido que os serviços educativos adquirem importância enquanto facilitadores de uma aproximação entre pessoas, instituições, culturas.

A formação de públicos é essencial se queremos democratizar o acesso à cultura, pois

nenhuma fórmula mágica torna acessível, em tempo aclarado, bens culturais longamente encerrados numa aura de intangibilidade, a populações cujas competências e disposições culturais lhes são sobremaneira estranhas. Nem basta derrubar a barreira dos preços e da interdição dos espaços [...], porque a barreira forte e mais difícil de derrubar é a do capital cultural (Silva, et al citado por Ganga, 2007, p. 6).

Ações desenvolvidas pelo serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor

A tabela abaixo mostra as atividades que o SE do CCVF desenvolveu durante período do estágio. A observação do quadro permite perceber essencialmente a natureza das várias atividades, ordenadas cronologicamente, os públicos a que se dirigiram, e a adesão que tiveram.



Tabela 1: Atividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo do Centro Cultural Vila Flor durante o período de estágio

Nome	Tipo	Data e hora	Público a que se dirige	Local	Número de participantes
Sopa Nuvem	Espectáculo Multidisciplinar	Sexta-feira 14 Outubro 10h00 e 19h00	Maiores de 7 Anos	Palco do Grande Auditório do CCVF	31
A Palavra Manifesta	Oficinas de Escrita/ Som	Sábado 22 Outubro 18h00	Maiores de 6 anos	Espaço Oficina	40
Artes e Comunidades - Encontros	Oficinas/ Formação/ Seminário	Sexta 28 Outubro 19h-21h, Sábado 29 Outubro e Domingo 30 Outubro 10h às 19h	Adultos	CCVF	36
Caminhos do Olhar (De Outubro de 2011 a Junho de 2012)	Sessões formativas + roteiro artístico	<u>Sessões formativas:</u> 1 Outubro 10h-18h 22 Outubro e 3 Dezembro 15h-18h <u>Roteiro:</u> 1 Outubro 22h, 22 Outubro 18h, 22 Outubro 22h, 3 Dezembro 18h, 17 Dezembro 22h,	Maiores de 15 anos	CCVF e outros	19
Oficinas para professores (com base no conto A Ilha Desconhecida)	Oficinas	Terça 08 e Quinta 10 Novembro das 18h30 às 21h30 Segunda 28 e Quarta 30 Novembro das 18h30 às 21h30	Professores	Espaço Oficina	37
À conversa com o Jazz	Conversa	Quarta-feira 09 e 16 Novembro às 14h30	Todos os Públicos	Dia 9 Café Concerto CCVF Dia 16 Convívio Associação Cultural	20
Vassilissa ou a boneca no bolso	Teatro	Sexta 25 Novembro 10h00 e 15h00 e Sábado 26 Novembro 16h00	4 a 7 anos	Espaço Oficina	361
La veritable histoire d un petit bonhomme carré qui tournait en rond	Teatro de marionetas	Sexta-feira 02 e Sábado 03 10h00 e 15h00 e 16h00	Maiores de 3 anos	Sala de Ensaios do CCVF	175
Entretecer	Oficina Multidisciplinar	Sábado 10 Dezembro 16h00	Maiores de 6 Anos	Sala de Ensaios do CCVF	60
Natal Feito com as Mãos	Programa de férias Multidisciplinar	19 a 23 Dezembro	Dos 6 aos 10 Anos	Sala de Ensaios do CCVF	72
Definitivos e Provisórios Improvisados	Oficina de Artes Plásticas	Quartas 18 Janeiro a 15 Fevereiro Por marcação 10h00 e às 14h30 e Sábado 18 Fevereiro às 16h00	6 a 14 anos	Espaço babysitting CCVF	215
A Nova Bailarina	Espectáculo de Dança Interativo	Quarta 18 a Sexta 20 Por marcação das escolas e Sábado 21 16h00	6 a 12 anos	Dias 18 a 20 nas escolas Dia 21 na Sala de Ensaios do CCVF	196
Hugo Canoilas e	Laboratório de	Sábado 21 e Domingo	Maiores de 15	Fábrica ASA	0



Vasco Costa	Artes Plásticas	22 10h00 às 18h00	anos		
Daqui vê-se melhor	Teatro	Quinta 26 e Sexta 27 10h00 e 15h00 e Sábado 28 11h00 e 16h00	Maiores de 7 anos	Espaço Oficina	367
Histórias do Princípio do Mundo	Sessões de contos	Sexta-feira 27 e Sábado 28 21h30	Todas as idades	Dia 27 Moreira de Cónegos Dia 28 Santa Eufémia (Prazins)	67
Desenha-me um espaço	Laboratório de Cenografia e Performance	Domingo 05 e Sábado 11 Fevereiro 11h00 às 18h30	Maiores 16 anos	Espaço Oficina	9
Azul	Espetáculo de Dança	Quinta 23 e Sexta 24 Fevereiro 10h00 e 15h00 Sábado 25 Fevereiro 11h00 e 16h00	3 a 5 anos	Espaço Oficina	343

Esta tabela permite ter uma noção da multidisciplinaridade das atividades que o SE dinamiza, bem como da pluralidade de públicos com que trabalha, nos diversos espaços em que intervém. Podemos identificar atividades mais voltadas para públicos específicos, como é o caso d’“A Ilha Desconhecida”, para professores, ou do “Azul” para crianças dos 3 aos 5 anos, e também atividades para o público em geral, como é o caso da “À Conversa com o Jazz” ou do “Histórias do Princípio do Mundo”.

O SE desenvolve atividades em vários locais, seja no centro de Guimarães, seja no CCVF ou no Espaço Oficina, até à periferia do concelho como por exemplo nas freguesias Moreira de Cónegos ou Prazins – Santa Eufémia. Essas atividades podem assumir diversos formatos, tais como espetáculos, conversas, debates, oficinas, laboratórios, ações de formação, visitas orientadas incidindo sobre diversas áreas artísticas com o teatro, a dança, a pintura, a música, as artes plásticas.

O quadro I mostra que as atividades desenvolvidas pelo SE do CCVF são flexíveis a nível de horários, programas e locais, e adequadas a contextos e públicos singulares. Estas características remetem para uma educação de tipo não-formal, condizente com uma instituição educativa não-formal, como é o caso do CCVF, com preocupações educativas diferentes das da escola no trabalho que desenvolve.

Sendo a área de ação do SE do CCVF as práticas culturais, com especial foco nas práticas artísticas, as suas preocupações educativas decorrem do seu trabalho a nível artístico, mantendo o interesse em beber diretamente das práticas artísticas, atendendo a que elas são abertas à descoberta, à experimentação, à improvisação e ao erro, e privilegiam mais o processo do que o resultado final. Desta forma, as atividades do SE procuram oferecer experiências ricas do ponto de vista da aprendizagem e da experimentação, proporcionando o acesso a diferentes formas do fazer artístico, a partir do contacto com diferentes áreas, linguagens, metodologias e formas de pensamento.

O projeto histórias do Princípio do Mundo

Como exemplo da aproximação do SE do CCVF ao território, apresenta-se o projeto Histórias do Princípio do Mundo, concebido com o intuito de levar a programação cultural da Capital Europeia da Cultura – Guimarães 2012 aos lugares mais periféricos do concelho de Guimarães. Este projeto consistiu em sessões de contos, direcionadas especialmente para a população das freguesias onde se realizavam, em torno da tradição



oral portuguesa, das histórias que foram passando ao longo das gerações. É este o seu principal objetivo, evidenciando a preocupação de tornar mais democrática a vivência da cultura, e procurando levar a Capital Europeia da Cultura às pessoas e aos locais que, por iniciativa própria, não participariam de Guimarães 2012.

A realização deste projeto implicou cenários muito peculiares. Uma vez que falamos de um projeto que está muito baseado na tradição, foi pedido, no âmbito do estágio e enquanto produtor do projeto, que se encontrassem casas de traça rústica, casas de lavoura, de gente humilde, onde o público fosse acolhido num ambiente familiar. Encontrar casas com estas características nem sempre foi tarefa fácil, tendo sido fundamental o apoio, em jeito de parceria, dos que melhor conhecem as freguesias de Guimarães: os presidentes de junta, os párocos, os habitantes locais, os líderes informais das comunidades.

De todos os projetos do SE do CCVF com os quais foi possível contactar durante o tempo de estágio, este foi sem dúvida o que mais se aproximou da lógica da democracia cultural, pensando na dualidade “democratização cultural” e “democracia cultural”.

A “democracia cultural” distingue-se da “democratização cultural” por encarar a ação cultural “de baixo para cima e de dentro para fora” (Lopes, 2009, p. 5), isto é, a cultura passa a ser entendida não apenas como a mera reprodução de um património existente, mas também como um espaço onde é permitido aos cidadãos a produção de cultura, isto é, “o «consumo cultural» dá lugar á «participação cultural»” (Lopes, 2009, p. 5), recusando desta forma uma lógica consumista de cultura, e valorizando o potencial endógeno das comunidades.

A principal razão pela qual o projeto Histórias do Princípio do Mundo se insere na conceção de democracia cultural tem a ver com o facto de ele conceber o público – essencialmente constituído por indivíduos dos meios populares, com poucos hábitos de frequentar certo tipo de espaços culturais – como produtor de cultura e como detentor de um património digno, com valor cultural, que importa resgatar e divulgar. Assim sendo, com este projeto não só se levou a programação da Capital Europeia da Cultura àqueles que por sua própria iniciativa não a procurariam, mas além disso incluiu na programação os seus contributos, as suas raízes.

Assumindo que a cultura possui um importante papel na atribuição de sentido a práticas sociais, ela possui também um papel impulsionador de dinâmicas de desenvolvimento local, como se terá verificado no decorrer do Histórias do Princípio do Mundo, uma vez que atribuiu protagonismo e voz às comunidades, credibilizando a identidade delas, e dando-a a conhecer ao grande público. De facto, na sessão de encerramento do projeto, os elementos do público que se destacaram em cada sessão, por partilharem histórias, foram convidados a contá-las de novo, num espaço mais amplo, desta feita na cidade de Guimarães, para um público mais numeroso e mais abrangente.

Considerações finais

A escolha do SE do CCVF como lugar para estágio partiu da crença de que os serviços educativos são espaços onde a educação é uma constante, independentemente da área de trabalho da instituição onde o serviço educativo esteja inserido.

Os centros culturais são espaços onde a educação está claramente presente, facto que por si justifica uma maior aposta na rentabilização de todo esse potencial educativo. Falamos nestes casos de uma educação de tipo não-formal, e por isso diferente da



educação escolar no que diz respeito às suas preocupações e às dinâmicas que produzem, caracterizando-se, como foi referido anteriormente, pela flexibilidade de horários, programas e locais, e pela preocupação em construir situações educativas adequadas a contextos e públicos singulares, tal como acontece, efetivamente, nas atividades do SE do CCVF.

A criação de um serviço educativo é uma questão que se torna pertinente quando se fala da criação e implementação de uma estrutura de oferta cultural em tecido urbano. Apesar das especificidades características dos diferentes públicos, o SE do CCVF deverá ser entendido como uma valência que pretende atingir particularmente públicos menos familiarizados com as distintas expressões artísticas, e com particularidades que devem ser tomadas em conta. É especificamente para estes públicos que o Serviço Educativo pretende existir, abrindo portas para a descoberta, a análise, a crítica, a experimentação e a realização.

A questão do desenvolvimento local é intrínseca ao trabalho do CCVF uma vez que proporciona, em primeiro lugar à comunidade do espaço geográfico onde está inserido, mas também a pessoas de outros espaços, a possibilidade de contactarem com diversas formas culturais pela via da arte. Mais do que uma atitude passiva de abrir as portas e esperar que as pessoas acedam à cultura, o CCVF, essencialmente por intermédio do seu SE, procura ir ao encontro das pessoas levando a cultura até elas e resgatando a cultura delas, reconhecendo-as não só como reprodutoras, mas acima de tudo como produtoras de cultura.

A partir da reflexão sobre a experiência de estágio vivenciada, particularmente da colaboração no projeto Histórias do Princípio do Mundo, tornam-se evidentes os processos de educação não-formal e informal presentes na intervenção dos serviços educativos e a sua importância no estabelecimento de relações entre estes e os territórios e comunidades locais.

Referências bibliográficas

Almeida, Maria (2003). *Os serviços educativos de museus: A Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Amaro, Rogério Roque (2009). Desenvolvimento. In Pedro Hespanha et al. (Coords.), *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 108-113). Coimbra: Almedina.

Araújo, Carlos Xavier (2012). *Serviços educativos na cultura: Que lugar para a educação? Uma experiência de estágio no serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor*. Dissertação de Mestrado, Porto, Portugal.

Barbosa, Ana Mae (s/d). *Arte, educação e cultura*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>.

Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Costa, Alexandra Sá (2001). *Políticas de juventude: Regulação e/ou emancipação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Costa, Duarte Sá & Cabral, Jorge (2006). *Cultura: Política e prática. Os públicos da cultura em Matosinhos*. Matosinhos: Câmara Municipal de Matosinhos: Edições Afrontamento.



Ganga, Rafaela (2007). Educação, música e cidade: Que inclusão? Disponível em <http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php?id=173&cf=3>.

Lopes, João Teixeira (2009). Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural. *Cadernos de Estudo*, 14, 1-13. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/302/S%26E14_Da%20democratizacao%20da%20Cultura%20a%20um%20conceito.pdf?sequence=1.

Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação*. Porto: Edições ASA.

Medina, Maria Teresa (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Augusto Santos (2000). *Cultura e desenvolvimento: Estudos sobre a relação entre ser e agir*. Oeiras: Celta Editora.





Coro de pequenos cantores de Esposende como estratégia municipal de educação artística

Diogo Vilarinho Zão
Câmara Municipal de Esposende
diogo.zao@cm-esposende.pt

Helena Lima Venda
Escola de Música de Esposende
helena.venda@zendensino.pt

O Coro de Pequenos Cantores de Esposende (CPCE) surge em 2009 no âmbito do Projeto Educativo “Esposende, Município Educador”, fruto de uma parceria estabelecida entre a Câmara Municipal de Esposende (CME) e a Escola de Música de Esposende (EME). Materializando uma intenção de educar pela arte, o CPCE surge como resultado de outros programas de educação artística realizados em contextos de educação formal, promovidos em parceria pela CME, EME e pelos Agrupamentos de Escolas, destacando-se o Programa de Educação Musical na Educação Pré-Escolar, que abrange todos os JI da rede pública, e a vertente de educação musical do Programa de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB. Neste contexto, o CPCE apresenta-se como uma oferta de educação artística de acesso democratizado e gratuito a todas as crianças do concelho de Esposende.

Nesta comunicação pretende-se apresentar os princípios que presidiram à constituição do CPCE, enquadrados no âmbito da política educativa de um município educador, assim como a forma como as entidades promotoras articulam a sua ação e como esta se inter-relaciona com outros atores educativos. Pretende-se ainda identificar os principais objetivos de trabalho, os seus contributos para o desenvolvimento educativo, cultural, social e cognitivo das crianças e, num espetro mais amplo, para o desenvolvimento de uma comunidade. Explorar-se-ão ainda aspectos mais específicos, relacionados com os objetivos artísticos do projeto, e a sua importância para a formação das crianças, onde assumem particular relevância dimensões como a promoção da produção nacional de composições contemporâneas dedicadas à sonoridade única das vozes infantis e a exploração, neste contexto, de temas tradicionais do cancionário português e da literatura de língua portuguesa para a infância.

Palavras-chave: educação não formal, educação artística, desenvolvimento local.

Enquadramento no território municipal

A defesa de uma educação pública de qualidade para todos, como direito social, pese embora recentes ameaças, adquiriu em Portugal, nas últimas décadas, grande visibilidade no discurso político. Neste contexto, tem-se assistido à redefinição do papel do Estado, com a revalorização do Local. Este movimento tem feito emergir, ao nível local, formas identitárias diversas, de natureza cultural, ecológica, étnica, linguística, entre outras. Neste enquadramento, a educação, nomeadamente através das modalidades de educação não formal e informal, tem-se assumido como um fator de grande importância no processo de desenvolvimento local. Esta tendência tem sido consubstanciada na última década, entre outros aspetos, por uma progressivamente transferência de competências e

atribuições do Estado central para as autarquias, mais concretamente para as Câmaras Municipais. Esta assumpção tem vindo a gerar significativas experiências de cooperação entre o Ministério da Educação e as autarquias. O poder local tem assim assumido, nos últimos anos, uma capacidade crescente de intervenção.

Ao nível da intervenção autárquica no campo da Educação, o ano de 2006 foi marcado, em Esposende, pelo início do Projeto “Esposende, Município Educador”, inspirado nas concetualizações, filosofia de trabalho e metodologias de intervenção do movimento das Cidades Educadoras¹. Este projeto assenta numa concepção de *educação transformadora* e de *desenvolvimento* que potenciem políticas de aliança entre educação e coesão social, educação e sustentabilidade, educação e participação social. A educação, entendida como processo de construção da pessoa, a partir do conhecimento e da transformação do mundo, é cada vez mais um processo colectivo de mudança que contribui, a médio e a longo prazo, para a melhoria e para a qualidade da vida das sociedades. Esta integração e a assumpção pelo executivo camarário de um pensamento estratégico para o desenvolvimento local, encarado como um processo colectivo de aprendizagem (Canário, 2000), onde a Educação se assume como um dos principais eixos de transformação e desenvolvimento, introduziram novas concetualizações e práticas que influenciam a elaboração das políticas municipais, nomeadamente as de natureza educativa, social, cultural e ambiental.

A Cidade Educadora assume-se como uma proposta integradora que se implanta com a tomada de consciência de que educar, sendo uma tarefa específica da escola e da família, é também uma responsabilidade da sociedade e das suas instituições. A Cidade é, em si mesmo, um agente educador, educando através das instituições educativas tradicionais, mas também das propostas culturais, da planificação urbana, das políticas ambientais, dos meios de comunicação, do tecido produtivo, entre muitos outros domínios, acolhendo e interrelacionando os processos educativos formais, não formais e informais.

Na filosofia do movimento das Cidades Educadoras, os Municípios assumem um novo e fundamental papel: o de fortalecer os seus espaços educativos, integrando diferentes atores na tarefa de educar, ampliando para além da escola os espaços de aprendizagem. Ora, reconhecer que se aprende e se educa tanto na escola quanto fora dela, implica reconhecer, por um lado, a necessidade de se promover actividades educativas que propiciem aos moradores das cidades o acesso e a apropriação de seus múltiplos espaços e saberes e, por outro, que, para promover essas actividades, é necessária a articulação entre as diversas instâncias educativas e organizações comunitárias, no sentido de contemplar os serviços educacionais que estão fora do universo escolar.

A concepção de educação subjacente ao Projeto “Esposende, Município Educador” é, pois, a de uma educação que favoreça processos de análise crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido da mudança e da transformação. Neste sentido, trata-se de uma perspectiva de educação estruturante, de

uma educação ao longo de toda a vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação (Lima, 2003, p. 144).

¹ O Município de Esposende aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras, após aprovação pela Câmara Municipal, Assembleia Municipal e Conselho Municipal de Educação, em 2006, e ratificação oficial em Assembleia-Geral daquele organismo, em 2007.



Neste contexto, o Projeto Educativo “Esposende, Município Educador”, enquanto documento orientador da política educativa municipal, assume-se como o tradutor local das orientações magnas emanadas da Carta de Princípios das Cidades Educadoras. Assim, tendo por base uma concepção ampla de educação, o projeto é, em si mesmo, um compromisso de cidadania, apelando à participação de todos, acreditando, como referiu Paulo Freire, que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2007, p. 78).

A educação artística e a aposta na música

Estruturado em quatro eixos de intervenção - (1) Educação e Formação Cultural; (2) Coesão Social, Empreendedorismo e Emprego; (3) Ambiente, Urbanismo e Estilos de Vida; e (4) Equipamentos e recursos (transversal aos anteriores) - o Projeto “Esposende, Município Educador” (2009) orienta-se em torno de sete objetivos estratégicos:

1. Ampliar as oportunidades educativas e os contextos e modalidades em que se desenvolvem;
2. Promover o desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas diversas fases da vida;
3. Promover a articulação e o compromisso entre políticas, saberes e experiências educativas, sociais e culturais e respectivos agentes;
4. Promover a participação activa, responsável e solidária dos cidadãos e o seu comprometimento com o desenvolvimento local e o reforço de uma identidade colectiva, num quadro de igualdade de oportunidades;
5. Promover o sucesso educativo, através do acesso de todos a uma educação de qualidade;
6. Promover a formação cultural, alicerçada na valorização do património material e imaterial e na exploração das artes;
7. Promover a sustentabilidade ambiental, através do equilíbrio e preservação do ambiente natural.

582

Desde 2006 que a componente da formação cultural dos munícipes passou a ser uma das “bandeiras” do Município de Esposende, que elegeu como uma das grandes prioridades da ação municipal o desenvolvimento da educação cultural e artística. Neste âmbito, foram definidos dois grandes objetivos: (1) promover o contacto e o envolvimento da comunidade com os movimentos e eventos de educação pela arte e com as artes em geral, potenciando a troca de conhecimentos e experiências e a criação de novos públicos; e (2) despertar a sensibilidade dos cidadãos, promovendo-se uma melhor compreensão das diversas expressões e o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

A par de outras manifestações, a música assume aqui um papel relevante, fruto da sua importância no desenvolvimento individual e coletivo de uma comunidade, em particular das crianças e jovens, e proporcionada pela forte e comprometida relação de parceria existente entre a Câmara Municipal e a Escola de Música de Esposende.

É no ano letivo 2006/2007, a par da componente musical do Programa de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que abrange todas as crianças da rede pública – tutelado e financiado pelo Ministério da Educação – que surge em Esposende, por iniciativa da Autarquia, em parceria com a Escola de Música e os Agrupamentos de Escolas, o Programa de Educação Musical na Educação Pré-Escolar, dirigido a todos os jardins de infância da rede pública, e orientado em regime de



coadjuvância. Em ambos os Programas houve, desde a primeira hora, a grande preocupação de tornar estas atividades não como meros momentos de animação, ou ocupação de tempo, mas como verdadeiros momentos educadores, de enriquecimento cultural das crianças, que despertasse a sua sensibilidade, espírito crítico, a procura de novas sensações e de “novos mundos” que arte proporciona. Neste sentido, uma componente importante do processo foi a criteriosa seleção de professores, cuja adequação aos Programas deveria ir para além das habilitações académicas exigidas, ou desejáveis (definidas em Despacho do Ministério da Educação, no caso do 1.º CEB), procurando-se afetar profissionais com vivência e sensibilidade artística.

É neste contexto, fruto de todo o trabalho de educação artística, na área da música, que o Município de Esposende – entidade promotora -, em parceria com a Escola de Música de Esposende – responsável pela direção artística -, e com o envolvimento dos Agrupamentos de Escolas e do Conselho Municipal de Educação decide, em 2009, avançar com a criação do Coro de Pequenos Cantores de Esposende, como resposta complementar às proporcionadas em contexto de escola, e com objetivos artísticos mais exigentes.

O coro de pequenos cantores de Esposende e a estratégia municipal

Fundamentos educativos e artísticos

A partir da segunda metade do séc. XIX e início do século XX, decorrente das novas conceções e teorias que emergem nos campos da Psicologia e da Educação, nomeadamente, entre outras, as abordagens cognitivas do desenvolvimento da criança (Piaget, Vygotsky, entre outros), ou as novas correntes pedagógicas, como o método de M. Montessori, baseado na liberdade e iniciativa infantil, assistimos à crescente importância atribuída à música e ao ensino artístico na formação global do indivíduo que, gradualmente, começou a assumir um espaço valioso na formação do indivíduo. Inicia-se, assim, um longo processo tendente ao reconhecimento da importância das artes no desenvolvimento infantil. A música passa, progressivamente, a ser integrada no ensino formal, tendo em vista o seu contributo para a formação global do indivíduo.

Neste contexto desenvolvem-se, sobretudo no início do séc. XX, um conjunto de diferentes correntes impulsionadas por vários músicos e pedagogos que se dedicaram à formação integral do indivíduo. Tendo em conta os conhecimentos existentes, e em constante evolução, sobre a Psicologia e Pedagogia Infantil, surgiram vários métodos ao nível da formação musical, que se tornaram famosos a nível internacional, tomando o nome dos próprios autores, destacando-se Dalcroze, Orff, Kodály e Willems. Qualquer um desses métodos propõe um ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, nos seus interesses e motivações, usando várias experiências de perceção sensorial a preceder qualquer apresentação teórica ou de leitura musical (movimentos das crianças na sala de aula, vivências mentais através do canto, apoio instrumental, individualmente ou em grupo, e coordenação entre as várias atividades).

Tal como nos refere o maestro e pianista Daniel Barenboim (2009), “a música não está separada do mundo, pode ajudar-nos a esquecermo-nos e ao mesmo tempo a compreendermo-nos”. Esta importante personalidade musical dos nossos tempos refere um exemplo que ilustra bem a realidade prática da música. Quando duas pessoas dialogam, cada um tem o seu papel: ora ouvinte, ora falante. Pois, na música, duas vozes dialogam simultaneamente, cada uma exprimindo-se no seu plano, ao mesmo tempo que escuta a



outra, o que se pode tornar num processo complexo. Logo por aqui se vê que é possível não só aprender o campo técnico musical, como também aprender com a própria música – um processo que se prolonga durante toda a vida. Pode ensinar-se ordem e disciplina através do ritmo. Podemos através da música aprender uma das lições mais difíceis para o ser humano: aprender a viver com disciplina mas também com paixão. Tal está patente em cada frase musical.

Os projetos e programas educativos deste género podem ser encarados de diversas formas, consoante os seus objetivos. Podem ser inovadores, contribuindo com uma nova abordagem pedagógica, ou podem fundir-se com uma ou várias correntes pedagógicas já estudadas, tentando retirar delas o que melhor se aplica à realidade em questão. O projeto do Coro de Pequenos Cantores de Esposende insere-se nesta segunda opção. Na verdade, as diversas correntes têm produzido importantes contributos, cabendo aos orientadores pedagógicos e artísticos, com a sua experiência, incessante busca por novos conhecimentos e criatividade, a árdua mas motivadora tarefa de criteriosamente os selecionar e organizar num processo coerente.

Um aspeto ainda importante a identificar é a razão pela escolha, neste contexto municipal, da criação de um coro, em detrimento de outro qualquer projeto musical. Citando Szönyi (1976), entendemos que “a melhor maneira de chegar às aptidões musicais que todos possuímos é através do instrumento mais acessível a cada um de nós: a voz humana. Este caminho está aberto não só aos privilegiados mas também à grande massa.” Assim, a admissão de crianças para o projeto não implica conhecimentos musicais prévios, muito menos ao nível de um qualquer instrumento, ampliando, desta forma, as suas possibilidades de integração.

Partilhamos, a este respeito, a perspetiva de Lopes-Graça (Torrado e Lopes-Graça, 1997), incontornável referência da música contemporânea portuguesa:

584

A prática da música coral é, pelas suas alegrias que proporciona, pelo que representa como factor de educação artística, pelos hábitos de sociabilidade que cria, pelos estímulos de nobre e pacífica cooperação que desperta, um dos índices mais seguros da vida civilizada dos povos e das nações. Quando os seres humanos sob uma disciplina voluntariamente consentida, se entendem para harmonizar as suas vozes num canto que traduza o amor do torrão natal, a veemência de um ideal colectivo, a aspiração desinteressada da Beleza ou a comunhão fraterna dos espíritos, força é que se entendam também para harmonizarem os seus desejos e as suas vontades na prossecução do bem comum, na edificação da cidade perfeita – acorde final do mais belo e sublime canto que eles, os seres humanos, poderão alguma vez entoar.

Uma outra razão para a opção pela prática coral tem a ver com a tradição disseminada pelo país, nomeadamente ao nível das igrejas, embora com padrões de qualidade, normalmente, muito baixos, comparativamente com os padrões médios do resto da Europa, sobretudo na Inglaterra e Alemanha.

Princípios organizativos e objetivos

O Coro de Pequenos Cantores de Esposende, conforme já referido, surge em 2009 no âmbito do Projeto Educativo “Esposende, Município Educador”, fruto de um trabalho continuado de educação artística, fundado numa estreita parceria estabelecida entre a Câmara Municipal e a Escola de Música de Esposende, e de uma confluência de fatores associados. Por um lado, conforme já referido, como resultado do trabalho iniciado desde a



Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Por outro lado, e intrinsecamente relacionada, como estratégia complementar à oferta da própria Escola de Música de Esposende. A EME passa, assim, a ter três importantes e distintas linhas de ação: uma, através do ensino articulado, onde pretende abranger um considerável número de crianças dos 2.º e 3.º CEB; uma segunda, através do aumento dos alunos na frequência da iniciação musical; e uma terceira, onde se insere o CPCE, através da expansão artística do trabalho, por definição, a todo o universo de crianças, independentemente da sua frequência ou não de um curso de ensino oficial de música.

O CPCE surge, neste contexto, como uma oferta de educação não formal, de acesso democratizado e gratuito, aberta a todas as crianças que frequentam os 1.º e 2.º CEB, com possibilidade de permanência até ao final do 3.º CEB. Após esta fase, pretende-se que os elementos possam ser conduzidos para projetos artísticos que permitam a continuidade e sequencialidade do trabalho. O CPCE pretende, assim, ser a base da criação de um coro juvenil e de um adulto, algo que, neste momento, está a ser preparado entre as entidades parceiras.

Atendendo, por um lado, aos recursos existentes mas, sobretudo, aos objetivos artísticos perseguidos, a admissão das crianças ao projeto é realizada mediante a avaliação das suas aptidões musicais e vocais. Neste sentido, todos os anos são realizadas audições para a admissão de novos elementos. De registar, fruto de todo o trabalho prévio realizado e já identificado, a inscrição de cerca de 400 crianças para a primeira fase de audições, que se iniciou em finais de 2009 e inícios de 2010.

Materializando esta clara intenção de educar pela arte, e tendo como meta assumir-se como um coro de excelência ao nível artístico e formativo, o CPCE persegue os seguintes objetivos:

1. Democratizar o acesso à cultura, através da música;
2. Estimular o contacto das crianças e jovens com as artes e, em particular, com a música da mais alta qualidade e valor estético e cultural;
3. Promover a formação dos seus elementos e do público em geral, estimulando a sua descoberta e o contacto com música de qualidade;
4. Divulgar e promover o estudo do património musical, dando particular ênfase aos compositores portugueses e ao património musical do concelho;
5. Promover o conhecimento e divulgação da música infantil;
6. Promover o conhecimento da voz infantil, enfatizando a noção de que esta se constitui como um património a defender, que deve ser cuidada, trabalhada e preservada, e que pode transmitir emoções e sentimentos;
7. Criar e desenvolver métodos de ensaio e trabalho em coro, enfatizando-se a importância da adoção de criteriosos métodos de trabalho, com vista a atingir um resultado de excelência, algo que se pode replicar para outros contextos educativos e sociais.

Em síntese, um dos grandes propósitos do Coro de Pequenos Cantores de Esposende, transversal aos objetivos enumerados, é a criação de “escola” e “tradição”, de maneira a que, com sentido crítico, e sempre numa perspetiva de contínuo desenvolvimento, se possam perpetuar por novas gerações estes princípios orientadores.

Trabalho artístico e perspetivas de futuro

Ao longo destes ainda curtos anos de atividade, com uma regularidade semanal de trabalho de cerca de quatro horas, e contando actualmente com cerca de 70 crianças, o



Coro de Pequenos Cantores de Esposende tem trabalhado obras dos mais importantes compositores portugueses, como Fernando Lopes-Graça, Cláudio Carneiro e Cândido Lima, mas também de alguns dos compositores de referência da História da Música como J. S. Bach, W. A. Mozart, G. Fauré e A. Bruckner. O resultado do seu trabalho tem sido apresentado com regularidade na zona norte do país, destacando-se a presença no Parque de Exposições de Braga, na Sé Catedral de Braga, no Mosteiro de Tibães, na Igreja de S. Vitor (Braga), na Igreja de Cedofeita (Porto), no Auditório do Conservatório Calouste Gulbenkian (Braga) na Igreja Matriz de Esposende e em diversas freguesias do concelho, mas também pelo país, destacando-se a presença no Centro Cultural de Belém, em 2011.

O CPCE tem como uma das suas grandes ambições promover a produção nacional de composições contemporâneas, escritas em língua portuguesa, dedicadas à sonoridade única das vozes infantis. Assim, em 2013 o CPCE vai gravar um CD com obras encomendadas aos compositores Fernando Lapa, Osvaldo Fernandes (jovem compositor, em residência) e Sérgio Azevedo, abrangendo três gerações da produção nacional e três campos musicais distintos: a música sacra, a música popular portuguesa e a literatura portuguesa para a infância. Para além de diversas apresentações públicas, destacam-se ainda, para 2013, a realização de estágios com o Maestro Lluís Villa, Professor da Escola Superior de Música da Catalunha, e com a soprano Anita Morrison, Preparadora Vocal do Coro da Catedral de Westminster (Londres).

Considerações finais

Desde o seu início o projeto tem-se desenvolvido de forma consistente, integrando crianças de todas as freguesias do concelho. Muito tem contribuído para este aspeto o trabalho artístico realizado, assim como o aprofundamento da parceria entre a entidade promotora (Câmara Municipal) e a entidade responsável pela direcção artística (Escola de Música de Esposende), à qual se têm associado diversas instituições locais, que têm colaborado em diferentes níveis, nomeadamente no âmbito logístico, da sua promoção e reconhecimento local. Uma outra dimensão relevante tem sido o crescente envolvimento dos pais e encarregados de educação das crianças no projecto, consubstanciado, por exemplo, no seu permanente acompanhamento das actividades, na constituição de uma comissão de pais e na atitude proactiva de procura de novos apoios, nomeadamente financeiros, e de novos parceiros culturais.

Um dos resultados visíveis do projecto tem sido o crescimento do grupo ao nível da qualidade artística evidenciada, a motivação dos seus elementos, o seu constante envolvimento nas actividades, e o seu interesse pela procura de bens culturais. Um outro resultado é o crescente envolvimento da comunidade local no projeto, traduzido pela grande afluência de público aos concertos e outras manifestações culturais.

Assim, acreditamos que estamos perante um projeto que se assume como “foco” de arte, de música, de sensibilidade, de formação cultural, que pretende contaminar a comunidade e espalhar além fronteiras a música coral de qualidade e as composições musicais dedicadas às crianças.

Conforme refere Edgar Willems (1966), “Para mostrar basta um dedo. Para instruir é preciso o intelecto. Para ensinar é preciso inteligência. Para educar é necessário, além do mais, sensibilidade e, acrescentemo-lo, o amor.” Nesta perspetiva, em primeiro plano estarão sempre os cidadãos, em particular neste caso as crianças e jovens, e a preocupação com o seu enriquecimento pessoal. Acreditamos que só assim, em conjunto,



“mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, 2007), e através de um verdadeiro compromisso de cidadania, poderemos contribuir para um mundo culturalmente mais rico, onde a qualidade marque a diferença e perdure no tempo.

Referências bibliográficas

- Barenboim, Daniel (2009). *Está tudo ligado. O Poder da Música*. Edição Bizâncio.
- Câmara Municipal de Esposende (2009). *Projeto educativo municipal “Esposende, Município Educador”*. Esposende: CME [texto policopiado].
- Canário, Rui (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, com o apoio da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lima, Licínio, C. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Szövényi, Erzsébet (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.
- Torrado, António & Lopes-Graça, Fernando (1997). *Nossa companheira música*. Editorial Caminho.





“Noções de coisas”: Uma ação educativa para a emancipação de adultos em situação de alta vulnerabilidade social

Adriano Monteiro Castro

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil
rianomcastro@mackenzie.br

Camila Martins da Silva Bandeira

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil

O presente estudo foi delimitado em torno da atividade “Noções de coisas”, que ocorre semanalmente no âmbito de um projeto social denominado “Trecho 2.8 – criação e pesquisa em fotografia”, realizado no centro da cidade de São Paulo, Brasil. A atividade envolve aulas abertas, abordando temas atuais que são desenvolvidos numa perspectiva de trabalho interdisciplinar e dialógico, buscando contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos, todos adultos em situação de alta vulnerabilidade social (situação de rua). O objetivo da pesquisa realizada voltou-se à caracterização dos resultados das ações educativas desenvolvidas na atividade “Noções de coisas”, na forma como foram percebidos pelos participantes e, para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os mesmos. A partir da análise das suas falas foi possível delinear um quadro de reconhecimento do diálogo e da liberdade como características essenciais da atividade, evidenciando que os sujeitos de fato percebem que participam do processo, desde a identificação de questões-problemas até a mobilização dos conteúdos para a sua interpretação ou resolução, o que traz um sentimento de estarem integrados em um espaço de cogestão das ações educativas em curso. Fica evidente que existe uma superação do trabalho conteudista que frequentemente se associa à educação escolar, bem como das situações autoritárias que muitas vezes se assentam na relação educadores-educandos.

Palavras-chave: educação emancipadora, cidades educadoras, Adultos em situação de rua.

Apresentação

O “Trecho 2.8 – criação e pesquisa em fotografia” é um projeto social concebido em janeiro de 2010 voltado a ofertar espaço de convivência para aguçar a sensibilidade, compreender o mundo e praticar o respeito mútuo. Não possui fins lucrativos e nem caráter filantrópico. Está localizado em um prédio comercial na Rua Rêgo Freitas, número 454, 9º andar, região central de São Paulo – SP – Brasil, conhecida como “boca do lixo”. Foi criado e realizado pelo “Gens – Instituto de educação e cultura” (<http://portalgens.com.br/>) e apoiado pelo “Instituto Brasis – Estudo e ações” (<http://www.institutobrasis.org.br/>).

O projeto trabalha coletivamente com adultos em situação de rua – ou “situação de alta vulnerabilidade social”, como eles próprios preferiram ser identificados após algum tempo envolvidos no projeto. O principal foco é a fotografia com o intuito de desenvolver com os participantes olhares críticos sobre a vida e compreender as atuais relações sociais. O projeto também pretende, com base em propostas educativas, que os envolvidos se reconheçam em seus processos de criação, se comuniquem e construam um olhar através da fotografia, se aproximem de questões relacionadas à arte e colaborem na produção de

produtos para gerar renda, por meio de suas próprias fotografias. Participam do projeto 12 adultos em situação de alta vulnerabilidade social e 06 professores, sendo esses últimos responsáveis durante a semana por atividades com duração de três horas diárias, voltadas a trabalhar além da mente, o corpo e a criação. As atividades são: “Noções de coisas”, Filosofia, Pilates, Fotografia, Cultura digital e Criação de produtos.¹

Delimitamos o estudo apresentado em torno da atividade “Noções de coisas”, que acontece todas as segundas-feiras à tarde. A atividade é baseada em aulas abertas, abordando temas atuais que são desenvolvidos numa perspectiva de trabalho interdisciplinar e dialógico, buscando contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos. O espaço físico no qual a atividade ocorre é organizado de modo a favorecer as trocas de ideias e permitir os cruzamentos de olhares e, assim, todos se sentam em torno de uma ampla mesa sobre a qual dividem espaços os cadernos, lápis, borrachas e, eventualmente, notebooks e projetor multimídia.

Espaços educativos na cidade: Para além da educação formal

Desde meados do século XX, que cada vez mais autores da área da pedagogia questionam os modelos de escola e de educação historicamente assentados, interpretados, na atualidade, como barreiras à inclusão de muitos cidadãos. Paulo Freire, em suas contribuições ao Movimento de Educação Popular, registradas em suas principais obras (FREIRE, 1996; 2005), foi um dos autores pioneiros na crítica ao modelo de escola elitista, propondo que as instituições educacionais se abrissem ao seu entorno e se integrassem à vida comunitária. Isso ocorreu antes mesmo que fosse utilizado pela primeira vez, em um informe da UNESCO do início dos anos 1970, o termo “cidades educativas”, que 20 anos mais tarde seria substituído pelo termo “cidades educadoras”.

Em novembro de 1990, em Barcelona – Espanha, foi aprovada a “Carta das Cidades Educadoras”², reforçando um empenho mundial em assumir o caráter deliberadamente educativo dos diferentes espaços da cidade em prol da formação integral dos cidadãos.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras, são três os grandes desafios do século XXI que se apresentam às cidades:

1. investir na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano;
2. promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo;
3. conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

Portanto, ao abordar a configuração de uma proposta dessa natureza, obrigatoriamente devemos pensar sobre as possibilidades de ações integradas entre os

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser obtidas em <http://www.trecho2ponto8.com.br/>

² A Carta das Cidades Educadoras foi aprovada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, no ano de 1990, foi revista em Bolonha, no ano de 1994, e em Gênova, no ano de 2004. Está disponível na íntegra em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>



diferentes setores, e não somente entre aqueles mais diretamente relacionados à educação, na perspectiva de caracterizar espaços inclusivos que valorizem atuações cooperativas e colaborativas, pautadas no diálogo, o que passará a dar significado a uma cidade educadora.

Estes espaços inclusivos visam permitir que todos os cidadãos possam vivenciar elementos culturais, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, além de promoverem a leitura crítica e consciente sobre a realidade cotidiana. Assim, delineia-se o principal objetivo de uma cidade educadora: permitir que todos aprendam a participar da construção da própria cidade, identificando-se como parte integrante de sua história. Para tanto, é absolutamente necessário que os indivíduos tenham acesso à informação e, mais, que aprendam a se informar.

O cidadão se forma na cidade, nos diferentes espaços nela existentes, e a escola deve ser entendida como um desses espaços, funcionando em articulação com outros tantos, como: associações de bairro, espaços comunitários, de lazer, de saúde, organizações não governamentais e, até mesmo, os espaços virtuais.

Como pontua Trilla Bernet (1997), as pessoas aprendem na cidade, por meio dos recursos educativos que nela existem, como escolas, museus, exposições, congressos, cursos, entre outros; aprendem da cidade, a partir da convivência com os outros cidadãos, assimilando valores e costumes; e, principalmente, aprendem a cidade, quando compreendem as razões históricas existentes por trás de seus déficits e excessos, de suas funções, disfunções e desigualdades.

Somente ao valorizar todo esse potencial educativo da cidade é que poderemos assumir, de fato, uma educação integral para a emancipação e, nesse ponto, torna-se necessário ir além da educação formal.

Denominamos por educação formal o conjunto de ações educativas que se processam com uma intencionalidade de ensinar e partindo de uma organização prévia, um planejamento. Essas ações educativas são desenvolvidas em um espaço e em um tempo que atendam às burocracias dos sistemas educacionais. Estamos falando de ações que ocorrem principalmente nas escolas, faculdades e universidades, voltadas à certificação de graus de escolaridade.

A educação formal segue diretrizes curriculares e submete-se ao controle dos sistemas e, assim, o planejamento das atividades a serem realizadas envolve o estabelecimento prévio dos objetivos a serem atingidos em um intervalo de tempo pré-determinado. É dessa maneira que se encontra organizada a escolarização brasileira: 9 anos de ensino fundamental, 3 anos de ensino médio, graduação e pós-graduação, sendo que cada uma dessas etapas é subdividida em períodos letivos, módulos, disciplinas etc.

Para muitos, a formação dos indivíduos de uma sociedade se restringe à educação formal. Mas os princípios relacionados a uma cidade que se pretende educadora chamam a nossa atenção para outras configurações possíveis e desejáveis das ações educativas: mais flexíveis quanto aos espaços e tempos em que ocorrem, e menos burocráticas; mas, ao mesmo tempo, contributivas na formação integral do cidadão.

Nesse sentido, a educação não-formal e a educação informal são apresentadas como elementos necessários às ações educativas, sejam aquelas que ocorrem nos espaços formais, nas escolas e faculdades, sejam aquelas que ocorrem em outros espaços da cidade, em nossas casas, no bairro, em organizações não-governamentais etc.

Baseados em Gohn (2006), chamamos a atenção para os fatores “intencionalidade” e “organização”. Na educação não-formal existe uma intencionalidade educativa que demanda a organização de espaços e tempos que oportunizem a



aprendizagem. Entretanto, sua maior flexibilidade permite que sejam respeitados os interesses e estilos de aprendizagem de cada indivíduo. Ela não se prende ao espaço escolar, tampouco a um espaço físico. É também por esse seu caráter mais flexível que a educação não-formal permite que os indivíduos se envolvam diretamente no planejamento das atividades, participem da escolha dos objetivos e, assim, tenham a oportunidade de desenvolver sua autonomia de maneira mais eficiente.

Diferentemente da formal e não-formal, a educação informal pode ser caracterizada pela inexistência de uma intencionalidade educativa a priori. Mas isso não significa algo de menor importância, já que aprendemos muito na educação informal: quando convivemos com um determinado grupo social e aprendemos suas formas de comunicação, condutas, valores; quando assistimos aos programas de televisão que nos interessam, ouvimos rádio, navegamos na *Internet*, e, assim, travamos contato com novas linguagens, formamos novas opiniões, desenvolvemos novos hábitos, enfim, nos socializamos.

A educação vista por essa perspectiva exige que rompamos com a noção da existência de uma ordem de excelência em torno dos diferentes espaços educativos. Essa é uma tarefa que implica repensar nossas concepções de ensino e de aprendizagem para muito além da transmissão de conteúdos, memorização e reprodução. Somente assim será possível a construção de ações educativas realmente inclusivas, que não sejam simulacros baseados em discursos pedagógicos modernos, *slogans* apenas, mas que respeitem o direito de participação de todos, valorizem o diálogo e privilegiem a troca de conhecimentos e experiências.

É necessária uma educação que integre os seres humanos em seus contextos, já que é bastante inadequada e grave a divisão que se faz do saber, caracterizando-o por meio de disciplinas específicas e fragmentadas, enquanto que, do outro lado, a realidade é cada vez mais submetida a problemas transversais, globais e multidimensionais. Portanto, o desafio, de lidar com problemas particulares e planetários a partir do conhecimento que obtemos, é enorme (Morin, 2001).

Exatamente pela concordância com essa abordagem teórica-conceitual que a atividade “Noções de coisas”, foco do estudo apresentado, recebeu esse nome: é o mesmo do título da obra do antropólogo e educador brasileiro Darcy Ribeiro, que logo no seu capítulo inicial traz: “(...) *Conheci muita gente considerada sábia e quis aprender com elas. Não deu certo. Os sábios são muito minuciosos. Cada qual sabe lá sua coisinha e ignora todo o resto. E o resto é o mundo inteiro*” (Ribeiro, 1995 p.9). Frente ao exposto, consideramos que a atividade “Noções de coisas” caracteriza-se potencialmente como um espaço de educação não-formal que procura vencer as barreiras das disciplinas e dos discursos autoritários dos que se acham donos do saber.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada foi qualitativa exploratória, possuindo como característica principal a coleta de dados com base nas experiências e ambiente de vida dos sujeitos, valorizando os conhecimentos, valores e opiniões que os envolvidos manifestam (Piovesan e Temporini, 1995). Além de se destinar a uma primeira exploração do problema, visando à operacionalização de outras pesquisas (Rosa *et al.*, 2006).

Como instrumento de coleta de dados foi adotada a entrevista semiestruturada, pois nela há um roteiro que serve para guiar os aspectos centrais das questões, mas há



abertura para intervenções tanto do entrevistado quanto do entrevistador para novas perguntas que possam surgir ao longo do processo.

O roteiro de entrevista baseou-se nos seguintes tópicos:

- A primeira impressão ao conhecer a proposta do “Noções de coisas”.
- Quais coisas aprendeu no “Noções de coisas”?
- Como essa atividade pode ser comparada à escola?
- O que você gosta no “Noções de coisas”?
- O que mudaria no “Noções de coisas”? Por quê?

Foi explicado a todos os participantes que a entrevista era livre. Isto é, só participaria quem estivesse disponível, eles poderiam responder quais perguntas quisessem e a entrevista poderia ser interrompida e finalizada a qualquer momento. Além disso, todos os participantes foram informados que os dados obtidos estariam disponíveis para qualquer tipo de consulta e nenhum dado publicado teria identificações, garantindo-se o anonimato. As entrevistas realizadas foram feitas no próprio espaço educativo do “Trecho 2.8”, gravadas, redigidas na íntegra e submetidas à análise. Seis sujeitos participaram das entrevistas. Somente um participante, dos sete presentes no dia, não desejou ser entrevistado.

A atividade “Noções de coisas” vista por seus participantes

Com base nas entrevistas realizadas, subdividimos as contribuições trazidas pelos participantes nos cinco subtópicos que serão apresentados.

Impressões iniciais sobre o “Noções de coisas”

592

Ao serem questionados sobre as impressões que tiveram ao iniciar sua participação na atividade, os sujeitos entrevistados tenderam a manifestar satisfação com a oportunidade de aprender, ainda que julgando que seriam poucas informações, como fica evidenciado na fala do entrevistado 1: *“Eu poderia adquirir mais conhecimento com essas poucas noções, ao invés de ficar acumulando muita informação”*. De modo semelhante se posicionou o entrevistado 4: *“Eu não vim de imediato, assim logo no início da atividade do “Noções de coisas; e sinceramente meu preconceito já falou ‘olha é uma noção genérica e não me interessei’”*.

Os contatos iniciais entre o professor e os participantes foram marcados por momentos de discussão sobre a própria denominação da atividade como “Noções de coisas”. A preocupação do grupo gestor com a não aproximação a um contexto de educação convencional foi o fator motivador da escolha dessa denominação e, por isso, o capítulo inicial da obra homônima de Darcy Ribeiro bem como a história de vida do próprio autor foram os temas geradores dos primeiros encontros.

Os participantes entrevistados deram indicações de que a percepção do espaço dialógico em que estavam se processou gradativamente, como evidenciou o próprio entrevistado 4: *“[o professor] inicia a atividade, às vezes, com um tema vivido por ele. De alguma forma, nós, entre aspas, alunos é que damos a direção do final da aula. Isso me impressionou muito”*.



Quais “coisas” aprenderam

Quando abordados sobre os assuntos aprendidos na atividade, os entrevistados tenderam a indicar num primeiro momento tópicos específicos, como: *“um leque variado, né? Passando por estatística, IBGE, geografia, situação nacional”* (entrevistado 5); *“A gente entendeu melhor o que significa a Rio+20”* (entrevistado 6); ou ainda *“Vimos uma pesquisa que dizia que 5,2 litros de agrotóxicos são ingeridos por nós a cada ano. Então isso é uma das coisas que foi um conhecimento para mim, e não apenas uma informação. Informação que virou conhecimento”* (entrevistado 1). Destacamos, nesse último depoimento, a afirmação do entrevistado sobre a “informação que virou conhecimento”, demonstrando uma percepção metacognitiva.

Indo além dos tópicos específicos, o entrevistado 4 respondeu: *“aprendi a nossa realidade, estar em sintonia com o mundo, simples assim”*. Essa resposta corrobora os objetivos do “Noções de coisas”, assim como as finalidades da educação não-formal.

“Noções de coisas” comparado à escola

Ainda que os participantes do projeto “Trecho 2.8” sejam adultos em situação de alta vulnerabilidade social, todos os entrevistados tiveram experiências na educação básica, sendo que um concluiu o ensino médio. Assim, as comparações que fizeram da atividade “Noções de coisas” com a escola se basearam nessas experiências e permitiram os seguintes destaques:

“Talvez se a escola fosse como o Noções de coisas, como o Trecho 2.8, poderia ser melhor. Aprenderíamos mais. (...) Aqui as pessoas são mais autônomas. Não é o professor lá na frente falando e todo mundo escrevendo. É todo mundo interagindo. (...) Aqui ninguém passou por errado. Na escola, quando você vai falar alguma coisa e o professor se sente ameaçado de você atrapalhar a aula dele, ele não deixa você continuar. Aqui não existe ‘você atrapalhar’.” (entrevistado 1)

“A gente se sente até mais perto do professor. Pode intervir mais, interromper mais, participar, aprender mais. Nada é imposto” (entrevistado 3)

“Eu acho melhor que a escola. Porque aqui a gente conversa sobre tudo. Tudo é aberto, né? Não tem uma coisa específica, uma pauta específica, uma matéria específica. Surge um assunto, a gente vai estudar ele. De repente no meio surge outra assunto, a gente vai estudar ele também.” (entrevistado 6)

As principais comparações feitas pelos participantes foram relacionadas à liberdade, autonomia e ao modo de lidar com os conteúdos; o que exemplificou distinções comuns entre educação formal e não-formal, com a ressalva de que as características dessa educação formal identificada pelos entrevistados referem-se a abordagens mais tradicionais, no sentido de conservadoras, do ensino.

Do que gostam e o que mudariam no “Noções de coisas”

As falas referentes ao que gostam na atividade mostraram direções bem pessoais, como: *“Aprendi melhor a ler. Eu gostei disso”* (entrevistado 2); *“De investigar, né?”* (entrevistado 5); *“Olha, o alto nível das conversas e discussões. Porque infelizmente não é*



parte do meu cotidiano junto com meus companheiros de condição e situação de rua”(entrevistado 4). Porém, uma manifestação do entrevistado 3 se destaca por exemplificar bem o sentimento de acolhimento, de sentir-se integrado, típico de espaços não-formais de educação: *“aqui no Noções de coisas é como se fosse uma família”*.

Quanto ao que mudariam, não obtivemos nenhuma sugestão dos participantes, a não ser uma ponderação pessoal do entrevistado 3 quanto à indisciplina, mas o que considerou *“uma coisa quase utópica, inclusive para mim mesmo. A nossa própria disciplina”*. Vale considerar que ao se referir à indisciplina, o participante pode também estar demonstrando uma preocupação com o “aprender a aprender”.

Impressões sobre o professor

Ainda que não houvesse um tópico específico sobre o professor no roteiro da entrevista realizada, foram muitas as manifestações dos entrevistados sobre suas características, mas destacaremos aqui uma delas: *“(...) a alegria que ele mostra por estar aqui junto com a gente. Eu vejo isso. Ele fica muito contente”* (entrevistado 2). Esse contentamento percebido pelo participante é reflexo do fato atestado pelo próprio professor da atividade quanto à sua autopercepção como profissional docente que encontra no “Noções de coisas” a oportunidade para a sua emancipação.

Considerações finais

Para Morigi (2010) uma Cidade Educadora deve dar incentivos à *“formação para a cooperação, pois é através dela que visualizamos um elemento estratégico que visa à construção de novas relações sociais. Todavia a cooperação não se ensina de uma hora para outra; é principalmente apreendida pelo exemplo”*. O projeto “Trecho 2.8”, assim como o “Noções de coisas”, se constrói a partir do intento de dar o exemplo de práticas cooperativas, visando contribuir efetivamente em uma rede de proteção social no centro de São Paulo, uma cidade brasileira que encontra em diferentes setores os esforços, ainda insuficientes, para cumprir sua função educadora.

As falas dos adultos em situação de alta vulnerabilidade social, aqui analisadas e com trechos de depoimentos destacados, mais que ilustrar a presença de uma ação educativa não-formal, demonstraram o reconhecimento do diálogo e da liberdade como características essenciais do “Noções de coisas”, evidenciando que os sujeitos de fato percebem que participam do processo, o que traz um sentimento de estarem integrados. Fica evidente que existe uma superação do trabalho conteudista e reproducionista que frequentemente se associa à educação formal.

Por fim, consideramos que essa pesquisa forneceu contribuições para o grupo gestor do projeto “Trecho 2.8” no sentido de expor as opiniões dos envolvidos de modo voluntário e aberto, avaliando as ações educativas realizadas, o que acaba deixando subsídios para novas pesquisas no âmbito do projeto ou de outras ações que também venham desenvolver propostas de educação não-formal numa perspectiva emancipatória.



Referências bibliográficas

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido* (41.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação. Políticas. Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Morigi, Valter (2010). Cidades educadoras/aprendentes: Uma nova cena urbana. *Cadernos de Aplicação*, 23(2), 15-33.
- Morin, Edgar (2001). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piovisan, Armando & Temporini, Edméa Rita (1995). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318-325.
- Ribeiro, Darcy (1995). *Noções de coisas*. São Paulo: FTD.
- Rosa, Anderson S., Secco, Maria Gabriela & Brêtas Ana Cristina P (2006). O cuidado em situação de rua: Revendo o significado do processo saúde-doença. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59(3), 331-336.
- Trilla Bernet, Jaume (1997). Ciudades educadoras: Bases conceptuales. In Maria Amélia S. Zainko (Org.), *Cidades educadoras* (pp. 13-34). Curitiba: Editora da UFPR.





Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE): confluências entre as ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 e 1930

Clecia Aparecida Gomes
Universidade Estadual de Campinas (CIEC/IFCH/UNICAMP)
cleciag@gmail.com

Este estudo analisa historicamente projetos de moralização do espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro elaborados por engenheiros que fundaram e/ou compuseram a diretoria da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre as décadas de 1920 e 1930. Neste período, as questões educacionais relacionavam-se aos aspectos de intervenção na cidade, sobretudo, pela possibilidade de produzir na população comportamentos adequados à configuração social que se pretendia. A elite intelectual brasileira almejava a formação moral do cidadão, e através de projetos políticos estabelecia imperativos educacionais expressos, dentre outros meios, nos mais diferentes modos de pensar a configuração do espaço urbano. A cidade foi considerada lugar privilegiado para a consolidação de projetos políticos e também locus para normatização do comportamento social do “povo”. Nesta perspectiva, a difusão intensa dos ideários educacional e urbanístico, sobretudo nos anos finais da década de 1920, oferece amplas possibilidades de análise e compreensão do pensamento sobre a cidade. O foco da pesquisa se dirige para a importância das teorias educacionais nas práticas de ordenamento de um espaço urbano normatizador, locus de ação central do trabalho dos “profissionais do espaço”. Interessa, especialmente, identificar as concepções educacionais que fundamentaram propostas de intervenção no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro e o modo como nos projetos políticos os campos de conhecimento educacional e urbanístico se entrecruzam.

Palavras-chave: intervenções urbanas, educação, cidade.

Transformações urbanas, controle social e a formação do cidadão

A pesquisa de mestrado que realizo visa compreender como algumas ideias educacionais fundamentaram propostas de intervenção no espaço urbano do Rio de Janeiro entre os anos de 1920 e 1930. Neste período, a questão educacional relacionava-se aos aspectos de intervenção na cidade, sobretudo, pela possibilidade de produzir na população comportamentos adequados à configuração social que se pretendia. A elite intelectual brasileira almejava a formação moral do cidadão, e através de projetos políticos estabelecia imperativos educacionais expressos, dentre outros meios, nos mais diferentes modos de pensar a configuração do espaço urbano. A cidade foi tomada como lugar privilegiado para a consolidação de projetos políticos e também como locus para normatização do comportamento social do povo. Nesta perspectiva, a intensa difusão dos ideários educacional e urbanístico no período oferece amplas possibilidades de análise e compreensão do pensamento sobre a cidade. Neste artigo, apresento parte do levantamento bibliográfico preliminar que vem sendo realizado sobre a temática exposta, para a pesquisa que encontra-se em fase inicial.

Stella Bresciani na conferência *Projetos políticos nas interpretações do Brasil na primeira metade do século XX* (2010) nos esclarece que projeções utópicas orientaram projetos políticos como sociedades ideais desde o século XVI. Tais projetos compreendiam a atuação sobre a configuração do espaço físico da cidade e o aprimoramento de leis. As narrativas utópicas estruturavam-se em ideais de cidades bem configuradas onde “a arquitetura fala uma linguagem universal, a das formas ordenadas, e em leis que constroem, mas em nome da felicidade do povo” (Bresciani, 2010, p.190). No entanto, a autora constata uma mudança paradigmática no tratamento das questões sociais a partir do século XIX. Nesta época, os projetos para o futuro da sociedade são apresentados como teorias sociais fundamentadas em critérios científicos, inseridas nas *leis universais da evolução histórica*.

Os anos finais do século XIX apresentam um crescimento impulsivo do número de habitantes das cidades industriais, crescimento acelerado e descontrolado que trás consigo a “problemática das cidades modernas”. Bresciani afirma que a “cidade se problematiza a partir da potencialidade da técnica”. Preocupados com os hábitos da população pobre destas grandes cidades engenheiros, arquitetos, políticos, médicos, observadores sociais, passam a propor intervenções no espaço urbano orientadas pela teoria médica do meio ambiente. No século XVIII esta orientação teórica concebia a cidade como meio corruptor e deformador do homem. No século XIX, a possibilidade de aplicação da técnica na transformação do meio urbano passa a conceber a cidade como “espaço que, transformado, se tornaria um meio ideal para se formar homens saudáveis, moralizados e trabalhadores, os bons cidadãos”. (Bresciani, 1991, p.11)

A formação moral do cidadão é preocupação fundante no equacionamento dos problemas urbanos no período, e integra as ações destinadas a dar solução à “questão urbana” já na primeira metade do oitocentos (Bresciani, 2011, p.11). A categoria “classes perigosas” é utilizada pela burguesia desde o começo da revolução industrial para referir-se aos habitantes dos bairros operários das grandes cidades. Tal representação do “outro” permitia descrever a população urbana como massa humana disforme e ameaça iminente. Quando parte dos trabalhadores começa a se organizar em sindicatos e associações políticas, o controle da população pobre passa a ser considerado “questão social” e reclama ações baseadas na violência do Estado e em dispositivos de assistência e repressão por meio de um projeto prático sobre o povo (Topalov, 1996, p. 33).

Nos anos iniciais do século XX, a atuação de reformadores frente a questões sociais torna-se especializada. As ações sobre o povo procuram diferenciar as “classes perigosas” da “classe operária respeitável” e determinam para cada intervenção um âmbito do saber, uma especialidade profissional e técnicas específicas. Neste contexto surge a atuação especializada sobre a “questão urbana”, a qual centraliza suas ações na vida privada do trabalhador, considerada promíscua, desprovida de condições mínimas de higiene e, em essência, desordenada ou não-normatizada (Topalov, 1996).

Nesta época, a palavra *urbanização* carregava em sua significação relação estreita entre “um modo de vida caracterizado por um comportamento e o espaço físico onde estas novas formas de sociabilidade se desenvolvem”¹. Portanto, incidia sobre o comportamento da população. A especialização da atuação de saberes se expressava na interdependência entre vários campos. O foco deste estudo converge na importância das ideias educacionais

¹ *Urbanidade*: s.f. A cortesia, e bom termo, os estilos de gente civilizada e polida, civilidade, polícia”. *Urbanizar*: v. at. Fazer urbano, civilizar. *Urbano*: dotado de urbanidade, conforme os termos da urbanidade, trato urbano. Leme apresenta as definições encontradas em Silva, Antônio de Moraes. *Dicionário da Língua Portuguesa* (1813). Ver: Leme, 2001, pp. 78-79.



no ordenamento de um espaço urbano normatizador, o qual se constituía como um lócus de ação central do trabalho dos “profissionais do espaço”².

Nos anos finais do século XIX, emerge uma concepção educacional frente ao universo urbano-industrial. Esta propõe um tratamento diferenciado às questões sociais ao declarar a pedagogia e a escola tradicional, insuficientes perante as exigências da modernidade capitalista. A teoria evolucionista de Charles Darwin, a funcionalidade da organização social argumentada por Émile Durkheim e o desenvolvimento da psicologia experimental - sobretudo pelos *funcionalistas* norte-americanos - contribuíram para o estabelecimento de novas finalidades para a educação. Atreladas a uma supervalorização de aspectos técnicos e metodológicos, as novas concepções do campo educacional preconizavam o progresso, a cooperação e a harmonia social. Buscavam superar a educação para a *perfectibilidade humana* em nome de uma *adaptabilidade humana*, ou seja, “educação para uma civilização em mudança” (Monarca, 1990, p. 15). Deste modo, a nova educação atuaria na formação de um homem prático, o que procurava suplantar o ideal de homem culto.

No Brasil, na conjuntura política da década de 1920, amplia-se a difusão das novas ideias educacionais, em especial, por meio do movimento *escolanovista*³, divulgadas por Lourenço Filho, Francisco Campos, Antônio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros⁴. A importância atribuída à educação pelos intelectuais que integraram este movimento pretendia a efetivação de reformas políticas almejadas para o país. O ideal de sociedade intencionado por parte da elite brasileira preconizava, dentre outros esforços, a conquista de uma uniformidade social, organizada, moralmente adequada e adaptada ao progresso. Nesta época, percebia-se que todos os aspectos da formação humana dependiam de certa forma da organização da sociedade. A emergência desta nova concepção de sociabilidade ansiava a organização, reorganização e disciplinamento do espaço público, que compreendia métodos de racionalização aplicados à distribuição regrada das populações em espaços considerados mais adequados, bem como controle do lazer, moradia e trabalho (Carvalho, 1998, p.151).

As propostas *modernizadoras* da década de 1920 foram apontadas como fruto das reflexões elaboradas pela elite que necessitava responder a problemas políticos e sociais. A superação dos impasses deste momento seria possibilitada a partir da “ideia de secularização e racionalização da cultura baseada na ciência e na técnica como fontes explicativas e possibilidade de intervenção racional na esfera social” (Xavier, 2002, p. 53).

Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro em *Transferências, empréstimos e traduções na formação do urbanismo no Brasil* (1996), constata o surgimento, nos anos 20, de vários projetos e planos urbanos para cidades da América Latina. No Rio de Janeiro e em São Paulo, engenheiros dedicavam-se à divulgação da nova ciência e de sua importância para

² Expressão utilizada por Fernando Atique em sua tese visando abarcar os profissionais que atuaram sobre os espaços urbanos e domésticos no período estudado, no qual a definição e a regulamentação destes profissionais ainda estava em processo. Atique, 2007, p. 22.

³ O *escolanovismo* foi um movimento educacional reformista e remodelador, que possibilitou a difusão de novas ideias pedagógicas no Brasil no início do século XX. Nagle, 1974.

⁴ Fernando de Azevedo, preocupou-se com a funcionalidade da organização social, aludido pelas ideias de Émile Durkheim; Anísio Teixeira representou o neoliberalismo de cunho pragmatista, influenciado pelas ideias de John Dewey; Lourenço Filho ocupou-se dos aspectos pedagógicos sob a influência da psicologia experimental; Antonio Carneiro Leão enfatizou aspectos organizativos da administração escolar, a luz das teorias da sociologia funcionalista norte-americana. Monarcha, 1990, p. 29.



os destinos do país⁵. A reforma urbana promovida durante a administração de Pereira Passos na cidade do Rio de Janeiro durante a Primeira República teve por objetivo produzir novas imagens da cidade, da nação e das novas elites. Esta reforma “tinha a cidade como um lugar estratégico para o projeto político e social, e necessitavam criar simbolicamente novos mecanismos de representação e distinção”⁶ (Ribeiro, 1996, p. 16).

A intensa difusão dos ideários educacional e urbano nos anos entre 1920 e 1930 é o foco central deste trabalho. Especialmente, interessa-me identificar em projetos políticos como as concepções educacionais fundamentaram propostas de intervenção no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro da época e como os campos de conhecimento educacional e urbanístico se entrecruzam no pensamento daqueles que formularam tais propostas.

Para investigar estas questões, o objeto de análise são os projetos de moralização do espaço urbano elaborados por membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), em sua maioria engenheiros, que fundaram e/ou compuseram sua diretoria entre as décadas de 1920 e 1930. A predominância de profissionais da engenharia na fundação e direção da ABE tornou-se uma importante evidência para identificar as confluências entre educação e urbanismo. Isto porque esta Associação adotou o referencial das novas ideias educacionais como diretriz teórica para a elaboração de um amplo programa de ação social, o qual previa a moralização do espaço urbano atuando sobre a formação moral do cidadão, orientada por um modelo urbano político idealizado.

A história da fundação e organização da ABE abriu perspectivas de interpretação sobre a relação entre educação e política no pensamento sobre a cidade, motivo pelo qual foco a análise em um conjunto de referenciais teórico-políticos que convergem ideias educacionais e urbanas como temas centrais do pensamento sobre a reorganização do social.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 16 de outubro de 1924 por um grupo de intelectuais cariocas reunidos no anfiteatro de Física da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Distrito Federal da época. A maior parte do grupo era composta por engenheiros ligados à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e ao então existente Instituto Politécnico de Engenharia do Distrito Federal. A iniciativa resultou de entendimentos entre Francisco Venâncio Filho, Heitor Lyra da Silva, Everardo Backeuser e Edgar Sussekind de Mendonça.⁷

A ABE surgiu como alternativa de atuação política destes intelectuais após a fracassada tentativa de organização de um partido político, a *Acção Nacional*⁸. O contexto de formação da ABE é situado nos meses de repressão intensa seguidos à “Revolução

⁵ Entre os lugares de divulgação destacam-se Escola Politécnica de São Paulo, Instituto Politécnico de São Paulo, Grêmio Politécnico, Escola Politécnica do Rio de Janeiro e Instituto de Engenharia do Distrito Federal, Rotary Club de São Paulo.

⁶ Ribeiro cita: “Plano de Reforma y Extensión para Buenos Aires, em 1924, elaborado por LCN Forestier; Plano de Extensão, Remodelação e Embelezamento do Rio de Janeiro, elaborado por Agache a partir de 1927; Plano de Remodelação de Havana, elaborado por Forestier (1926); Prost, Lambert e Rotival são contratados em 1938 para elaboração do plano urbanístico de Caracas”. Ribeiro, 1996. p.16.

⁷ Estiveram presentes na cerimônia de fundação Heitor Lyra da Silva, Tobias Moscov, Amoroso Costa, Mario Paulo de Brito, Ferdinando Labouriau, Barbosa de Oliveira, Dúlcido Pereira, Everardo Backeuser, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Isabel Lacombe, Armanda Álvaro Alberto, Alice Carvalho de Mendonça, Branca Fialho, Bertha Lutz, Jerônima Mesquita. Ver: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 06/06/2012.

⁸ Conforme afirma Carvalho, o lema do partido “representação e justiça” sintetizou o liberalismo político nos anos 20, pois preconizava reformas políticas no sistema de representação e uma reforma educacional de abrangência nacional. Carvalho, 1998, p. 141.



Paulista” de 1924 que inibiram de certa maneira a atuação política no período. A ênfase na educação não era, portanto, decorrente somente de propósitos pedagógicos, mas principalmente de razões políticas.

Em *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação* (1998), Marta Maria Chagas de Carvalho demonstra a relação intrínseca entre educação e alguns dos projetos políticos defendidos na época. A autora procura detectar como a realidade vislumbrada pelos intelectuais que atuavam nesta Associação é analisada e constituída como objeto de intervenção. Esta obra traz contribuições importantes para a compreensão de meandros dos embates políticos ocorridos no interior da ABE e como estes ultrapassavam seus limites institucionais. Uma das evidências da complexa relação entre política e educação no projeto da ABE e sua abrangência pode ser analisada a partir da atuação de seus principais idealizadores em organizações como o Partido Democrático do Distrito Federal, o Partido Democrático Nacional e o *Club* dos Bandeirantes do Brasil.

Entretanto, os projetos elaborados por estes intelectuais não se assentaram em ideias difundidas de forma homogênea. As disputas políticas e ideológicas podem ser compreendidas como o esforço de difusão de ideias sobre a reorganização do social que, de diferentes formas e bases teórico-filosóficas, compunham a produção intelectual dos membros da ABE. Os temas ‘organização racional do trabalho’, ‘higiene’, ‘sanitarismo’, ‘eugenia’, ‘organização’, ‘ordem e progresso’, ‘modernidade’, ‘progresso’, dentre outros, são identificados nos discursos produzidos no interior da Associação⁹.

A ABE traduziu seu tema de atuação para o âmbito da *remodelação da escola* que previa ensino técnico, métodos pedagógicos modernos, métodos de seleção de aptidões e de encaminhamento profissional; e da *moralização do espaço urbano* onde a “cidade é proposta como objeto de intervenção destinado a impor uma convivência harmoniosa das classes sociais” (Carvalho, 1998. p. 28). A importância dada à educação, tal qual expressa pelos diferentes grupos que congregavam a ABE, tanto sob uma perspectiva política no sentido estrito, quanto como instância modeladora dos costumes citadinos, traduzia-se como mecanismo de reestruturação de controle da população urbana.

O que interessa para esta pesquisa, notadamente, é o projeto que pretendia a cidade como objeto de intervenção. A análise dos projetos de moralização urbana propostos pelos engenheiros da ABE possibilitará, neste sentido, uma compreensão sobre como os referenciais teóricos educacionais são apropriados no pensamento sobre a cidade, em uma perspectiva interdisciplinar do campo de conhecimento e de atuação sobre o urbano no contexto das intensas transformações sócio-políticas ocorridas entre as décadas de 1920 e 1930 no Brasil.

Conforme Monarcha, o foco da nova educação centrou-se no comportamento do indivíduo e objetivou, dentre outros propósitos, a formação do cidadão para atuar de acordo com os interesses vinculados ao pretense projeto de nação. Portanto, tratava-se de medida aplicada por meio de um amplo programa de reconstrução social e regeneração moral, o qual atuaria na produção da cultura como estratégia de superação de um suposto atraso brasileiro e, resultaria na formação do cidadão nacional.

Bresciani (2011), sugere em *Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade nos estudos urbanos*, uma necessária aproximação interdisciplinar nos estudos sobre a cidade, para abordagens que adentrem o campo de conhecimento do urbanismo:

⁹ Ver: Carvalho, 1998; Martins, 2010.



Na intenção de sugerir a possibilidade de adentrar um campo de conhecimento de estrutura transdisciplinar sublinho, pois, a necessária aproximação interdisciplinar nos estudos das cidades. A transdisciplinaridade constitutiva do campo do urbanismo pode ser apreendida em seus inícios plurais inscritos em diversas áreas de conhecimento e nos diálogos, diretos e indiretos, entre especialistas de várias áreas e diversos países, o que também lhe confere caráter internacional e ambição universal na aplicação de tipologia e de modelos. Exige, ainda hoje, que pesquisadores de diversas áreas disciplinares mantenham o diálogo constitutivo desse campo. (Bresciani, 2011, p. 14)

Assim, considerar o campo da educação em diálogo com profissionais da engenharia que pensaram a produção da cidade requer uma investigação interdisciplinar. Os referenciais teóricos que dão base para a pretendida formação moral do cidadão, sugerida por meio de projetos de intervenção no espaço urbano entre os anos de 1920 e 1930, trazem uma reflexão relevante para o conjunto da historiografia das cidades sobre o período. A questão educacional está indissociada da pretensão política de forjar a identidade brasileira, formar o povo e transformar o país em nação. É necessário compreender como a ciência da educação desenvolve elementos para determinar um processo educacional que atue para além da instituição escolar, no aspecto da civilidade.

Uma compreensão histórica da construção de projetos políticos voltados para a cidade - vista como imperativo educacional - permite tensionar suas constituições teórico-políticas. Nesta pesquisa considero a pertinência contemporânea destas discussões, sobretudo no que concerne a políticas públicas que, na atualidade têm a cidade como palco para o desenvolvimento de estratégias educacionais objetivando a formação do cidadão, para as quais esta pesquisa pode contribuir, notadamente a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Referências bibliográficas

Atique, Fernando (2007). *Arquitetando a "Boa Vizinhança": A sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano, 1876-1945*. Doutorado Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bresciani, Maria Stella Martins (2011). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nos estudos urbanos. In Magali G. Engel et al (Org.), *Os intelectuais e a cidade: séculos XIX e XX* (pp. 11-52). Rio de Janeiro: Contracapa.

Bresciani, Maria Stella Martins (2010). Projetos políticos nas interpretações do Brasil da primeira metade do século XX. *Revista de História (edição especial)*, 187-214.

Bresciani, Maria Stella Martins (1991). As sete portas da cidade. *Espaço e Debates*, 34, 10-15.

Carvalho, Marta Maria Chagas (1998). *Molde nacional e forma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista. São Paulo: EDUSF.

Leme, Maria Cristina da Silva (2001). Urbanismo: A formação de um conhecimento e de uma atuação profissional. In Maria Stella Martins Bresciani, *Palavras da cidade* (pp.77-93). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande Sul.



Martins, Leonardo Tavares (2010). *A educação do corpo nas duas primeiras Conferências Nacionais de Educação da Associação Brasileira de Educação (1927 e 1928)*. Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Monarca, Carlos (1990). *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade no Brasil: Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Nagle, Jorge (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU.

Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz (1996). Transferências, empréstimos e traduções na formação do urbanismo no Brasil. In Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Robert Pochman (Orgs.), *Cidade, povo e nação. Gênese do urbanismo moderno* (pp.15-21). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ribeiro, Luiz Cesar Queiroz & Cardoso, Adalto Lucio (1996). Da cidade à nação: Gênese e evolução do urbanismo no Brasil. In Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Robert Pochman (Orgs.), *Cidade, povo e nação. Gênese do urbanismo moderno* (pp.53-78). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Topalov, Cristian (1996). Da questão social aos problemas urbanos: Os reformadores e a população das metrópoles em princípios do século XX. In Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Robert Pochman (Orgs.), *Cidade, povo e nação. Gênese do urbanismo moderno* (pp.23-51). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Xavier, Libânia Nacif (2002). *Para além do campo educacional: Um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF.





Clubes ALPE – As competências tornadas visíveis

Joana Mouta

Câmara Municipal de Santa Maria da Feira
joana.mouta@cm-feira-pt

Susana Cristina Pinto

Investigadora Universidade Lusófona/CeiED
spinto.cristina@gmail.com

Criados em 2007, os Clubes ALPE assentam num modelo de aprendizagem não formal e foram constituídos em torno de domínios específicos, dirigidos especialmente a populações com algum desfavorecimento no que concerne aos níveis de qualificação, situação face ao emprego, género e faixa etária.

Ao longo de cinco edições, organizaram-se em temáticas diferenciadas. Quinzenalmente foram desenvolvidas assembleias de Clubes com os participantes, dinamizadores e equipa técnica da ALPE. Este(s) produto(s) puderam ser partilhados com os participantes dos outros Clubes, com as famílias e demais significativos dos participantes e com a comunidade em geral.

Na avaliação do impacto dos Clubes ALPE, procurávamos compreender os fenómenos pessoais / sociais subjacentes a uma aprendizagem não formal. O modelo de desenvolvimento dos Clubes procurou sempre valorizar os adquiridos dos participantes em diversos domínios da vida (percurso pessoal, profissional e social) e potenciar a aquisição, desenvolvimento e desocultação de competências.

A avaliação compreendeu duas dimensões: quantitativa e qualitativa (carácter descritivo e interpretativo) que permitiu perceber de que forma os Clubes ALPE contribuíram para regular, evidenciar e desocultar as competências e os saberes dos participantes e perceber até que ponto permitiu potenciar práticas educativas e de empregabilidade. A amostra foi constituída pelos participantes e dinamizadores da 5ª edição dos Clubes. Os resultados foram analisados e foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A ALPE é uma ação do Projeto Direitos & Desafios (Contrato Local de Desenvolvimento Social) que tem como entidade promotora a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, como entidade Coordenadora a Casa dos Choupos – Cooperativa Multisectorial de Solidariedade Social, CRL e como entidades executoras a Associação de Alcoólicos Recuperados de Santa Maria da Feira e o Centro Social de Lourosa.

Palavras-chave: desemprego, educação não-formal, saber ser/estar

1. Introdução

Desde 2006 que a Agência Local em Prol do Emprego (ALPE) dirige a sua intervenção para jovens à procura do 1º emprego, desempregados, trabalhadores em risco de desemprego e empreendedores.

A população inscrita na ALPE apresenta baixos níveis de instrução e de formação e escolaridade inferior a 9 anos, com existência de grupos com particular dificuldade no acesso ao mercado de trabalho, nomeadamente pessoas com mais de 45 anos e mulheres, maioritariamente representadas no desemprego de longa duração (DLD).

Tendo em conta a baixa qualificação e os baixos índices de participação em ações de educação – formação da população que diariamente procura a ALPE, à qual acrescem a morosidade e fluxos variáveis das repostas disponíveis em termos de educação – formação, foram criados em 2007 os Clubes ALPE, assentes num modelo de aprendizagem não formal e constituídos em torno de domínios específicos.

Na 5ª edição dos Clubes ALPE foram constituídos Clubes com temáticas diferenciadas: Artes, Cuidar de Mim, Emprego, Linguagem e Comunicação e Matemática. Cada Clube teve a duração de dez sessões e teve um máximo de vinte participantes. A gestão dos Clubes teve uma lógica flexível, de modo a incluir novos participantes.

Os dinamizadores detinham formação específica na área temática em causa e privilegiaram-se os inscritos na ALPE à procura de emprego. Ao dinamizador competiu estruturar as sessões de modo a permitir o trabalho em equipa dos participantes, mas também o apoio individualizado em questões específicas.

Quinzenalmente foram desenvolvidas as assembleias dos Clubes, espaços abertos de discussão e reflexão de propostas / decisões em torno do produto final a propor, com os participantes, dinamizadores e equipa técnica da ALPE. O Clube funcionou em torno de um tema particular, decidido no início (reconfigurado ao longo do tempo), em coletivo e pelos participantes, com o objetivo de se apresentar um produto final. Este(s) produto(s) puderam ser partilhados com os participantes dos outros Clubes, com as famílias e demais significativos dos participantes e com a comunidade em geral.

2. Problemática e objetivos do estudo

A criação e dinamização deste dispositivo de educação – formação pretendeu adaptar-se às necessidades do público-alvo, com um carácter não formal e gratuito e com objetivos de mobilização coletiva, através da produção de estratégias e materiais pedagógicos inovadores. Ancorado num registo não formal e numa valorização dos adquiridos dos participantes em diversos domínios da vida (percurso pessoal, profissional e social) procurou-se responder aos seguintes objetivos: a) potenciar a aquisição, desenvolvimento e desocultação de competências; b) “reconciliar” e desbloquear resistências à participação em dispositivos de educação – formação; c) promover o ingresso num dispositivo de formação mais formal; d) promover o desenvolvimento pessoal / social e da autonomia; e) aumentar os níveis de literacia.

Pretendemos compreender de que forma é que esta experiência é impactante para os que nela participaram e responder aos seguintes objetivos: a) fornecer elementos teóricos que nos permitissem compreender os fenómenos pessoais / sociais subjacentes a uma aprendizagem não formal; b) perceber de que forma os Clubes ALPE contribuíram para adquirir, evidenciar e desocultar as competências e os saberes dos participantes; c) perceber até que ponto os Clubes permitem potenciar práticas educativas e de empregabilidade.

3. Opções metodológicas do estudo e caracterização dos participantes

A avaliação dos Clubes compreendeu duas dimensões: quantitativa e qualitativa. Foi realizada uma avaliação quantitativa com o objetivo de caracterizar a população inscrita na 5ª Edição dos Clubes ALPE, conforme gráficos 1, 2, 3 e 4.



Gráfico 1 – Distribuição dos participantes dos Clubes ALPE segundo o género

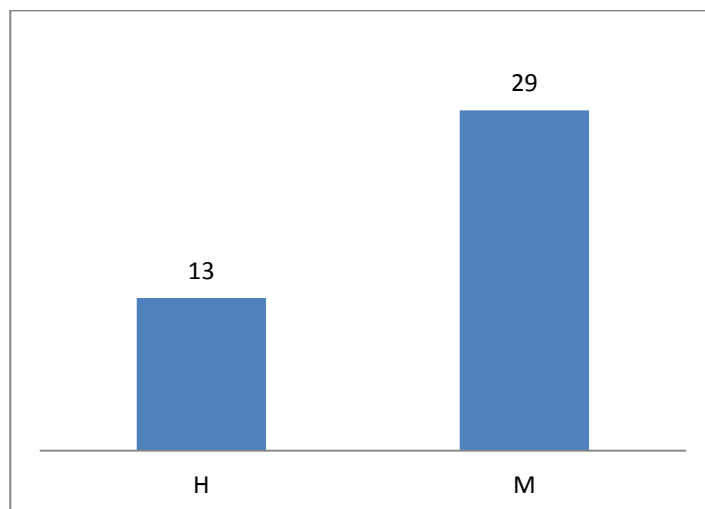
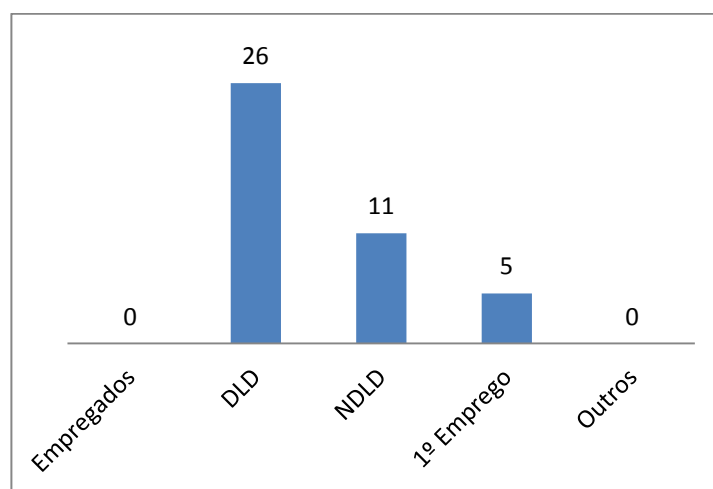


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes dos Clubes ALPE segundo a situação face ao emprego



605

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes dos Clubes ALPE segundo a idade

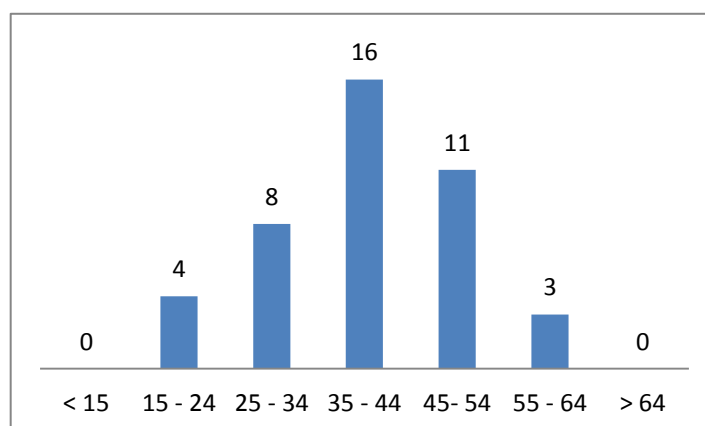
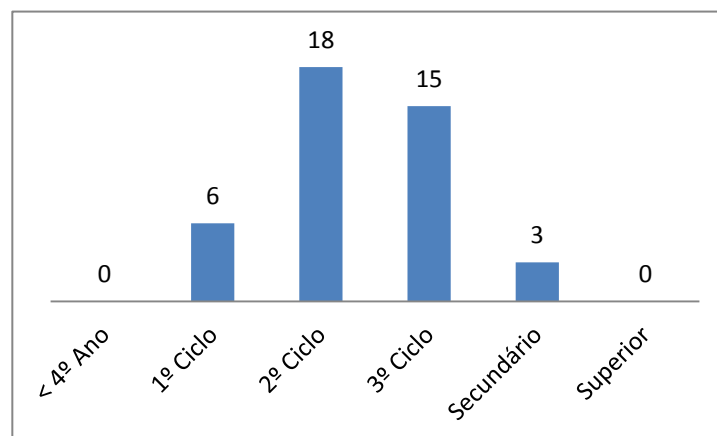


Gráfico 4 – Distribuição dos participantes dos Clubes ALPE segundo a escolaridade

A dimensão qualitativa teve um carácter essencialmente descritivo e interpretativo. A escolha de um método qualitativo assentou no interesse em procurar “uma busca de significados de vivências” (Martinelli, 1999, p. 23), na procura do conhecimento da realidade que estes participantes vivenciaram e os significados que atribuíram à participação nos Clubes. Procurámos a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). A amostra foi constituída pelos participantes da 5ª Edição dos Clubes ALPE e pelos dinamizadores dos cinco Clubes temáticos. Foram cumpridos dois momentos de avaliação (inicial e final) e foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

A escolha da entrevista, enquanto instrumento de recolha de informação, prendeu-se com o interesse em fazer emergir a espontaneidade dos entrevistados sobre o tema proposto, considerando que a entrevista semiestruturada “permite um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão máxima” (Poirier, Clapeer-Valladon & Raybaut, 1999, p. 26). Foi elaborado um guião de entrevista, com questões claras e objetivas na forma e no conteúdo, que cumpriu dois propósitos: o enquadramento preciso no campo de pesquisa e a recolha de informação, não fornecida *per si*, nem espontaneamente. Os participantes e os dinamizadores participaram livremente na investigação.

Identificámos os elementos nucleares dos discursos dos participantes e dos dinamizadores através da técnica de análise de conteúdo que se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1988, p. 31) e que se faz valer de “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens” (Bardin, 1988, p. 38). A totalidade do texto foi organizada em categorias (análise categorial) permitindo a “classificação dos elementos de significação constitutivas das mensagens” (Bardin, 1988, p. 37) e a tradução entre os referentes em que as mensagens foram produzidas e os referentes teóricos que suportaram a investigação.

A análise temática torna claras e visíveis as opiniões, os valores, os juízos de valor, os sentidos e os sentimentos através da análise de unidades de registo escolhidas (Quivy & Campenhoudt, 2005). Analisámos os discursos diretos dos participantes e dos dinamizadores e procurámos traduzir as significações que os mesmos comportaram, partindo das categorias de análise e das seguintes dimensões: avaliação inicial e final.

Delimitámos unidades de registo, através de palavras, frases e parágrafos, que constituíram parcelas que serviram para análise e subsequentes “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e



sistematizadas” (Vala, 1986, p. 108). O processo de inferência é aquele que medeia a descrição (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) e a interpretação (a significação concedida a estas características) (Bardin, 1988).

Procurámos estabelecer uma “correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas e sociológicas dos enunciados” (Bardin, 1988, p. 41). Esta técnica permitiu efetuar um levantamento categorial que, perante os discursos dos participantes e dinamizadores, evidenciou as regularidades e as constantes do seu percurso. Procurámos inferir se e como os Clubes ALPE, assentes num modelo de aprendizagem não-formal, possibilitaram adquirir, evidenciar e desocultar competências dos participantes e se os mesmos Clubes são (foram) potenciadoras de práticas educativas e de empregabilidade.

4. Apresentação e discussão de resultados

Neste item apresentamos e discutimos os resultados, no que concerne a duas dimensões (avaliação inicial e avaliação final) do impacto dos Clubes ALPE, ambas na perspetiva dos participantes e dos dinamizadores.

À semelhança dos resultados do estudo de Pinto (2010), também conceptualizamos a avaliação como sendo uma “avaliação formativa – conduzida durante o processo de aprendizagem inacabado para a melhorar (De Ketele, 1993). É, de igual forma, uma avaliação de regulação, na medida em que a avaliação formativa é reguladora (Alves, 2004).

4.1 Avaliação inicial

607

Percecionámos duas categorias comuns ao discurso dos participantes e dos dinamizadores: expectativas e efeitos gerados da participação. As especificidades ao nível das subcategorias encontradas entre o discurso dos participantes e dos dinamizadores serão especificadas ao longo deste item.

Para a análise da primeira dimensão elegemos, a partir do discurso dos participantes, as categorias temáticas: expectativas e efeitos gerados da participação nos Clubes, tendo feito corresponder as respetivas subcategorias, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Categorias e subcategorias da dimensão avaliação inicial segundo os participantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Expectativas	Contacto e reconhecimento social
	Aquisição de competências
	Realização pessoal e profissional
Efeitos gerados da / na participação	Saber – Saber
	Saber Ser / estar
	Promoção da autoestima e segurança
	Contacto social
	Desadequação social

Os participantes parecem esperar momentos de contacto e de reconhecimento social. Os participantes encontravam-se em situação de desemprego, mais isolados, com certo sentimento de desvalorização social e, em última instância, pareciam



“responsabilizados pelas suas dificuldades individuais” (Cavaco, 2002, p. 22) em se enquadrarem no mercado de trabalho, interiorizando assim o estigma social associado ao desemprego.

Detinham baixos níveis de escolaridade, e a aquisição de competências parece ser um motivo da sua inscrição nos Clubes; talvez motivados pela necessidade de “encontrar novas soluções de trabalho” (J.) ou de “lidar com o desemprego” (JL.), suportada na necessidade de “adquirir conhecimentos” e “ser complemento à escolaridade” (S.). Os participantes parecem suportar uma identidade desvalorizada pelo que a possibilidade de “encontrar um emprego” (F.), e “ter um bom futuro profissional” (J.) conduz a processos de realização pessoal / profissional.

A avaliação inicial decorreu três semanas após o início dos Clubes, sendo que encontrámos no discurso dos participantes referências à aquisição e desenvolvimento de competências, como efeitos gerados pela sua participação nos mesmos, em duas subcategorias: saber-saber; e saber ser /estar, que parecem justificar-se no facto de que “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)” (Canário, 1999, p. 21). Os participantes indicavam a aquisição de competências com aplicabilidade no quotidiano ou “pequenas coisas para o dia a dia” (S.), bem como a desocultação de competências: “relembrei coisas do passado” (O.). Surgiram referências a competências de leitura e escrita.

Os participantes depararam-se com desafios no domínio sócio-afetivo, com necessidade de ajustamento pessoal, desenvolvimento de atitudes e de interesses: “deixei de interromper ou meter-me nas conversas” (S.); “deixei de ser agressivo” (P.); “controlei os ciúmes” (SL.); “mudei de opinião” (S.); “estou mais madura” (M.); “reduzi palavrões” (R.). Parece que estar em grupo era uma competência pouco desenvolvida ou esquecida. O desafio parece ter sido o da socialização, logo pode-se dizer que o “processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização” (Dominicé, citado por Cavaco, 2002, p. 93).

Simultaneamente parece ter permitido uma avaliação de si mesmo como mais positiva: “voltei a gostar de mim” (O.); “gostar um pouco mais de mim” (F.) e assim acreditamos que permitiu “elevar a autoestima” (L.). Fazem referência a “ganhar segurança” (P.) e “confiança” (F.), essenciais para “ganhar alegria” (R.); para afirmar “sinto-me feliz”; (J.) ou até para ser o “centro das atenções - ser o palhaço” (P.) A propósito, Freire (citado por Cavaco, 2002, p. 96) afirma: “ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que são débeis, improdutivos que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade”. Por outro lado, Bowlby (Golse, 1998, p. 128) define que a ‘necessidade de apego’ é uma necessidade primária; pelo que talvez os Clubes tenham sido sentidos como um espaço seguro em que os participantes puderam promover outros domínios da sua vida. Como se, sem a garantia desta condição básica, o desenvolvimento de outras competências pudesse ficar comprometida, visto que a vinculação tem a dupla função de proteção e de socialização.

A expectativa de contacto social parece ter sido cumprida: “conhecer gente nova” (M.); “novas amizades” (C.) e “reduzi o sentimento de isolamento” (C.). A necessidade de vivência em grupo gerou situações de desadequação social: “postura física / verba agressiva” (V.); “conflitos entre os colegas” (L.) ou “os colegas não respeitam a aula porque não se calam” (S.).



A partir do discurso dos dinamizadores, elegemos as seguintes categorias temáticas: expectativas e efeitos gerados da participação, bem como as subcategorias correspondentes.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias da dimensão avaliação inicial segundo os dinamizadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Expectativas	Aquisição, desenvolvimento e valorização de competências
Efeitos gerados da/na participação	Saber – Saber
	Saber Ser / estar
	Desadequação social

As expectativas dos dinamizadores parecem enquadrar-se na aquisição e no desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas mas também na sua valorização: “crescimento” (A.); “celebração pelo crescimento” (L.); “acreditar nas suas competências” (V).

Os dinamizadores apontaram ganhos na aprendizagem (escrita, comunicação, linguagem estatística) e no desenvolvimento de atitudes e comportamentos dos participantes: “atitude face ao emprego e desemprego” (V.); “abertura a novas perspetivas” (LI.); “maior disponibilidade para a aprendizagem” (A.); “balanço de características pessoais” (L.). Os dinamizadores referiram comportamentos sociais menos adequados: “conflitos entre os participantes” (L.) e “postura física e verbal agressiva” (A.) obrigando os dinamizadores a mobilizar competências de “adaptabilidade” (LI.), de “tolerância” (AL.) e de “cuidar” (A.) dos participantes, remetendo para o conceito de apego e de pertença. Os dinamizadores mobilizaram competências de cuidadores, funcionado como referenciais ou “figuras de apego”.

4.1 Avaliação final

Para a análise da segunda dimensão, elegemos, a partir do discurso dos participantes, as categorias temáticas: efeitos gerados da participação e expectativas não cumpridas, tendo feito corresponder as respetivas subcategorias:

Tabela 3 – Categorias e subcategorias da dimensão avaliação final segundo os participantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Efeitos gerados da / na participação	Saber – Saber
	Saber Ser / estar
	Promoção autoestima
	Contacto social
	Práticas educativas e empregabilidade
	Desadequação social e défice de autoridade
Expectativas não cumpridas	Saber – Saber

O discurso dos participantes apontou para um ganho efetivo ao nível do saber – saber (leitura, escrita, oralidade, compreensão linguagem e pensamento matemática) e de estratégias cognitivas e a sua aplicabilidade em situações do quotidiano (ferramentas, procura de emprego, comportamentos em situação, entrevista). Parece ter sido cumprida a expectativa de contacto social e as referências frequentes a “novas amigas” (C.) serão



porventura de pertença social. O desemprego poderá ser fonte de sofrimento social e parece contribuir para o isolamento, para a exclusão e para o desempoderamento das pessoas. Os participantes parecem ter promovido a sua autoestima: “a autoestima ficou bastante melhor” (JF.); “aprendi a cuidar de mim” (O.); “aprendemos a gostar de nós” (C.). Sugeriram situações de desadequação social por parte dos participantes e falta de autoridade por parte de alguns dinamizadores: “falta de respeito pela formadora” (O.); “ela não se conseguia impor e estabelecer regras” (L.). Os participantes esperavam ser inseridos no mercado de trabalho e em percursos de educação formação: “conseguir arranjar trabalho” (F.); “conseguir entrar num curso EFA” (S.); “entrar num curso que dê equivalência ao 12º ano” (SL.). Evidenciaram projetos de vida que assentam na valorização das práticas educativas e de empregabilidade. No decorrer dos Clubes, doze pessoas foram enquadradas em dispositivos de formação e seis pessoas foram enquadradas no mercado de trabalho.

Encontrámos expectativas não cumpridas ao nível da aquisição de conhecimentos, num Clube específico: “esperava um pouco mais e não aprendi nada” (S.); “não compreendemos o produto pretendido” (C.). Findo o percurso desenvolvido talvez possa ter surgido o sentimento de terem perdido “a oportunidade de aprendizagem” (Cavaco, 2002, p. 113).

A partir do discurso dos dinamizadores, elegemos as seguintes categorias temáticas: expectativas cumpridas, expectativas não cumpridas e impacto pessoal, bem como as subcategorias correspondentes.

Tabela 4 – Categorias e subcategorias da dimensão avaliação final segundo os dinamizadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Efeitos gerados na / da participação	Saber – Saber
	Saber Ser / estar
	Promoção autoestima
Expectativas não cumpridas	Saber Ser / estar
Impacto pessoal nos dinamizadores	

Os dinamizadores identificaram efeitos da/na participação nos clubes designadamente ao nível da aquisição de informação, desenvolvimento de competências cognitivas e a sua aplicação a situações quotidianas, ou seja, ao nível do saber-saber: “corrigir erros de português” (A.); “linguagem mais cuidada” (AL); “mais fácil interpretar faturas e perceber os estudos estatísticos” (L.); “resolver pequenos problemas do dia a dia” (V.).

As referências ao nível do saber ser/estar são muito expressivas ao nível da componente sócio-afetiva dos participantes, com ganhos quer no ajustamento pessoal: “alterações significativas na postura” (A.); “serem capazes de trabalhar em grupo” (L.), quer ao nível do desenvolvimento de atitudes e de interesses: “alguns admitiram ter mudado, evitando uma linguagem agressiva ou grosseira sendo mais assertivos” (A.); “ajudou de uma forma prática a viver uma vida melhor” (L.); “cada um despertou em si um lado que desconhecia” (S.).

Os dinamizadores apontaram a promoção da autoestima como potenciadora da empregabilidade, de maior proatividade na procura de emprego, e de práticas educativas: “O nível de autoestima, postura e confiança aumentam e assim aumentam também as



possibilidades de empregabilidade” (A.); “Os conhecimentos adquiridos, face à nova postura, ajuda-os a ter mais motivação na procura de emprego e regresso aos estudos” (V.). Os dinamizadores indicam que os Clubes constituíram um espaço preparatório para a definição ou para empreender outros percursos: “os Clubes funcionam como um despertar. Fazem-nos acreditar que somos capazes de fazer coisas” (L.). Proporcionaram aos participantes a perspetiva de uma atitude mais positiva e de valorização dos adquiridos: “tomaram consciência das suas competências pessoais e profissionais” (V.).

Salientaram também expectativas não cumpridas: “Nem todos foram assíduos, não existiu a coesão que permite trabalhos de grupo com boa base de discussão e empenho” (A.) e alertaram para a importância de “mais comunicação entre dinamizadores” (L.). A última categoria encontrada diz respeito ao impacto pessoal para os dinamizadores ao nível do desenvolvimento pessoal: “troca de experiências muito rica e mais sensível para outras realidades” (AL.); “cresci” (LI.); “noção mais concreta das reais dificuldades dos desempregados” (L); “mais humilde e mais atenta às necessidades das pessoas” (A.); “mais sensível para outras realidades” (S.). Arriscaríamos dizer que foram igualmente promotores de práticas educativas e de empregabilidade: “obriga-me a ser mais preocupada com a minha formação para poder ter melhores ferramentas para ser boa formadora” (A.) “necessito de aprender outras técnicas como formadora para este tipo de público” (V.); “a minha primeira experiência profissional” (L.).

5. Nota conclusiva

Procurávamos compreender os fenómenos pessoais / sociais subjacentes à participação nos Clubes ALPE, nomeadamente se contribuíram para regular, evidenciar e desocultar as competências e os saberes dos participantes e se permitiram potenciar práticas educativas e de empregabilidade.

Os participantes, todos em situação de desemprego, evidenciavam sentimentos de isolamento e de desvalorização social e os Clubes parecem ter trazido contributos significativos ao nível do saber-saber e do saber – ser/ estar, com a necessidade de ajustamento pessoal, de autorregulação, de desenvolvimento de atitudes e de interesses, de promoção da sua autoestima e da sua segurança, condição essencial para a aprendizagem. Lopes, Cerol, Magalhães e Carneiro (2009) denominam de “majoração do Eu”, que nós, neste caso particular, entendemos como sendo o principal ganho / impacto dos Clubes.

Os Clubes parecem significar a oportunidade de (re)construírem a confiança por forma a se autorreconhecerem, para serem hétero reconhecidos e, por conseguinte, reconhecidos socialmente.

Este dispositivo – feito à medida e que torna visíveis as competências de todos os envolvidos – parece que permite adquirir, evidenciar e regular as competências e os saberes dos participantes, assente num processo de mudança interna e que é preparatório para práticas educativas mais formais e, por conseguinte, potenciador da empregabilidade.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (1988). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bodgan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.



Canário, Rui & Cabrito, Belmiro (2005). *Formação e educação de adultos. Mutações e convergências*. Coimbra: Educa.

Canário, Rui (2000). *A educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola. Processos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Golse, Bernard (1998). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: Art Med.

Lopes, Henrique, Cerol, Jorge, Magalhães, Pedro & Carneiro, Roberto (Coord.) (2009). Caderno Temático 5. Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação. In *Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: 1.ºs estudos da Avaliação Externa* (pp. 1-86). Lisboa: ANQ, I.P.

Martinelli, Maria Lúcia (Org.) (1999). *Pesquisa qualitativa. Um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora.

Pinto, Susana Cristina da Silva (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades*. Tese Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Poirruer, Jean; Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora. Edição.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências da educação*. Lisboa: Gradiva

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Pinto (Orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Veiga Simão, Ana Margarida (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.





O formal/informal na organização dos serviços na gestão das AEC-AFD (Atividade Extra-Curricular – Atividade Física e Desportiva) nos concelhos do Grande Porto

João Paulo Medeiros de Morais Pimentel
Instituto Piaget – Vila Nova de Gaia
jpimentel@ipiaget.org

Estela Pinto Ribeiro Lamas
Professora catedrática Universidade de Santiago de Compostela
estela.lamas@mac.com

Maria José Carvalho
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
mjc@fade.up.pt

Pretende-se com este trabalho levantar questões pertinentes ao nível de uma determinada realidade no que respeita à organização do Sistema Educativo, na vertente Desportiva, nomeadamente nas (AEC), nos concelhos do “Grande Porto” (Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila de Nova de Gaia,).

Para tal temos de perceber: A - Saber se a organização for do tipo mais Formal ou Informal, condiciona o modo de funcionamento das AEC-AFD; B – Qual a Política da organização, percebendo qual o tipo de poder político e quais as fontes de poder, determinar o tipo de autoridade e de controlo, bem como a estratégia das decisões; C – Como se faz a Política municipal, ao nível do orçamento, dos apoios prestados/concedidos, no planeamento anual, na contratação de professores e na Relação município/escola/meio associativo.

Nesta investigação faremos a uma análise baseada em métodos qualitativos. No que respeita à investigação prática, iremos recolher as opiniões dos diferentes políticos, através da realização de entrevistas e inquéritos aos intervenientes responsáveis pelo desporto/educação das Autarquias, selecionados para a realização deste trabalho. Esta investigação será baseada numa Pesquisa Documental a legislação a documentação específica de cada Município e ao Sistema de Ensino. Para tratarmos da informação recolhida faremos uma análise categorial dos dados. Iremos comparar esta informação colhida a algumas Teorias das Organizações, para fundamentar e perceber a estrutura destas organizações em rede, Município-Escola.

O estudo vai ser circunscrevido a esta área geográfica, pelo fato de ser considerada uma NUTS (termo abreviado de Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas, (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu). É a segunda zona com maior número de habitantes em Portugal com atualmente 1 886 647 de residentes (Censos, 2011).

Palavras-chave: atividades enriquecimento curricular, atividade física e desportiva, município

I. Introdução e enunciação do problema

A organização dos serviços na gestão das AEC-AFD pode adotar uma tipologia onde a norma e a legislação Formais, são as bases de funcionamento e coordenação destes

sistemas. O tipo de autoridade nestes casos é sempre mais centralizada em que somente só se decide em função da ordem superior de execução do gestor superior.

Em alternativa poderemos encontrar serviços onde apesar de também funcionarem na base legislativa, procuram essencialmente produzir um serviço que sintam como o mais eficaz independentemente de parecerem mais Informais. Ou seja, nestes casos a autoridade é exercida mais na base de delegação de funções e na confiança dos executores, mantendo mecanismos de supervisão e controlo.

Naturalmente estas características influenciam depois a forma como as diferentes estruturas crescem. Este poderá ser feito através do seu crescimento vertical com uma crescente hierarquização e aumento da dimensão das unidades, com uma descentralização e responsabilização do poder de decisão, nos casos das organizações com fluxos de funcionamento de padrão mais Informal. Outra forma de crescimento poderá ocorrer através de um crescimento horizontal, com o aumento do número das suas unidades, mas mantendo uma pequena distância entre o órgão com poder de decisão e a componente produtiva operacional.

Pretende-se com este trabalho levantar questões pertinentes ao nível de uma determinada realidade no que respeita às sinergias existentes entre autarquias locais localizadas no “Grande Porto” (Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila de Nova de Gaia,) e o Sistema Educativo, na vertente Desportiva, nomeadamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular – Educação Física (AEC).

Serão analisados os organogramas funcionais, as ligações existentes entre as autarquias e as escolas e os critérios utilizados nos investimentos estruturais que as mesmas usualmente executam.

O estudo vai ser circunscrevido a esta área geográfica, pelo fato de ser considerada uma NUTS (termo abreviado de Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas, (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu). É a segunda zona com maior número de habitantes em Portugal com atualmente 1 886 647 de residentes (Censos, 2011).

Com este estudo, pretende-se por um lado, saber se existe algum modelo comum de gestão, se é feita de modo direto pela escola ou pela autarquia, ou mesmo por uma instituição exterior a este universo, ou por outro lado se existe uma grande disparidade no modo como cada concelho vê a importância das AEC, repercutindo-se no tipo de gestão selecionada.

É nossa intenção assim averiguar de que modo, os diferentes fatores internos e externos influenciam a composição estrutural destes serviços, consoante adotem um padrão de comportamento mais Formal e rígido, ou mais Informal ou flexível.

1.1 – Objetivos

Nesta ótica tentaremos analisar as organizações em causa em diferentes categorias como:

A - Organização Municipal

a) Perceber como é composta a hierarquia política e técnica e como se faz a operacionalização a este nível.

B – Política da organização

a) Averiguar se o tipo de poder político exercido é de carácter centralizado ou descentralizado e determinar em que fonte se baseia esse poder.



- b) Saber se o tipo de autoridade existentes é mais do tipo autocrata ou tecnocrata.
- c) Como é feito o controlo e supervisão da organização.
- d) Entender se as decisões tomadas são mais de foro político ou técnico.

C – Estrutura da organização

a) Perceber em que se baseia a organização na divisão das suas unidades de trabalho.

D – Política municipal das AEC-AFD

a) Determinar de que forma o município interage com as escolas no funcionamento das AEC-AFD, ao nível dos apoios prestados/concedidos, do planeamento anual, na contratação de professores.

b) Perceber a natureza dos canais de comunicação utilizados, podendo os mesmos ser Formais ou Informais.

É para nós fundamental entender se o trabalho desenvolvido pelos Municípios na Educação, é fruto de uma vontade política, ou das necessidades da população educativa.

1.2 – Fundamentação da investigação

Com este estudo pretende-se analisar as várias concepções existentes que caracterizam a estrutura das organizações. Será feita uma análise à Teoria da Organização, bem como à legislação que coordena o funcionamento das AEC em Educação Física.

1.2.1 - Problema:

O grande problema que está na origem do nosso trabalho, é perceber qual o grau de envolvimento dos Municípios no Sistema de Ensino, na zona de influência do Grande Porto, que engloba nove Concelhos de Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila de Nova de Gaia, Decreto-Lei nº 244/2002, de 5 de Novembro.

Toda e qualquer investigação científica consiste no processo da procura metodológica de um problema, visando a sua resolução e o consequente alargamento dos horizontes do conhecimento (Sobral, 1993).

1.2.2 – Questões

A principal Questão ou Problema, que surgiu na definição do tema foi:

A gestão e liderança na gestão e implementação dos projetos das AEC em Atividade Física e Desporto feita pelos municípios no Grande Porto, no que respeita a um padrão de Formalismo ou Informalismo é igual entre todos eles ou diverge de acordo com as características de todos eles?

II - Revisão bibliográfica

É necessário começar por fazer uma análise à Teoria da Organização, para entendermos, se as estruturas que estão montadas a gerir os diferentes projetos das AEC, estão adequadas à morfologia mais eficaz de acordo com os investigadores a abordar.



Seguiremos a orientação da nossa Revisão da Literatura, no sentido de encontrarmos descrições sobre o que são as AEC em Portugal, qual a sua origem, o percurso que têm vindo a percorrer e qual o caminho que poderão seguir no futuro.

1- A organização

Para, Schein (2010) a organização é a coordenação racional de atividades de um certo numero de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.

Para muitos estudiosos como Pfeffer (2007), as organizações possuem, um grande objetivo explícito que se prende com a sua sobrevivência e, em muitos casos, com o seu crescimento. Assim, os membros da organização que não se identificam com este objetivo de sobrevivência, normalmente, abandonam-na e a questão das metas e objetivos passa, assim, a fazer sentido.

Uma organização pertencente à Administração Pública é entendida, como uma entidade social, formalmente coordenada, possuindo fronteiras delimitadas, funcionando numa base relativamente constante, com a finalidade de assegurar as necessidades coletivas de segurança, cultura e bem-estar - a qual depende da vontade dos órgãos políticos, representativos de uma comunidade (Hood, 2011).

A coordenação do tipo formal, como afirma Barzelay (2001) implica, por um lado, a existência de dimensões estruturais nomeadamente onde as dicotomias especialização/complexidade, formalização e centralização/descentralização estão presentes, assim como certas condicionantes com o sejam: a envolvente, a estratégia, a dimensão, a tecnologia e o poder.

A administração pública está a ser sujeita a alterações que a posicionam de forma diferente. A tendência será o abolir as burocracias verticais centralizadas, e substituídas por outras do tipo semelhante com estruturas empresariais.

Atualmente, sendo a sociedade caracterizada por rápidas mudanças, velozes tecnologias de informação, dura concorrência global e clientes exigentes, as grandes burocracias verticalizadas - tanto publica como privadas - não são um modelo de funcionamento a manter (Gore, 1994).

1.1 - Poder e autoridade

Podemos considerar o poder como a probabilidade que um ator, numa relação social, tem de dispor de uma posição capaz de assegurar o cumprimento da sua vontade, apesar de eventual resistência. De uma forma mais sintética, e a capacidade efetiva de um individuo influenciar o comportamento de outro,

Etzioni (1990) que concorda com esta definição afirma existirem três tipos de poder:

- coercivo - envolve sanções físicas;
- remunerativo - manifesta-se com incentivos e recompensas
- normativo – com origem na estima e prestígio da pessoa.

O poder tem de ser exercido sob algumas influências ou bases de poder.

Segundo Wagner e Hollenbeck (2009), utilizando a metodologia de French e Raven (1977), existem cinco bases de poder:

- **poder da recompensa** - assenta na capacidade de recompensar.



- **poder coercivo** - advém da expectativa que existe de ser castigado se não obedecer a quem o exerce.

- **poder legítimo** - sentido de "dever" por parte de alguém e deriva de valores interiorizados.

- **poder de referencia** - baseia-se no fato de uma pessoa se identificar ou ser altamente atraída por outra. Assemelha-se a "autoridade carismática".

- **poder do perito** - fato de uma pessoa ser vista como tendo conhecimentos, informação e experiência, em determinada área.

O modo como o poder consegue pôr as pessoas a obedecerem, depende segundo Simon et al (2008), de duas maneiras básicas através das quais o comportamento dos empregados pode ser influenciado:

A primeira tenta estabelecer neles as atitudes e os hábitos que levam ao cumprimento. Alcança-se desenvolvendo a lealdade, o compromisso e o autocontrole, utilizando para este fim a formação.

A segunda faz-se impondo-lhes as condições necessárias e alcança-se através do exercício da autoridade.

Ainda de acordo com Simon, a organização pode influenciar os empregados, quer estabelecendo neles atitudes ou desejo de realizar as tarefas, quer através de imposição de decisões. A primeira envolve o autocontrole. A última pode ser vista como um controle imposto, e envolve o exercício da autoridade.

1.2 – Controlo

A forma mais evidente do controlo de gestão traduz-se na emissão de orientações e ordens, através da cadeia de comando. É a supervisão direta e pessoal dos subordinados. O trabalho é organizado, pelas ordens diretas dos superiores. A supervisão/direção, e a avaliação/disciplina são funções de controlo que se encontram embebidas na supervisão pessoal.

Uma das formas de promover uma maior interação da participação dos empregados é o controlo organizacional, segundo Tannenbaun (1968) e Crozier (2010), o conceito de controlo de Tannenbaun está ligado à participação dos empregados. Organizações participativas são, normalmente, caracterizadas por uma relativa distribuição equitativa do controlo entre vários níveis. As organizações autocráticas têm altos níveis de controlo no topo da hierarquia e baixo controlo em níveis baixos.

Há três mecanismos de controlo administrativo:

- Controlo simples - estrutura Simples
- Controlo técnico – organização Burocrática Mecanicista, marcado pela Padronização e especialização
- Controlo burocrático - Estrutura Divisionada

1.3 – Comunicação

Pfinner e SherWood, citados por Mintzberg et al (2006), definem que o sistema de *comunicação Informal*, dentro de uma empresa, tem o nome de “Sociograma” e que por vezes pode não ser coincidente com as ligações formais e reguladas da estrutura. Estas são muitas vezes não mensuráveis, dentro destes sistemas formais de comunicação, como é o caso de sensibilidades espontâneas e/ou interesses pessoais, entre os seus membros e com o exterior, condicionando o esquema de controlo.



2 - A autarquia local e sua relação com o sistema educativo

Com a publicação do Despacho n.º 12 591, de 16 de Junho de 2006¹, as autarquias locais passam a poder ser promotoras das AEC's, ao lado das associações de pais e de encarregados de educação, das instituições sociais de solidariedade social e dos agrupamentos de escolas.

- Os municípios, no âmbito das competências descentralizadas pelo Ministério da Educação, decorrente do Decreto - lei n.º144/2008 de 29 de Julho, tendem a deixar de se situar no mesmo plano das outras entidades e instituições públicas e privadas e cooperativas, para integrarem, através de contratos de execução, atribuições próprias, do sistema público de ensino, desenvolvendo competências educativas alargadas a todo o ensino básico, (Reis e Garrinhas, 2011).

2.1 - Autarquias locais, desporto e educação

É com o Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, que as competências dos municípios na área da Educação são acentuadas, nomeadamente pela criação dos Conselhos Municipais de Educação e da Carta Educativa. Além disso este Decreto-Lei responsabiliza-os pelo bom funcionamento do ensino pré-escolar e do ensino básico, pois é a autarquia a responsável pela construção, apetrechamento e manutenção das instalações necessárias.

3 - As atividades de enriquecimento curricular – Atividade física e desportiva

618

“As Atividades de Enriquecimento Curricular, implementadas no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”, introduzidas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Estas atividades de enriquecimento curricular vieram substituir, nos estabelecimentos escolares, as Atividades de Tempos Livres que se destinavam a proporcionar atividades de lazer às crianças.” (Estríbio, 2010, p. 40).

III – Material e métodos

Descrição sucinta da metodologia

Nesta investigação faremos a uma análise baseada em métodos qualitativos. No que respeita à investigação prática, recolheu-se opiniões dos diferentes políticos, através da realização de uma entrevista semiestruturada aos intervenientes responsáveis pelo desporto/educação das Autarquias, selecionados para a realização deste trabalho. As questões colocadas obedecem aos objetivos iniciais desta investigação.

¹Artigo 14—Podem ser promotoras das atividades de enriquecimento curricular as seguintes entidades:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e de encarregados de educação;
- c) Instituições particulares de solidariedade social (IPSS);
- d) Agrupamentos de escolas.



- Esta investigação será completada por uma Pesquisa Documental a legislação a documentação específica de cada Município e ao Sistema de Ensino.
- Para tratarmos da informação recolhida faremos uma análise categorial dos dados.
- Iremos comparar esta informação colhida a algumas Teorias das Organizações, para fundamentar e perceber a estrutura destas organizações em rede, Município-Escola.

IV - Resultados preliminares e conclusões

Até este momento inquirimos os responsáveis pela gestão das AECAFD, dos 8 dos 9 concelhos, (Espinho, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila de Nova de Gaia) uma vez por dificuldade de agenda do responsável de Gondomar, não nos foi possível realizar a entrevista respetiva.

Uma vez que a informação vertida no *Corpus* do Trabalho, tem um carácter bastante variado e extenso, tivemos a necessidade de organizar e agrupar em categorias. Esta teve como ponto de partida os objetivos deste estudo, bem como o tema em análise.

Para a consecução e interpretação do corpus do trabalho elaboramos um sistema categorial que substanciou análise do tipo confirmatória. Assim, as questões que integram o guião da entrevista decorreram de categorias anteriormente estabelecidas à priori, tendo como ponto do campo teórico de análise.

Gostaríamos de poder apresentar nesta fase a análise feita a todos os concelhos inquiridos, no entanto devido ao facto de uma investigação se querer feito com o máximo rigor, o que implica muito tempo despendido neste processo, só nos permite apresentar conclusões preliminares de alguns concelhos, e sem a profundidade requerida num caso como este.

Apresentamos de seguida uma tabela resumo, contendo algumas das características que evidenciam algum Formalismo ou Informalismo, nos procedimentos de funcionamento dos municípios na gestão das AEC-AFD.



Tabela 1: Análise categorial

	Póvoa	Espinho	Matosinhos
A - Organização Municipal			
Hierarquia política e técnica.	Vereador, chefe de divisão e por fim os técnicos superiores.	Vice-presidente que é o Vereador, Chefe de Divisão, com apoio de 5 assistentes técnicos.	Vereador da Educação e Formação, um Departamento Educação e Formação, uma chefe de divisão, um coordenador de equipa de técnicos diversos e 20 técnicos superiores.
B – Política da organização			
Poder político exercido com carácter centralizado ou descentralizado.	O poder político exercido de forma <u>descentralizada</u> , tendo necessidade de possuir colaboradores, com competência.	Poder <u>centralizado</u> nos políticos, mas sustentado na vertente técnica.	Muito <u>descentralizada</u> , pois sente bastante confiança nos seus colaboradores.
Fonte em que se baseia esse poder.	<u>Normativo</u> , pois os agrupamentos têm de se sujeitarem à coordenação dada pelo município e o <u>Remunerativo</u> , pois tenta incentivar a autonomia dos agrupamentos.	<u>Normativo</u> , baseado na legislação, por outro lado com a relação com a Forminho que ficou com a gestão das AEC é <u>Remunerativo</u> .	<u>Normativo</u> baseado no seu prestígio pessoal e de <u>recompensa</u> , uma vez que está sempre atento aos bons desempenhos.
Tipo de autoridade existente do tipo autocrata ou tecnocrata.	<u>Tecnocrata</u> - <u>democrata</u>	<u>Tecnocrata</u> , visto que o poder é exercido pela empresa Forminho.	Do género <u>Tecnocrata</u> , sendo o poder exercido pela <u>Democracia</u> .
Controlo e supervisão da organização.	Supervisão <u>direta</u> com o contato e técnico feito pelo grau de conhecimento	- Internamente feito de forma <u>Direta</u> aos subordinados - Externamente, o controlo é feito de modo <u>Técnico</u> , entre a empresa Forminho, e os professores das AEC.	Sem necessidade de exercer um controlo muito rígido, pois confia na sua equipa.
Decisões de foro político e/ou técnico.	O foro da decisão pode-se considerar <u>interno</u> na vertente técnica e <u>externo</u> na vertente política.	As decisões são tomadas com base em <u>estratégias políticas</u> e <u>pareceres técnicos</u> .	Em termos <u>políticos</u> o que o preocupa é o impacto social e o é o valor acrescentado. Na vertente <u>técnica</u> ele procura apoio diretamente nas escolas.
C – Estrutura da organização			
Forma da estrutura; achatada ou alongada	“ <u>Achatada</u> ”, pois existe muita proximidade entre o vereador e a comunidade escolar.	“ <u>Achatada</u> ”, contemplando três níveis: o vereador, a chefe de divisão e o pessoal e técnicos, encontrando-se a “Forminho” sob a alçada da chefe de divisão.	“ <u>Achatado</u> ”, pela grande proximidade existente entre os dirigentes dos agrupamentos.
D – Política municipal das AEC-AFD			
Natureza dos canais de comunicação utilizados; Formal ou Informal.	Na comunicação interna no funcionamento das AEC é de carácter <u>informal</u> .	Na comunicação entre o município e as escolas existe algum <u>formalismo</u> . Na relação do executivo com o intermediário existente atualmente, a “Forminho”, tem um carácter <u>informal</u> , uma vez que ela tem liberdade para gerir.	Tipo <u>informal</u> embora com regras.



Esta análise aos 3 concelhos inquiridos, deverá no futuro ser completada por uma exaustiva análise documental, que permita obter e/ou confirmar dados mais fieis à realidade existente, pelo que a obtenção de algumas conclusões pecam ainda, pela sua pouca profundidade.

Assim podemos recolher algumas conclusões preliminares:

Poder político exercido, é exercido de forma Descentralizado (informal) em dois deles e Centralizado (formal) noutro.

A fonte de poder é na generalidade dos três municípios Normativo, por isso de características formais e Remunerativo, com características informais.

O Tipo de autoridade é do tipo Tecnocrata – Democrático (informal)

O controlo utilizado em dois municípios é a Supervisão Direta (informal) e noutro nem sequer sente muito a necessidade de ser exercido.

O tipo de decisões tomadas são mais do género Políticas a nível interno (informal) e Técnicas a nível externo (formal).

A forma da estrutura predominante é a “Achatada”, pois existe muita proximidade entre o vereador e a comunidade escolar.

A natureza dos canais de comunicação utilizados, é considerada do tipo informal embora com regras, em dois municípios e noutro coabita uma comunicação formal com outra mais informal

Relativamente ao problema inicial colocado de se pretender conhecer o grau de envolvimento dos Municípios na gestão das AEC-AFD, nos nove Concelhos do Grande Porto, ainda não se consegue entendê-los na sua globalidade, por ainda termos executado a análise categorial a todos.

No que respeita à grande questão colocada de tentarmos perceber se existe um padrão de Formalismo ou Informalismo na gestão das AEC-AFD, pelos municípios, podemos observar nestes três municípios os procedimentos Informais predominam, relativamente aos Formais, nas categorias de: Poder político, Fonte, Tipo de autoridade, Controlo e supervisão, Tipo de Decisões, Forma da estrutura e na Natureza dos canais de comunicação utilizados.

Referências bibliográficas

Barzelay, Michael (2001). *The new public management: Improving research and policy dialogue*. California: University of California Press.

Censos (2011). Instituto Nacional de Estatística. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, *Diário da República* nº12/2003 - I Série A.

Estrébio, Maria (2010). *As atividades de enriquecimento curricular no currículo do 1º Ciclo do ensino básico. Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Gore, Albert (1994). *Reinventar a administração pública*. Lisboa: Quetzal Editores.

Hood, Christopher (2011). *The blame game: Spin, bureaucracy, and self-preservation in government*. New Jersey: Princeton University Press.



Pfeffer, Jeffrey (2007). *What were they thinking?: Unconventional wisdom about management*. Harvard Business School Press

Reis, Ana & Garrinhas, João (2011, Março). 2 anos sob tutela autárquica, *Proforma*, 02.

Schein, Edgar (2010). *Organization culture and leadership* (4.^a ed.). San Francisco: John Wiley Sons.

Sobral, Fernando (1993). *Sobre a atitude e o método em ciências do desporto*. Lisboa: FMH.

Wagner, John & Hollenbeck, John (2009). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. New York: The Free Press.





Promoção da educação não-formal em um território de alta vulnerabilidade social: Um estudo de caso

Adriano Moreira Araujo

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
adriano.be@cieds.org.br

Marcia Florêncio

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
marcia.be@cieds.org.br

Objetivos: Partindo da pesquisa do CENPEC (2011), o estudo analisa os resultados alcançados pelo Projeto de Educação Integral Bairro Educador (PBE) na promoção da educação não-formal junto a estudantes e familiares de uma escola municipal na periferia da cidade do Rio.

Delimitação: O estudo de caso está sendo desenvolvido junto ao Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Doutor Adão Pereira Nunes. Através do PBE é promovido o acesso da comunidade escolar a iniciativas educacionais, culturais e artísticas na cidade do Rio, não disponíveis na vizinhança do CIEP, considerada socialmente vulnerável.

Metodologia: Serão realizadas entrevistas com a comunidade escolar participante, bem como os responsáveis do PBE e de instituições parceiras, como os espaços artístico-culturais frequentados.

Referência teórico-conceitual: além das contribuições sobre educação não-formal, apresentadas por Gadotti (2005) e Gohn (2013), um dos conceitos utilizados para o estudo é o de efeito-território (CENPEC, 2011). Este considera em que medida as características sociais da população de um território específico afetam de modo mais particular as instituições e os indivíduos.

Resultados: Levantamentos preliminares sugerem a ampliação e a facilitação da aprendizagem, da permanência interessada dos estudantes na escola e, por conseguinte, da própria instituição escolar mediante as atividades de educação não-formal realizadas.

Palavras-chave: educação não-formal, periferia da cidade do Rio de Janeiro, projeto de educação integral Bairro Educador

Introdução

Bairro Educador é um Projeto do Programa Escolas do Amanhã, vinculado a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. O projeto é executado pela organização social Centro Integrado de Projetos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS).

Iniciando como um projeto piloto no Complexo do Alemão, Cidade de Deus e outras localidades da cidade do Rio, o Projeto Bairro Educador está presente atualmente em cento e noventa e quatro (194) unidades escolares de primeiro e segundo segmento da educação fundamental, distribuídas em cinquenta e um (51) bairros educadores da cidade do Rio. Boa parte dessas unidades escolares está situada em áreas de alta vulnerabilidade social, claramente manifestada pelos baixos índices de desenvolvimento humano (IDH). Vele dizer que muitas dessas áreas são publicamente reconhecidas também pela conflagração social, isto é, regiões da cidade onde a imposição das armas vinculadas ao

mercado das drogas ilícitas é notória e constante. São em cenários sociais como esses que o Projeto Bairro Educador atua.

Como um projeto do Programa Escolas do Amanhã, o Bairro Educador manifesta a orientação da Secretaria Municipal de Educação em oferecer uma série de iniciativas voltadas a fortalecer o processo de aprendizagem e também de cuidado social com gestores escolares, docentes e especialmente estudantes. O Programa é, em suma, um olhar atento e diferenciado da secretaria para a educação e os estudantes. São oferecidos, além do Bairro Educador, oficinas e metodologias inovadoras no campo da ciência (Cientistas do Amanhã), técnicos em saúde e educação (Saúde na Escola), metodologias para professores e gestores em resolução de conflitos, entre outras ações.

Cabe ao Bairro Educador, nesse contexto, desenvolver junto às unidades escolares, projetos de educação integral, ampliando as oportunidades educativas e buscando aprimorar os projetos pedagógicos das unidades mesmas. Faz parte das atribuições do projeto Bairro Educador estimular a gestão democrática das escolas, contribuindo para a organização dos grêmios estudantis. Outro campo de atuação diz respeito à interação família e escola, fortalecendo a noção de pertencimento à comunidade escolar dos seus integrantes, ampliando suas vivências comunitárias e integrando-as ao projeto pedagógico. Por fim, mas não menos importante, o Projeto Bairro Educador busca estimular processos de apropriação da cidade, desenvolvendo projetos educativos que proponham que a comunidade e o bairro sejam objeto de aprendizagem.

Contextualizando o bairro de Irajá e o CIEP Doutor Adão Pereira Nunes

Uma das unidades escolares atendidas pelo Projeto Bairro Educador e um dos focos deste estudo é o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Doutor Adão Pereira Nunes. Trata-se de uma unidade escolar situada no bairro de Irajá, zona norte da cidade do Rio. A Unidade atende a cerca de 550 estudantes (em sua maioria, moradores do entorno da unidade), integrando a Educação Infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

O bairro de Irajá possui cerca de cem mil habitantes, constituindo-se, de acordo com os padrões brasileiros, numa região de média população, distribuída em uma área territorial de 7,48 Km².

Irajá é um bairro composto por uma classe média ao mesmo tempo em que possui uma população bastante empobrecida. Boa parte dessa população mais depauperada mora nos arredores do conjunto habitacional conhecido como Amarelinho, e dentre eles estão boa parte dos matriculados no CIEP Dr. Adão Pereira Nunes. O Índice de Desenvolvimento Humano do bairro em 2000, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) citado pelo site Wikirio era de 0,798, ocupando a 95ª posição numa escala de 126 posições.



Tabela 1: Comparação de dados relativos ao índice de desenvolvimento humano entre os bairros da Gávea, Irajá e Complexo do Alemão

Bairros da Cidade do Rio de Janeiro	Posição no Índice de Desenvolvimento Humano na Cidade do Rio	IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)	IDH-R (Índice de Renda)	IDH-E (Índice de Educação)	IDH-L (Índice de Longevidade)
Gávea (zona sul)	1º de 126	0,970	1,000	0,987	0,924
Irajá (zona norte)	95º de 126	0,798	0,801	0,964	0,630
Complexo do Alemão (zona norte)	126º de 126	0,711	0,637	0,834	0,663

Fonte: http://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro

Tabela 2: dados relativos a esperança de vida, alfabetização de adultos e renda per capita dos Bairros da Gávea, Irajá e Complexo do Alemão

Bairros da Cidade do Rio de Janeiro	Esperança de Vida ao Nascer (Em Anos)	Taxa de Alfabetização de Adultos	Taxa Bruta de Frequência Escolar	Renda Per Capita em Euros (€) ¹
Gávea (zona sul)	80,45	98,08	118,13	833,26
Irajá (zona norte)	62,81	98,08	92,99	184,21
Complexo do Alemão (zona norte)	64,79	89,07	72,04	69,05

Fonte: http://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro

Ao considerarmos especialmente a expectativa de vida ao nascer de Irajá, dois anos mais baixa que o último colocado no IDH (Complexo do Alemão) verifica-se a alta vulnerabilidade social da região, a despeito de indicadores de alfabetização ou mesmo renda per capita.

A promoção da educação não-formal junto à comunidade escolar do CIEP Doutor Adão Pereira Nunes

O projeto Bairro Educador “adotou” um ditado popular atribuído aos nigerianos, que afirma que é preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança. De fato, conforme Paulo Freire argumentava (citado por Gadotti, 2005, p. 2):

¹ Cotação no Brasil em 06 de março de 2013.



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

É essa a perspectiva que orienta o processo de construção de educação não-formal para o Projeto Bairro Educador. Só não é possível como é indispensável articular e integrar educação formal com a educação não-formal. Existe uma quantidade infinita de possibilidades educativas, culturais, artísticas, sociais nos territórios, mesmo os de alta vulnerabilidade social, bem como, evidentemente, na cidade e que muitas vezes ficam à margem dos currículos e do processo de ensino e aprendizagem.

É importante afirmar que por mais que seja importante a ampliação dos espaços de aprendizagem, levando a escola para o bairro (e também o bairro para a escola) não se trata tão somente de utilizar os espaços mais tradicionais de cultura e educação como teatros, centros culturais, e os não tradicionais como praças, igrejas, quadras, unidades de saúde, comércios, dentre outros. Trata-se, sobretudo, de vincular o conhecimento teórico à vida dos estudantes, aos seus interesses, curiosidades e também experiências e habilidades. Tornar a educação, o ensino e a aprendizagem significativa e interessante para o estudante, estimulando-o ou valorizando seu protagonismo e autonomia. É nesse sentido que Gadotti (2005: 3) afirma: “Hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem. Mas só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem *sentido para as nossas vidas* (...) Só conhecemos realmente o que construímos autonomamente” (Grifado originalmente pelo autor).

Outro aspecto de extrema importância relacionada a educação não-formal, ainda mais ao considerarmos a realidade social da cidade do Rio de Janeiro, é ideia de direito à cidade. Na maioria das unidades escolares em que o projeto Bairro Educador atua, incluindo o CIEP Doutor Adão Pereira Nunes, uma constante é a fala de diretoras, coordenadoras pedagógicas e docentes, relativa a baixa mobilidade dos estudantes e de suas famílias. Hoje, seja pelo baixo nível de renda de algumas famílias, seja pela demarcação territorial estabelecida pelas facções criminosas rivais que criam barreiras físicas e simbólicas ao direito constitucional de ir e vir, o fato é que muitos pouco circulam pela cidade.

Nessa perspectiva de direito à cidade e de ampliação das oportunidades educativas foram desenvolvidas com a unidade escolar, através de parcerias, no período entre junho e novembro de 2012, as seguintes ações:

(1) Culminância da Trilha Educativa África e o Adão Unidos pelo Mar da Imaginação: com as parcerias do Salão de Beleza Rocha Inabalável, africanos Djima Hassoun e Abbé Tossá, sambistas Arlene Costa e Raphael Moreira, maquiadora Rose Almeida, ONG As Charmingas do Engenho da Rainha, Capoeirista da comunidade local e estudantes do CIEP João Cândido Candeia do Bairro Educador de Acari; (2) Oficina de costumes africanos segundo uma brasileira: voluntária Luciana Fernandes; (3) Aprendendo a economizar energia, no Museu da Light; (4) Teatro educativo sobre o meio ambiente, através da Secretaria do Meio Ambiente; (5) Show com a educadora e cantora Bia Bedran, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); (6) Projeto Grafiteiros em Ação, através de parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) de Madureira; (7) Atividade Educativa de Letramento sobre Cultura Popular e Folclore: Museu do Folclore; (8) Projeto Pequenas Mãos e exposição: "Amazônia - Ciclos da Modernidade": Centro Cultural do



Banco de Brasil e MetrôRio; (9) Visita guiada ao Centro Cultural da Oi Futuro, com parceria do Metrô Rio; (10) Aula-passeio ao Jardim Zoológico, através de parceria com o Metrô Rio; (11) Projeto O Som do Lixo, cultura musical através de materiais reaproveitados, parceria com o SESC Madureira².

Imagem 1: Fotos de ações desenvolvidas em parceria com a unidade escolar e parceiros



Ida de Estudantes, seus Responsáveis e Docentes do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes ao Unircirco Marcos Frota



Projeto Estação da Alegria, do MetrôRio com os estudantes do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes

Fonte: Duarte, Ana Carolina; Araujo, Adriano de (2012).

Os principais pontos de cultura e lazer da cidade são praticamente desconhecidos pelos estudantes e seus responsáveis. Como se não bastassem as limitações de ordem financeira e de segurança, há uma concepção difundida, que se reforça ao longo das gerações, de que determinadas áreas da cidade são destinadas para uns e não para outros. Conhecer o teatro, ir ao cinema, ou até mesmo ir ao circo ou a praia ou ainda usar o metrô torna-se uma aventura inimaginável para estudantes e suas famílias. Temos a absoluta segurança em afirmar que hoje, existem na cidade, milhares que não conhecem sua cidade, talvez porque para eles, a cidade não lhes pertença. Clubes, bailes de funk e alguns shoppings das periferias constituem-se, segundo os diálogos que temos com diretores e docentes, o limite da vida social para a maioria.

De acordo com depoimentos de diretoras, coordenadoras pedagógicas, docentes, e integrantes da própria equipe do projeto Bairro Educador, percebe-se as seguintes vantagens trazidas por esse processo de educação não formal:

- O estudante tem a possibilidade de novos aprendizados e de complementar de forma dinâmica e significativa o ensino em sala de aula.
- O estudante percebe outras regras de conduta, de comportamento, contribuindo para a ampliação de seu repertório de sociabilidade e isso pode contribuir para mudanças de comportamento do estudante, beneficiando-o, bem como favorecendo o próprio ambiente escolar e de aprendizagem.
- Favorece a ampliação do entendimento e exercício da cidadania, apontado em diversos Projetos Políticos Pedagógicos, ao reforçar o direito à cidade, direito a cultura, a educação, ao lazer, direito de ir e vir, enfim, aos direitos e deveres.

² Todas as matérias produzidas para o Blog do Bairro Educador sobre o CIEP Doutor Adão Pereira Nunes podem ser consultadas no endereço eletrônico: <http://bairroeducador.blogspot.com.br/search?q=Ad%C3%A3o+Pereira+Nunes>



- O professor pode aproveitar os conteúdos e as oportunidades educativas para complementar ou sensibilizar o estudante para o aprendizado, o que certamente contribuirá para uma melhor relação professor-aluno.
- As atividades que puderem contar com participação dos responsáveis, mesmo que em momentos pontuais, também podem colaborar para facilitar a interação família-escola.

Por outro lado, há, de acordo, com os relatos de profissionais de educação em diversas regiões empobrecidas da cidade, uma generalização que aponta de fato, para um efeito produzido também por estes territórios: baixa percepção dos estudantes quanto à importância prática da escolaridade e dos estudos, dificuldades quanto a elaborações de projetos de vida e dificuldades quanto aos relacionamentos interpessoais e as regras e acordos de sociabilidade. Ao mesmo tempo, as próprias instituições educacionais desses territórios correm o risco de repetirem e, com isso, alimentarem discursos e procedimentos institucionais sobre a desagregação familiar e a dificuldade de aprendizagem que muitas vezes imobilizam e cristalizam as limitações que são apontadas. Em “A Cidade Contra a Escola?” o professor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Luiz César Queiroz e a doutora em sociologia pela mesma universidade, Mariane Koslinski argumentam:

Nas duas últimas décadas, uma (...) geração de estudos, com a exacerbação dos fenômenos de *guetificação* nas grandes cidades, tem buscado conjugar abordagens da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação para tratar, além da família e da escola, de fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais. Ganha relevância nos estudos sobre as possibilidades da eficácia e da equidade da escola os possíveis efeitos dos contextos sociais formados pelas unidades de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais. Este tema retoma antigas preocupações da Sociologia clássica a respeito dos determinantes contextuais da trajetória dos indivíduos na sociedade, sob o impulso das rápidas e intensas mudanças ocorridas nas grandes cidades, em especial as americanas, com a transformação socioeconômica impulsionada pela globalização e a reestruturação do capitalismo industrial. As duas principais marcas de tais mudanças é a constituição de territórios com forte concentração de pobres em áreas estagnadas economicamente e apresentando evidentes sinais de desorganização social, isolamento do restante da sociedade, desertificação cívica, criminalidade violenta, diminuição da eficácia normativa nas interações sociais, com enormes impactos sobre as instituições sociais localizadas nestes territórios. Emerge uma corrente de pesquisa sobre o papel do contexto social do bairro na constituição de vários mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, nos quais ganhou grande relevância os relacionados ao funcionamento das escolas de ensino básico (Grifo dos autores: Queiroz e Koslinski 2009: 354).

A *guetificação* a qual se referem os autores acima também é apontada pela professora Michele Dantas, da Educação Infantil do CIEP Doutor Adão Pereira Nunes, embora esta perceba que através das práticas de educação não-formal seja possível abrir novas e promissoras perspectivas:

O trabalho pedagógico assume uma infinidade de funções que ultrapassa as barreiras do simples ensinar. Ensinar por si só já seria mais prazeroso e eficiente com a possibilidade (...) através de passeios e atividades livres. (...) essas atividades hoje nos são extremamente facilitadas pela parceria com o Bairro Educador - abrangem um objetivo



maior: o de ampliar o capital cultural do aluno, como disse Bourdieu e possibilitar momentos de lazer às crianças que não tem esse hábito. Muitas vezes esses alunos estão alheios a existência de um mundo fora da realidade onde estão inseridos e através dessas possibilidades de aquisição de cultura percebem que podem ter um futuro diferente daquele à que teoricamente estariam fadados. Enfim, enquanto professora de Educação Infantil percebo como é importante que as crianças desde pequenas tenham acesso ao que Freinet chamava de aulas passeio. Pois além de possibilitar o contato com realidades diferentes; ampliar e facilitar o ensino e a aprendizagem; formar plateia e cidadãos que sabem se portar em qualquer ambiente, ainda oportuniza um futuro melhor. Nesse momento entra em cena o Bairro Educador (...) que [através do gestor de projetos] agiliza esse processo ao agendar os passeios pedidos e se sobressai ao buscar atividades que estejam de acordo com a escola, com o Projeto Político Pedagógico e até com a turma e professor da unidade. Quantas vezes [o gestor] me ligou porque tinha ingressos para uma peça que era a "minha cara" ou que estava disponível um passeio que tinha tudo a ver com a minha turma. O trabalho com [o gestor] (...) e com o Bairro Educador dá tão certo na minha escola que trabalhamos como equipe, fundamentalmente como parceiros.

Considerações finais

Relatos dos profissionais reafirmam avanços obtidos através da educação não formal: aproximando dos resultados comentados por Gohn (2006), especialmente:

Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio; ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais, dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.); os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

629

Por outro lado fica o desafio de como averiguar a riqueza de oportunidades educativas criando e usando novas formas e abordagens de avaliação que não são as formas utilizadas pelas unidades escolares. Outro desafio é o da continuidade e sustentabilidade do Projeto. Em que medida a formação do magistério e a estrutura de funcionamento dos espaços formais de educação, especificamente das escolas, facilita que tais iniciativas se mantenham e se perpetuem, sem a inserção e um projeto específico?

Referências bibliográficas

- Canário, Rui (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspectiva*, 22(01), 47-78.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social*. São Paulo: CENPEC.



Duarte, Ana Carolina & Araújo, Adriano Moreira (2012a). *Nos trilhos da educação*. Texto apresentado ao Manual CIEDS, 15 anos de Boas Práticas. Manuscrito submetido à publicação.

Duarte, Ana Carolina & Araújo, Adriano Moreira (2012b). *Apropriação da cidade*. Apresentação feita no Seminário Interno do Bairro Educador. Manuscrito não publicado.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não formal. In Institut International Des Droits De L'enfant (IDE), *Droit à l'éducation: Solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*(pp. 1-11) Sion, 18 a 22 outubro de 2005. Disponível em http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacao_nal/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 14(50), 27-38. doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003.

Ribeiro, Luiz Cezar de Queiroz & Koslinski, Mariane C. (2009). A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(8), 351-378. Disponível em <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/92/84>

Sant'Anna, Maria Josefina Gabriel (s/d). *Testando o efeito vizinhança e efeito escola na explicação dos diferenciais de desempenho escolar*. Disponível em www.observatoriodasmetrolopes.net/educacao/pdf/apresentando_pesquisa_integra.pdf

Sardenberg, Agda (2011) Trilhas educativas: O Diálogo entre território e escola. In Helena Singer (Org.), *Coleção tecnologias do bairro escola: Trilhas educativas* (pp. 17-34). São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social.





Sobre o governo e as fronteiras do ato educativo no cenário urbano

Elisa Vieira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
elisa.vieira@usp.br

Perante a proposta de discutir sobre algumas das transformações que talvez se venham operando nas sociedades contemporâneas, a questão sobre as fronteiras do ato educativo mostra-se fecunda: quais são os contornos que definem, em nosso tempo, a especificidade da educação e suas modalidades? Em uma reflexão a esse respeito, envolvem-se ao menos três âmbitos de problematização: por um lado, do senso comum ao discurso técnico, a educação parece ser vista como onipresente – temporal e espacialmente – à experiência humana, redundando na máxima de que *tudo educa*; por outro, a título de oferecer uma definição ao ato educativo, algumas categorias disputam território, sobretudo aquelas referentes aos âmbitos formal, não-formal, informal e, mais recentemente, social; por outro, ainda, há o discurso que proclama a crise em que a educação propriamente escolar se encontraria na atualidade. A fim de adensar tal discussão, a presente proposta almeja enfocar as práticas e os discursos dedicados a revestir o contexto urbano contemporâneo de um caráter eminentemente educativo, a exemplo das iniciativas decorrentes da noção de *cidade educadora*. A justificativa para a escolha desse campo temático deve-se à convicção de que ele põe em causa as fronteiras da educação ao evidenciar um investimento nos processos educativos que se passam no exterior das instituições tradicionalmente dedicadas a essa finalidade. Assim, tendo como viés analítico as racionalidades de governo aí presentes e partindo de um referencial teórico fundamentado no pensamento de Michel Foucault, busca-se refletir sobre os três âmbitos de problematização aqui elencados. Entre outras considerações possíveis, pode-se dizer que a cidade encontra-se hoje elevada de âmbito informal a instância não-formal de educação, movimento este que em muitos aspectos coincide com as considerações foucaultianas acerca de uma governamentalização das sociedades modernas.

Palavras-chave: cidade educadora; governamentalidade; educação.

Naquilo que somos e pensamos hoje, como sujeitos *da* e *à* educação, a questão sobre as fronteiras do ato educativo mostra-se fecunda: quais são os contornos que definem, em nosso tempo, a especificidade da educação e suas modalidades? De ordem bastante genérica, tal questionamento pode servir de mote a discussões diversas e até mesmo incongruentes. No caso aqui em pauta, trata-se de derivá-lo em três âmbitos de problematização – a ideia de que *tudo educa*; as classificações do ato educativo conforme sua vinculação institucional ou não; a hipótese de um crise da educação – para, a partir daí, esboçar uma discussão analítica sobre um *locus* particular da educação de nossos dias: o cenário urbano.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (Brandão, 2005, p. 7). Assim tem início um pequeno livro dedicado à definição desse termo tão vasto e, ao mesmo tempo, trivial de nosso vocabulário: *educação*. As linhas a ele dedicadas nos dicionários de língua portuguesa (e de outros idiomas, pode-se supor) também deixam margem para interpretações e imprecisões várias. De processo genérico – “ato ou processo

de educar(-se)”; “qualquer estágio desse processo” – a procedimento específico – “desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão” –, passando por aquilo que seria uma das esferas intrínsecas de toda sociedade – “conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia” (Houaiss, 2009) –, a compilação de significados dificulta o estabelecimento de especificidades relativas ao vocábulo em pauta.

Dessas palavras ao texto que compõe a legislação regulamentadora do sistema de educação brasileiro não há grandes distinções. Logo no artigo 1º da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, somos informados de que “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Até aí, nenhuma novidade, nem para aqueles que trabalham diretamente com o campo da educação, nem mesmo para os demais – os quais, a partir da generalidade presente nas definições apresentadas, não podem ser denominados leigos no assunto, uma vez que *ninguém escapa da educação*. Todos esses exemplos prestam-se apenas a demonstrar que, a rigor, do senso comum ao discurso técnico, a educação é vista como onipresente, temporal e espacialmente, à experiência humana. De modo bastante genérico, uma conclusão possível seria a de que a educação está presente em todos os momentos e circunstâncias da vida, sendo uma constante de qualquer sociedade. Em última instância, *tudo educa*.

Num esforço de suspeita daquilo que se apresenta como consensual, porém, definições englobadoras e generalizantes como essa oferecem obstáculos importantes a uma análise mais detida: toda definição, *por definição*, tem o propósito de estabelecer limites semânticos, sob o risco de, ao não fazê-lo, acabar por reduzir-se a algo inanalísável.

É nesse sentido que algumas distinções e classificações efetuadas no interior da definição genérica de educação passam a requisitar maior atenção: ao menos três partições fazem-se presentes nos discursos da área: educação/instrução; ensino/formação; formal/não-formal/informal.¹ É especificamente sobre esta última que aqui interessa discorrer, pois, suspeita-se, sua configuração estaria no cerne dos processos de governamentalização – em termos foucaultianos – em que a educação encontra-se hoje envolvida. Vejamos por quê.

Quando se trata de definir a educação como formal, não-formal ou informal, alguns consensos são facilmente identificáveis. Educação formal e escolar, em geral, aparecem como denominações de uma mesma coisa: algo delimitado por um espaço institucional específico, por uma regulamentação e por certa padronização via a presença de referenciais curriculares. O âmbito educativo não-formal, por sua vez, é caracterizado como aquilo que se dá paralela ou externamente à instituição em um processo ampliado que visa a certo tipo de aprendizado, seja de conteúdos também trabalhados pela escola (no caso da educação de jovens e adultos, por exemplo), seja de aspectos voltados à emancipação, à participação política, à capacitação para o trabalho técnico etc. (como ocorre com as organizações não governamentais atuantes no campo social). Os demais processos educativos – como a educação transmitida pelos pais aos seus filhos, pelo convívio com terceiros ou mesmo aquela involuntariamente recebida por meios culturais e

¹ Vale ressaltar que, à parte dicotomias ou tricotomias (como a do caso em questão), parte-se aqui do pressuposto de que educação não é nada essencialmente, mas sim aquilo que os homens fizeram sob tal denominação ao longo da história. Assim, analisar definições e categorizações não cumpre outra função senão a de mapear o discurso aí envolvido.



mediáticos – estariam todos incluídos sob a égide do informal (Afonso, 1989; Gohn, 2008, 2010; Trilla, 2008).

Um importante aspecto apresentado como divisa entre tais categorias é o caráter intencional, distintivo entre, de um lado, o formal e o não-formal e, de outro, o informal. Nas palavras de Maria da Glória Gohn (2008) estudiosa do assunto, “o que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade [...]. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações”. (p. 99-100)

Jaume Trilla (2008), importante referência a esse respeito, corrobora a classificação proposta por Gohn, mas, por julgar que a intencionalidade por si só não representa separação suficiente entre os três âmbitos, acrescenta dois outros critérios: a diferenciação e a especificidade da função educativa. Como decorrência, o campo genérico da educação vê-se partido em dois grandes grupos: o primeiro, constituído pelos âmbitos formal e não-formal, estaria marcado pela intencionalidade, pela diferenciação e pela especificidade; o segundo, informal, consistiria em tudo aquilo que não se encaixa no primeiro.

Com base nessas delimitações, os mesmos autores defendem a ideia de que a educação não-formal teria se tornado importante tópico de discussão apenas nas últimas décadas. Tal como aponta Gohn (2008),

observa-se uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc. Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. (p. 7)

Até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. Em alguns momentos, algumas luzes foram lançadas sobre a educação não-formal, mas ela era vista como uma extensão da educação formal (p. 91).

Em outro momento de seu texto, ainda a respeito da educação não-formal, ela assevera: “Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade” (p. 13). É curioso ressaltar, ainda, a presença mais recente nos estudos da área de uma quarta classificação, que se estabelece justamente na recusa da expressão *educação não-formal*: trata-se da pedagogia social, que se arroga o caráter de uma teoria geral da educação social em busca de retomar os sentidos históricos, políticos e ideológicos de tais práticas (Souza Neto; Silva; Moura, 2009).

Por ora, interessa perceber o seguinte: a preocupação em definir os limites entre o formal, o não-formal, o informal e o social relaciona-se hoje a um investimento evidente nos processos educativos que se passam no exterior das instituições tradicionalmente dedicadas a essa finalidade. Investimento este, vale dizer, acompanhado pela crítica à educação escolar e pelo discurso que proclama a crise em que tal educação se encontraria na atualidade.

Com efeito, a constatação dessa crise “é demasiadamente visível para que possa ser negada”, como já apontava Azanha (1992, p. 67). Mas, também como indicou o autor, uma análise a esse respeito exige cuidado e atenção quando se quer evitar obviedades e estereótipos. Assim, não basta afirmar que a *educação* estaria assolada por um estado crítico; se as considerações e hipóteses aqui em causa estão corretas, é no sentido das



práticas não-formais que o pêndulo da balança educacional tem-se voltado. Disso decorre que, se há crise, esta apenas tem a ver com um dos três âmbitos de formalização da educação; os demais, ao que parece, apresentam-se com um viço notável.

É possível ver esse viço, por exemplo, no discurso em prol de uma íntima articulação entre cidade e educação, seja na forma de uma cidade educadora, seja na forma de uma educação cidadã, termos estes já tão corriqueiros. Tal tendência pode ser resumida nas seguintes palavras da *Carta das Cidades Educadoras* (2004): “hoje, mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras”, devendo “ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, [...] numa formação ao longo da vida”.

Apregoa-se aí que as cidades devam garantir o emprego de práticas e projetos voltados à manutenção de um proeminente caráter educativo no espaço urbano. Dito de outro modo, a proposta visa incentivar que as “autoridades locais assumam a intencionalidade educadora e a responsabilidade de converter todos os espaços da cidade em centros educativos”². Trata-se de transformar a cidade em uma grande escola.

Num cenário como esse, as relações educativas adquirem um papel renovado, tornando-se mais voláteis, diluídas e disseminadas no espaço urbano, à moda do que Michel Foucault apontou a respeito das relações de poder presentes na sociedade regida pelos princípios do que ele denominou governamentalidade, a qual assumiria como traço peculiar o fato de otimizar e potencializar, de maneira mais ou menos calculada, a relação entre tecnologias de dominação e tecnologias de si (Foucault, 2004). De acordo com sua análise, tal racionalidade teria feito com que não mais se precisasse de muros para que o controle se exercesse. Em direção semelhante, poder-se-ia afirmar que, na cidade governamentalizada, os limites institucionais não mais delineiam espaços próprios ao âmbito educativo. Além disso, o tipo de vinculação entre público e privado em curso num tal contexto assemelha-se sobremaneira à articulação dos dois alvos visados na gestão governamentalizante: de um lado, o governo da população; de outro, o governo de cada um dos sujeitos a ela pertencentes.

Tal hipótese aproxima-se, em parte, daquilo que Almerindo Janela Afonso (2001) afirma acerca de uma *sociedade cognitiva* ou de *aprendizagem*:

numa aparente valorização da educação, pretende[-se], em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória. (p. 33)

Se Afonso se alinha à hipótese de que o espraiamento pedagogizante é meio, sobretudo, para certo exercício de governo – ilustrado na responsabilização de cada um, individualmente –, ele acrescenta em sua discussão certa virtualidade emancipatória de que a educação se pode munir. Nessa mesma direção, seguem autores como Ramon Flecha (2011), que defende um potencial caráter crítico da *cidade educadora* em oposição às possibilidades conservadoras e reprodutoras de tal empreitada. Ora, como diferenciar de fato o que se efetiva como emancipatório daquilo que se faz em nome de mais governo?

De todo modo, parece-nos que a disseminação contemporânea de uma preocupação com o não-formal estaria inscrita na própria lógica da governamentalidade. Nesse sentido, a balança existente entre o que se diz e o que se faz em relação aos âmbitos

² Disponível em: <http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=114>. Acesso em: 10 mai. 2011.



formal, não-formal e informal a cada momento guardaria íntima relação com os processos de pedagogização e governamentalização atuantes no meio urbano.

Podemos, então, recorrer à ideia de que *tudo educa*, mas ela agora adquire nuances mais precisas: o que interessa não é afiançar certa tarja educadora ao objeto que se analisa, mas sim investigar o *modo* como *tudo educa*, ou seja, os trânsitos discursivos entre modalidades formais, não-formais e informais de educação. Pensada sob tal esquema analítico, a questão da cidade também assume outros relevos: ela educa e é provável que sempre o tenha feito. Chama a atenção, porém, quando não basta que a educação esteja presente no meio urbano em generalidade e onipresença, mas se torna necessário que isso ocorra com *intencionalidade*, *diferenciação* e *especificidade* de função. Nesse movimento, que visa gerenciar o caráter *espontaneamente* educativo da cidade, esta é elevada de âmbito informal a instância não-formal de educação, e a noção de *cidade educadora* é disso um exemplo evidente.

Eis que a questão de abertura deste trabalho volta a ecoar, e é também em tom de questionamento que ele se encerra. Quais são, afinal, os contornos que definem, em nosso tempo, a especificidade da educação e suas modalidades? Seriam eles equivalentes às tênues ou mesmo inexistentes linhas que delimitam o *tudo educa*, a *cidade educadora*, a *sociedade cognitiva* ou *de aprendizagem*? Para se falar em contornos de uma coisa qualquer, é preciso antes saber de que matéria essa coisa consiste. Nesse caso, qual é – se há – a matéria da educação? Ou seria ela uma forma vazia pronta a ser preenchida de modos e propósitos diversos?

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1989). Sociologia da educação não-formal: Reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 83-96). Porto: Editora Afrontamento.
- Afonso, Almerindo J. (2001) Os lugares da educação. In Olga R. de Moraes Von Simson; Margareth Brandini Park & Renata Sieiro Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal: Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória.
- Azanha, José Mário Pires (1992). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2005). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Flecha, Ramon (2011). A cidade educadora e a cidade crítica. In Michael W. Apple; Wayne Au & Luis Armando Gandin, *Educação crítica* (pp. 365-379). Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, Michel. (2004) Tecnologias de si. *Verve: Revista Semestral do NU-SOL*, 6, 321-360.
- Gohn, Maria da Glória (2008) *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Houaiss (2009). *Dicionário Houaiss eletrônico* [CD-ROM]. São Paulo: Editora Objetiva.



Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Souza Neto, João Clemente; Silva, Roberto & Moura, Rogério (Orgs.) (2009). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. In Valéria Amorim Arantes (Org.), *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos* (pp. 15-58). São Paulo: Summus.





O Não-Formal e o Informal em Educação

As diversas realidades familiares presentes nos territórios de saúde: Experienciando o uso do Ecomapa

Andrezza Karine Araújo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
andrezza_kam@hotmail.com

Palmyra Sayonara Góis
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
palmyragois@gmail.com

Rosalva Alves Nunes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte /IFRN
rosalva.nunes@ifrn.edu.br

A família é compreendida enquanto espaço social onde se desenvolve a personalidade das pessoas, local onde estas aprendem a viver em sociedade, caracterizando-se ainda enquanto um espaço de afeto, solidariedade e amparo, conflitos, negociação e relações de poder. Para desenvolver ações de saúde junto às famílias faz-se necessário conhecer as suas singularidades e necessidades, para tanto lançamos mãos das ferramentas de abordagem familiar, que permitem obter informações para o planejamento das ações em saúde. Dentre estas ferramentas destacamos o Ecomapa, que é um diagrama dos contatos da família com pessoas, grupos ou instituições, como escolas, serviços de saúde e comunidades religiosas, possibilitando identificar a rede de apoio e suporte que a família utiliza para atender as suas necessidades de vida e de saúde. Objetivos: Destarte, anseia-se explanar de forma reflexiva a experiência vivenciada durante a construção do Ecomapa, possibilitando o conhecimento teórico-prático acerca desta ferramenta de abordagem familiar. Metodologia: O trabalho consta como um relato de experiência de um estudo de caso realizado em um bairro da cidade de Pau dos Ferros –RN - Brasil. Participou deste estudo uma família constituída por seis membros. Para coletarmos os dados realizamos uma entrevista semi-estruturada junto à família. Em seguida foi construído um diagrama (Ecomapa) expondo os contatos da família com a comunidade. Resultados: Ao construirmos este Ecomapa observamos que a família é isolada, desenvolvendo pouco relacionamento com os equipamentos sociais que os cercam. A relação da família com a escola é motivo de conflito para os dois filhos homens, que desejam frequentar a escola para concluir seus estudos, e não o fazem devido a problemas de saúde. Conclusão: Percebemos que ao trabalharmos com famílias precisamos fazer uso de ferramentas que nos mostrem como é a família, seus principais problemas, seus relacionamentos, dentre outros, de forma a obter informações que identifique pontos fracos e conflitantes que precisam ser retomados e redirecionados, no sentido de melhorar a qualidade de vida e as condições de saúde das mesmas.

Palavras chave: família; ecomapa; saúde da família.

Introdução

A família é compreendida enquanto espaço social onde se desenvolve a personalidade das pessoas, local onde estas aprendem a viver em sociedade,

caracterizando-se ainda enquanto um espaço de afeto, solidariedade e amparo, conflitos, negociação e relações de poder. (Fonseca, 2005)

São várias as compreensões de família que circulam no nosso meio social, tendo tais concepções determinações históricas, religiosas e culturais. Dentre tais compreensões destacamos a psicológica, sociológica, antropológica, jurídica e biológica ambas com seus conceitos e atribuições. Assim são vários os arranjos familiares que co-habitam nos diversos territórios de saúde.

Culturalmente existe uma modelo tradicional de família, que é aquele constituído por pai, mãe e filhos (família nuclear), no entanto este modelo não é uma norma a ser seguida, pois as pessoas têm o livre arbítrio para escolherem o tipo de famílias que desejam constituir, perpassando pela autonomia etico-existencial do ser humano. (Menezes, 2008)

Assim a família enquanto estrutura social é marcada pela diversidade, embora culturalmente nem sempre esta seja aceita. As mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, afetaram diretamente a estrutura das mesmas, onde o que evidenciamos hoje, na sociedade contemporânea é a diminuição do modelo de família nuclear. (Chapadeiro, Andrade & Araújo, 2011).

As mudanças ocorridas na família geram necessidades também diferenciadas, justificando a importância dos serviços de saúde e da sociedade compreender e enfrentar as novas demandas familiares.

Dentre as diversas mudanças evidenciadas na família destacamos a violência entre os cônjuges, onde a principal vítima são as mulheres; crianças que não recebem cuidados e educação dos familiares, bem como exacerbação da violência doméstica contra a criança; família praticando violência contra os idosos, filhos abandonados, drogadição, desemprego, alcoolismo, entre outros.

Atrelada a esta realidade, temos a realidade sócio-econômica precária de grande parcela das famílias brasileiras, onde as mesmas vivem em situação de pobreza, sem acesso a bens materiais mínimos que garantam a sua sobrevivência. É diante desta realidade que se justifica a necessidade de intervenção do estado e até da justiça, para garantia dos direitos dos seus membros, bem como para garantir a proteção da mesma. A intervenção do estado ocorre através das políticas públicas, dentre as quais destacamos as políticas de saúde. (Chapadeiro, Andrade & Araújo, 2011)

É na família onde as pessoas vivenciam momentos de alegria e tristeza, onde reproduzem-se, nascem, crescem, envelhecem e morrem, sendo esta família o apoio para o desenrolar das várias etapas do ciclo de vida. É também na família que os indivíduos adoecem e vivenciam seus problemas de saúde, sendo indispensável à participação da mesma no enfrentamento dos problemas de saúde dos seus membros. Segundo Cegano (2004) “na nossa cultura, a família é uma unidade de “cuidado de saúde popular”. Tem seu próprio ponto de vista sobre o processo saúde/doença, sobre suas próprias atitudes e sobre o modo de cuidar”. (p. 108), justificando-se assim a necessidade de trabalharmos juntamente com as mesmas e a partir das mesmas.

No rol das políticas públicas voltadas para a família destaca-se a estratégia de saúde da família (ESF), que tem como foco de atenção a família, desenvolvendo junto às mesmas ações de promoção, prevenção, cura e reabilitação. Assim a ESF “tem como unidade de atendimento a família em seu *habitat* e prevê ações que levem em conta a possibilidade de detectar no domicílio as necessidades de suporte e incrementar estratégias comunitárias, no sentido de ampliar redes de apoio social”. (Gomes & Pereira, 2005, p.362)



Assim para trabalharmos com famílias, faz-se necessária compreendermos os novos arranjos familiares presentes na nossa sociedade atual, bem como estreitarmos enquanto profissionais de saúde, o vínculo com as mesmas, ampliando a escuta das singularidades das famílias, efetivando um bom acolhimento, responsabilizando-se pelas melhorias das condições de vida e saúde das mesmas.

Para desenvolver ações de saúde junto às famílias faz-se necessário conhecer as suas singularidades e necessidades, para tanto lançamos mãos das ferramentas de abordagem familiar, que permitem obter informações para o planejamento das ações em saúde. Dentre estas ferramentas destacamos o Ecomapa, que segundo Moimaz (2011) é um diagrama dos contatos da família com pessoas, grupos ou instituições, como escolas, serviços de saúde e comunidades religiosas, possibilitando identificar a rede de apoio e suporte que a família utiliza para atender as suas necessidades de vida e de saúde.

Ainda segundo Moimaz (2011) uma família isolada, ou seja, com pouco relacionamento social e comunitário, representa uma família fragilizada, uma família vulnerável, pois as pessoas sozinhas não conseguem enfrentar os seus problemas, necessitando para tanto de uma ajuda mútua, de solidariedade, requisitos estes encontrados nas redes de apoio social.

Objetivo e metodologia

É diante desta realidade que o presente estudo de caso propõe-se a relatar a experiência vivenciada durante a construção do Ecomapa, possibilitado o conhecimento teórico-prático acerca desta ferramenta de abordagem familiar, instrumento este que facilita o primeiro contato da ESF com a família, subsidiando posteriores intervenções. Para realizarmos esta atividade identificamos uma família que apresenta vulnerabilidades, no sentido de conhecer e compreender melhor estas vulnerabilidades, para subsidiar futuras intervenções. Para realizarmos o estudo foi realizado um contato prévio junto à família, onde explicitamos o objetivo do estudo e perguntamos se a família poderia participar do mesmo. Após confirmação da família agendamos a data da entrevista e antes de fazermos a mesma, explicamos mais uma vez os objetivos do estudo e a sua utilidade. Os dados coletados partiram de alguns membros da família, que foram o pai a mãe e a filha mais nova.

O grupo familiar estudado reside no município de Pau dos Ferros-RN, na zona urbana, sendo uma área coberta pela ESF da zona rural (ESF da barragem). Moram em casa própria, tendo chegado ao bairro a menos de um ano. No momento nenhum dos membros da família trabalham, pois o pai é agricultor e terminou de ficar desempregado. Têm uma renda familiar de dois salários mínimos, provenientes de benefícios dos dois filhos do sexo masculino.

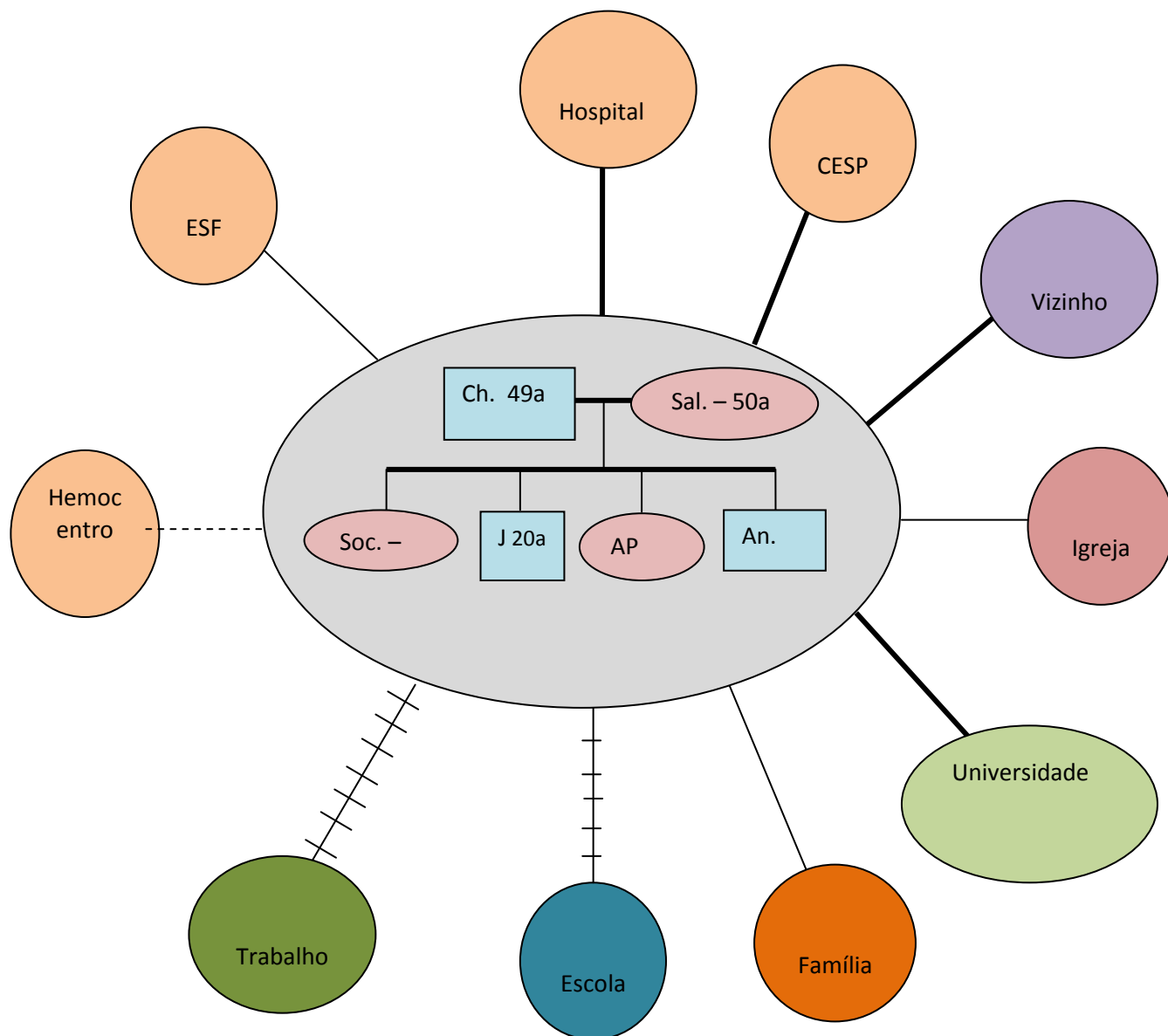
A família, a modelo de grande parte das famílias brasileiras caracteriza-se enquanto uma familiar nuclear, ou seja, constituída por pai, mãe e filhos, onde o casal uniu-se através do matrimônio há 29 anos. Encontra-se em um ciclo de vida familiar com dois adolescentes e dois filhos já na fase adulta. Atualmente apresenta problemas de saúde dentre os quais evidenciamos a Hipertensão arterial da mãe e os dois filhos do sexo masculino são hemofílicos do tipo A. É importante ressaltar que a mãe teve um infarto há dois anos.

A família é bastante unida, possuindo estreitos laços afetivos entre si, no entanto não é muito aberta, uma vez que identificamos que a mesma não tem muitos amigos na



vizinhança e pouco anda na casa de familiares, bem como não se relaciona com os amigos da antiga rua que residiram por muitos anos.

Imagem 1 ECOMAPA (construído pelas autoras)



No Ecomapa (imagem 1) visualizamos no círculo central, os dados referentes à família, e nos círculos periféricos os relacionamentos sociais mantidos pela família. As linhas indicam o tipo de conexão: linhas em negrito representam ligações fortes, pontilhadas ligações que foram encerradas, linhas simples ligações frágeis e linhas tracejadas demonstram aspectos estressantes. (Pereira et al, 2009)



Resultados e discussões

Ao construirmos este Ecomapa (fig.1) observamos que a família é isolada, desenvolvendo pouco relacionamento com os equipamentos sociais que os cercam. A relação da família com a escola é motivo de conflito para os dois filhos homens, que desejam frequentar a escola para concluir seus estudos, no entanto a mãe não deixa, pois acha que o problema de saúde dos mesmos limita-os. Desta forma os dois meninos têm o convívio social bastante restrito, relacionando-se apenas com a família nuclear e com alguns vizinhos que frequentam sua casa, já que aqueles ficam restritos ao espaço do domicílio.

Em se tratando da relação com a universidade, percebemos que a mesma é forte, uma vez que é motivo de prazer e satisfação para os pais e para as duas filhas que a cursam. O relacionamento com a igreja católica é fraco, pois apenas a filha mais velha frequenta, fazendo parte da pastoral da catequese. O relacionamento com o trabalho neste momento gera para a família uma situação de conflito, pois a única pessoa da casa que trabalha encontra-se momentaneamente desempregada.

Em se tratando do relacionamento da família com a atenção primária de saúde, observamos que é fraca, contradizendo-se com as necessidades singulares da mesma, bem como com o objetivo da estratégia de saúde da família. Na entrevista observamos que a equipe de saúde da área não faz nenhum tipo de acompanhamento junto aos mesmos, até o agente comunitário de saúde não acompanha a família com frequência, ferindo assim os atributos e as funções da atenção básica em saúde.

A relação da família com o hospital é forte, pois sempre que os dois filhos adoecem ou se machucam, eles procuram esta instituição para que os rapazes sejam atendidos e possam tomar o fator anticoagulante, já que não precisam tomar rotineiramente. Percebemos assim um ponto totalmente contrário ao que reza o SUS, pois neste caso o contato preferencial da família é com o setor secundário de atenção a saúde, fato fortalecido quando a mãe relatou também que acompanha sua hipertensão somente com o cardiologista no CESP (instituição que presta serviço de média complexidade).

Em se tratando do Hemonorte, localizado em Natal, a relação deste com a família foi interrompida, pois na entrevista a mãe colocou que os filhos não estão mais indo para Natal fazer acompanhamento com o hematologista, pois quando necessitam passam por um clínico no hospital regional de Pau dos Ferros e tomam o fator no hemocentro localizado neste hospital.

Quanto ao relacionamento com os vizinhos, a família tem relação forte com três vizinhos da rua, mantendo relação fraca com os demais. E com a família estendida tem uma relação fraca, com exceção da filha mais velha que tem uma relação forte com a família estendida da mãe.

Observamos com esta atividade que a presença de doenças na família fortalece os laços afetivos entre os mesmos, mas também, em alguns casos, contribui para que o portador da patologia tenha dificuldade de emancipar-se e desenvolver sua independência. Nesta família evidenciamos a superproteção, de todos os membros da casa, voltada para os filhos hemofílicos, fato que gera problemas para os mesmos, pois dificulta o amadurecimento dos mesmos, a autoestima e o seu crescimento, já que terminam sendo vistos como incapazes de crescer, de tomar decisões e de responsabilizar-se por suas escolhas.

Evidenciamos com o estudo que a família é uma família isolada, que apesar dos problemas de saúde presente, tem pouco relacionamento com a equipe de saúde



responsável pelo acompanhamento dos mesmos. Ferramentas de saúde como o vínculo e o acolhimento não estão sendo utilizadas entre esta família e o serviço de saúde.

O isolamento da família esta silenciando ainda a necessidade de socialização e de acompanhamento médico dos meninos hemofílicos, que precisam sair dos muros de sua residência e terem uma vida social que os apoie no enfrentamento dos seus problemas de saúde.

A responsabilização da equipe de saúde da família por esta família esta muito aquém da realidade, uma vez que as singularidades desta família não foram se quer percebidas, estando, por conseguinte muito longe de serem enfrentadas e modificadas.

Considerações finais

Corroborando com Cecagno (2009), o estudo nos possibilitou evidenciar que trabalhar com grupo familiar não é uma tarefa fácil. Exige bastante dedicação, capacitação e, sobretudo, “jogo de cintura”. A equipe de saúde ao trabalhar com as famílias devem intensificar o estabelecimento de um vínculo, visando uma relação mútua, onde a família sinta-se apoiada pela equipe para o enfrentamento de seus problemas, no entanto para que isto aconteça é necessário que os dois lados estejam abertos ao diálogo e a comunicação, ao envolvimento e a responsabilização, elementos estes que inexistem entre a equipe de saúde e a família estudada.

A construção deste Ecomapa, também nos oportunizou experienciar a aplicabilidade e a importância do mesmo, uma vez que compreendemos como a família entrevistada relaciona-se com a rede social que a cerca e entre si. De posse de tais informações identificamos pontos fracos e conflitantes que precisam ser retomados e redirecionados, no sentido de melhorar a qualidade de vida da família e suas condições de saúde.

Percebemos que ao trabalharmos com famílias precisamos fazer uso de ferramentas que nos mostrem como é a família, seus principais problemas, seus relacionamentos, dentre outros. Na nossa prática de saúde local, ferramentas de abordagem familiar como ecomapa e genograma não são utilizadas, sendo assim a partir desta prática evidenciamos a necessidade de trabalharmos junto à equipe de saúde local a importância e a utilização destas ferramentas, a fim de que este conhecimento teórico torne-se uma prática local.

Referências bibliográficas

Cecagno, Susana; Souza, Maiquel Dantas & Jardim, Vanda Maria da Rosa (2004). Compreendendo o contexto familiar no processo saúde-doença. *Maringá*, 26(1), 107-112.

Chapadeiro, Cibele Alves; Andrade, Helga Yuri Silva Okano & Araújo, Maria Rizoneide Negreiro (2011). *A família como foco da atenção primária à saúde*. Belo Horizonte: Nescon/UFMG.

Fonseca, Claudia (2005.) Concepções de família e práticas de intervenção: Uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, 14(2), 50-59.



Gomes, Mônica Araújo & Pereira, Maria Lúcia Duarte (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: Uma questão de políticas públicas. *Ciências e Saúde Coletiva*, 10(2), 357-366.

Meneses, Joyceane Bezerra (2008). A família na constituição federal de 1988: Uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. *NEJ*, 13(1), 119-130.

Moimaz, Suzely Adas Saliba et al. (2011). Saúde da família: O desafio de uma atenção coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16, 965-972.

Pereira, Amanda Priscila de Souza et al (2009). O genograma e o ecomapa no cuidado de enfermagem em saúde da família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62(3), 407-416.





O formal e o não formal na educação das crianças nas cidades

Elisabete X. Gomes

Universidade Nova de Lisboa

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento/UIED

Faculdade de Ciências e Tecnologia

emxvg@campus.fct.unl.pt

e

Escola Superior de Educação de Lisboa

Professora Adjunta Convidada a tempo parcial

elisabeteg@eselx.ipl.pt

Esta comunicação trata das possibilidades educadoras da educação formal e não formal de crianças nas cidades contemporâneas. Trabalha com a conceptualização de «cidade educadora» proposta por Trilla Bernet (1990, 1999) como conceito integrador de educação formal e não formal, com a abordagem desenvolvida por Ferreira (2003) sobre os processos de «escolarização do social» e com teorias contemporâneas da educação sobre o lugar da «interrupção» (Biesta, 2010) e da «descontinuidade» (Larrosa, 2000 e 2002) em educação.

São apresentadas conclusões e hipóteses decorrentes de um estudo de caso desenvolvido com uma turma do 1º ciclo do ensino básico de uma escola pública do centro de Lisboa (Gomes, 2011). Introduzem-se dados recolhidos por observação directa, participante e não participante, de situações potencialmente educadoras vividas fora da escola pela turma em questão, a partir do olhar da investigadora e do olhar das crianças; também dados recolhidos por entrevistas de aprofundamento aos profissionais de educação implicados. Foca-se o modo como diferentes contextos institucionais (p. ex.: escola, museus, bibliotecas) e os profissionais (p. ex. professores, educadores e coordenadores de serviços educativos) que neles trabalham contribuem para a educação (formal e não formal) de crianças nas cidades.

As conclusões são organizadas em duas dimensões. A primeira é relativa ao modo como os profissionais de educação implicados colaboram, se interpelam e ressignificam os seus gestos educativos no processo de educação de crianças. Situam-se mecanismos de *escolarização do social*, mas também se identificam acontecimentos de *interrupção* da forma escolar. A segunda conclusão, mais abrangente, questiona o habitual lugar secundário atribuído à educação não formal de crianças como recurso da educação formal, iluminando a relevância das possibilidades e dos acontecimentos trazidos pela linguagem do não-formal e do fora da escola: lugares do não dito, do não prescrito nem previsto, do não-uniforme, da possibilidade e da interrupção das características rotinizadas de funcionamento do grupo escolar.

Palavras-chave: educação, crianças, cidade

Introdução

Este artigo propõe-se trazer um olhar panorâmico sobre modos emergentes e situados de articular processos de escolarização de crianças (tradicionalmente considerados essencialmente como educação formal) com práticas e dinâmicas urbanas com intencionalidade educativa e que se dirigem a turmas dos diferentes níveis de escolaridade (por exemplo: a programação para escolas dos serviços educativos de museus).

Sublinhando a pluralidade e heterogeneidade dos processos de educação que ocorrem nas cidades, são vários os autores que consideram a relevância de reconhecer os

factores distintivos das várias modalidades de educação, tanto quanto a sua relatividade histórica e social. Os critérios mais usados para a distinção entre os modos formal e não formal têm sido o metodológico e o estrutural (Trilla, Gros, Lopez, & Martín, 2003). O critério metodológico parte da ideia de que na escola os processos pedagógicos são directivos e a aprendizagem resultaria especialmente por recepção; assim a distinção metodológica do modo não formal de educação seria pelo uso de pedagogias *alternativas*, não directivas, centradas nos educandos e não nos conteúdos. Já o critério estrutural é mais monolítico e remete para a inclusão ou exclusão do sistema educativo oficial, o que resulta numa «distinção administrativa ou legal». “Lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leys y otras disposiciones administrativas (...) – desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes (...)” (Trilla, et al., 2003, p. 29-28). Esta distinção sublinha a relatividade histórica, política e social dos fenómenos educativos e, logo, a sua mutabilidade, pois o que hoje é não formal pode passar a ser formal. Da adopção deste critério chave decorre a seguinte definição de educação não formal: “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, Gros, Lopez, & Martín, 2003, p. 30).

Reconhecendo a relevância das distinções que existem entre diferentes modalidades de educação, o foco que se usa neste artigo é o do olhar sobre a relação entre práticas plurais e coexistentes de educação de crianças – colocando num plano secundário a especificidade ou a eventual classificação das situações educativas vividas como formal, não-formal ou informal. Neste sentido, partilho a abordagem desenvolvida por Trilla (1990, 1999) que trabalha a ideia de “cidade educadora” precisamente como exemplo de abordagens integradoras das práticas educativas existentes. Do debate promovido pelo I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (cf. Morell & Fernando, Eds., 1990), destaco a sistematização que faz sobre a cidade conteúdo, contexto e agente de educação, que assume a coexistência e difícil demarcação entre modalidades de educação plurais (formal, não-formal, informal). Assim, da perspectiva mais factual e objectiva, uma cidade é potencialmente educadora por ter o seguinte conjunto de características sistematizadas por Trilla (1990, 1999):

- uma rede estável de escolas de todos os níveis e tipos de ensino,
- uma rede de equipamentos urbanos não necessariamente educativos que promovam intencionalmente processos de educação,
- um conjunto de acontecimentos planeados, mas efémeros, com dimensões educadoras,
- e ainda uma “masa difusa pero continua y permanente, de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente” (Trilla, 1999, p. 213).

Assim enquadrado, apresentam-se a seguir alguns dados empíricos sobre o uso das possibilidades educadoras da cidade de Lisboa para crianças do 1º ciclo do ensino básico.

2. Observando a pluralidade de práticas de educação de crianças em Lisboa

Temos milhares de Museus e de sítios... quer dizer, só não vai quem não quer. Eu então, tudo o que posso, faço. É mesmo assim. Lisboa é Lisboa. Lisboa particularmente, porque



tem muitos recursos culturais e o que não falta aí é actividades para serem feitas e não há nada como aproveitar aquilo que se tem à mão. (...) (excerto de transcrição da entrevista à professora in Gomes, 2011, Anexos)

Nota metodológica sobre o estudo de caso desenvolvido

Foi escolhido um “caso instrumental” (Stake, 2007) que permitia iluminar o tema previamente definido sobre as possibilidades trazidas pelas cidades contemporâneas como lugar de educação de crianças. A opção recaiu sobre uma turma de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) do centro de Lisboa que fazia um uso intensivo de programas e instituições não escolares¹ disponíveis na cidade. Foi desenvolvido um plano de investigação empírica compósita, que integrou observação participante e não participante, pesquisa documental, inquérito por entrevista e por questionário. A observação directa em diferentes situações educativas vividas pelas crianças da turma em questão foi a estratégia predominante deste estudo de caso. Foram feitas entrevistas de aprofundamento aos vários profissionais de educação implicados no caso (à professora titular da turma e aos profissionais dos contextos mais frequentados pela turma em análise). Também os pais e encarregados de educação foram alvo de um questionário com o objectivo de recolher percepções sobre a validade que atribuíam à frequência de instituições não escolares e de programas para crianças fora da escola, especialmente durante o período escolar. Correspondendo à multiplicação das estratégias de recolha de dados, a análise foi também múltipla tendo sido conduzida análise de conteúdo temática (entrevistas, e às produções das crianças sobre as experiências vividas). Já a análise quantitativa foi usada para o tratamento da informação recolhida com os questionários aos pais. Foi construída uma triangulação metodológica, em que a mesma investigadora, a partir de um quadro teórico redefinido progressivamente e não apenas previamente, apresenta o caso, mediante a análise dos dados que permitem dar respostas às questões orientadoras.

646

Análise dos dados recolhidos

Fazendo uso da sistematização feita por Trilla (1999), podemos afirmar que o caso estudado evidenciou as várias dimensões da oferta educativa da cidade:

- a estrutura pedagógica estável: aqui representada pela EB1 integrada num agrupamento de escolas, por uma outra EB1 vizinha com a qual era trocada correspondência escolar; também por outras escolas frequentadas e assinaladas pelas crianças (p. ex. escolas de música);
- um conjunto de recursos, meios e instituições que, não sendo escolares, têm oferta educativa, como é o caso de quase todos os museus, bibliotecas e centros de ciência que são listados na Agenda Cultural de Lisboa e identificados pelos sujeitos implicados no estudo de caso;

¹ A turma em questão fez um total de 32 saídas escolares em dois anos lectivos, às quais se acrescentam-se 15 visitas de diferentes instituições/associações.



- uma massa difusa de espaços, encontros e vivências potencialmente educadores – proporcionado pelos percursos a pé e de transportes públicos, e pela ida a sessões de cinema e a jardins;
- acontecimentos educativos planeados mas efémeros como é o caso da participação no Congresso da Criança, a visita guiada ao mercado ou a participação nos concursos da PSP sobre a escola segura.

A turma experimentou a potencialidade educadora da cidade como conteúdo, como contexto e como agente (Trilla, 1990), tornado claro que a pluralidade de usos da cidade é possível e relevante do ponto de vista dos processos de educação das crianças. A análise global das práticas desenvolvidas pelo caso em análise permitiu identificar quatro modos diferenciados e não mutuamente exclusivos de fazer uso da cidade, da perspectiva da escola: uso *instrumental* (*cidade como recurso* para o ensino-aprendizagem previamente definidos), uso *potenciador* (*cidade como experiência* não confinada a objectivos escolares previamente, não mensurável nem uniformizável), uso *lúdico* (*cidade como recreio* para premiar, descansar e participar nos festejos) e um uso *socializador* (cidade como lugar de representação de valores e de práticas culturalmente aceites e nas quais as crianças devem ser iniciadas). A sistematização dos dados recolhidos será feita à luz das lógicas do *uso*² da cidade pela turma em detrimento da ênfase nas características da oferta existente na cidade e das suas dimensões pedagógicas.

a) Uso instrumental – Cidade recurso

Refere-se às saídas feitas com objectivo de aprofundamento e/ou consolidação das aprendizagens curriculares por via da diversificação de situações educativas ou do acesso a materiais e exercícios difíceis de desenvolver no contexto escolar. Isto significa que as visitas consideradas instrumentais e nas quais as instituições disponíveis na cidade foram utilizadas como um recurso didáctico serviram objectivos de aprendizagem ancorados no programa do 1º CEB. Integram-se nesta categoria a frequência das sessões temáticas e de animação da leitura da Biblioteca Municipal Palácio de Galveias bem como as visitas de escritores e de contadores de histórias à escola; a colaboração com o Arquivo Municipal de Lisboa, especificamente na relação com o projecto de turma sobre Lisboa; as visitas ao Pavilhão do Conhecimento, nomeadamente sobre o corpo humano e para a garantia do ensino experimental de ciências previsto no Currículo nacional do Ensino Básico; a visita ao Museu do Teatro Romano que inclui um sítio arqueológico, e que ocorreu no âmbito do projecto da turma sobre Lisboa; e a visita à sala das Enfermeiras do centro de saúde da Alameda, para dar respostas às curiosidades das crianças no domínio da educação sexual. No âmbito do uso instrumental da cidade, o exemplo do trabalho desenvolvido com o serviço educativo do Arquivo Municipal, que a seguir se desenvolve, é central.

No contexto dos conteúdos previstos no programa do 4º ano de Estudo do Meio e do projecto sobre Lisboa, consciente das características do serviço educativo do Arquivo de Municipal, a professora optou por incluir na sua planificação anual uma colaboração mais estreita com esta instituição. Esta multiplicidade de propósitos concretizou-se em três núcleos de actividades: a visita da turma ao Arquivo Histórico municipal; a visita guiada

² Em 1968 Lefebvre publicou o livro “Le droit à la ville” onde defende o valor de *uso* da cidade em detrimento do valor de *troca* que subjaz à especulação imobiliária e à lógica mercantilista que então considerava estar a instalar-se nas cidades europeias. Do ponto de vista deste artigo, o uso é significativo por transportar uma certa intencionalidade que caracteriza o agir educativo.



pelas técnicas do Arquivo ao bairro onde se situa a escola; a apresentação em sala de aula de sessões temáticas sobre episódios da história de Portugal com especificidades ocorridas na cidade de Lisboa (por exemplo: «o terramoto de 1755 e a reconstrução de Lisboa» e «a revolução de 25 de Abril de 1974»). Estes três núcleos de actividades distinguem-se também no que se refere ao carácter formal e não formal das situações propostas. De um lado, situam-se as sessões temáticas organizadas como aulas expositivas, com o objectivo claro de transmissão de conteúdos curriculares e que, tal como no caso das sessões da biblioteca, as crianças foram sempre capazes de identificar. Por outro lado, a visita guiada ao Bairro de Arroios e a visita às instalações do Arquivo tiveram impactos mais heterogéneos, imprevistos e não garantidos nem mensurados. Destacam-se os percursos do bairro onde se apelou ao sentido de orientação das crianças que passeavam com uma planta do bairro e um exercício de completamento de informações que seriam obtidas não por transmissão oral mas por observação guiada. Como se torna claro, estas actividades distanciam-se mais das práticas escolares e potenciam resultados mais plurais e menos mensuráveis no âmbito da turma – e logo menos uniformizados e menos associados pelas crianças a conteúdos de aprendizagem escolar, e correspondendo aos objectivos do arquivo mais do que aos objectivos do programa do 1º CEB.

[as crianças] têm de ter a noção de que até mesmo eles estão a fazer história, não é? E que só com essa consciência é que eles dão valor no fundo às próprias... à sua própria actuação, porque de facto se não se der valor a isso, as coisas perdem-se e deitam-se abaixo edifícios que não se deviam deitar abaixo e destroem-se coisas quando não se deviam destruir. E de facto se desde pequeninos começarem a ter esta tal consciência patrimonial vão estar alerta (...) (excerto da entrevista às duas técnicas do serviço educativo do Arquivo Municipal de Lisboa in Gomes, 2011)

648

O uso instrumental da cidade é reconhecido pelos pais nas respostas dadas no questionário e nas entrevistas que as crianças fizeram às suas famílias sobre a sua escola, de que é exemplo a seguinte afirmação: “eu acho que a tua escola é uma boa escola, porque oferece-vos muitas visitas de estudo e acho que isso é uma boa maneira de vocês aprenderem.” (mãe de uma das crianças in Gomes, 2011)

b) Uso potenciador – Cidade experiência

As saídas escolares feitas para vivenciar uma experiência considerada relevante pela professora, ainda que não previsível ou mensurável, nem directamente relacionada com as aprendizagens escolares, cabem dentro desta categoria. Na entrevista feita no princípio do estudo de caso, a professora apresenta claramente esta ideia:

“ eu tenho a experiência da Culturgest, que fui lá uma vez – fiquei super assustada, pensei «oh meu deus...»

- e o que é que a levou a ir?

- experimentar. Experimentar, até porque eu não conhecia o espaço, experimentei ir e gostei e nunca mais larguei (...) ali na Culturgest acho que o trabalho que é feito é tão bom e que também não há muita maneira de transportar para a sala porque aquilo é uma exposição (...). Só uma ou duas vezes é que explorei mais algum tema aqui. Porque acho que, apesar de não ter nada a ver com a escola, entre aspas, aquilo que se lá faz é uma coisa à parte, mas que também se integra, porque explora a oralidade, a opinião deles, visualizar as coisas, o saber estar que também é importante.” (excerto da entrevista à professora, in Gomes, 2011, Anexos)



A relevância desta experiência pessoal (e indizível) que a professora teve no contexto da Culturgest provocou nela o desejo e a confiança no sentido que este tipo de experiências poderão ter para as crianças. Desafiando as regras que subjazem à matriz da escolarização, Larrosa (2002) caracteriza um certo entendimento de “experiência” como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” como um elemento necessário à relação entre nós e o mundo e, logo, à educação.

Consistente com este entendimento de experiência, a coordenadora do serviço educativo da Culturgest (exemplo paradigmático do uso potenciador feito no caso em análise) afirma que a educação nos museus trabalha para:

prolongar o olhar. (...) Nós temos uma fabulosa colecção, temos exposições temporárias que mudam de três em três meses, temos uma bagagem tão boa para oferecer de actualidade que seria um desperdício não partirmos dela. (...) O nosso objectivo é que consigam a partir de um objecto feito na nossa era, portanto partilhado por nós, que comuniquem connosco, tentar partilhar um bocadinho mais aquele tempo. (...) Nos museus eu espero que daqui a uns anos que não haja mediadores, que cada um seja capaz de se mediar com, com o acervo. (excertos da entrevista à coordenadora do serviço educativo da Culturgest in Gomes, 2011, Anexos).

Nestas visitas-oficina, as crianças foram organizadas em dois grupos, e cada um é acompanhado por um monitor diferente, organizando-se a actividade em duas secções, simultâneas ou sequenciais: a visita guiada com exploração em diálogo de algumas obras; breves exercícios que as crianças terão de fazer a partir de materiais e/ou indicações dadas pelos monitores e dificilmente são visitas iguais.

Para além das várias visitas-oficina às exposições da Culturgest, incluem-se também nesta categoria a visita-oficina ao Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado; a oficina Caderno de Notas de Campo no Jardim Botânico. Todas estas experiências exigiam uma grande convicção por parte da professora e das famílias, uma vez que, não sendo (re)conhecidos os temas e conteúdos, não se poderia assegurar à partida a validade da experiência proposta com base no seu contributo para o currículo escolar. Nos questionários aplicados aos pais e encarregados de educação, todos³ consideraram que a escola promove e deve promover o contacto com contextos, pessoas e experiências, confirmando a relevância desta outra função da relação com a cidade e da educação.

c) Uso lúdico – Cidade recreio

A relação entre as palavras cidade e recreio está na base da obra de Aldo van Eyck⁴, um arquitecto holandês que no pós II Guerra desenvolveu o seu trabalho no sentido de planear uma cidade onde as crianças pudessem brincar e, conseqüentemente, onde todos pudessem conviver. No caso estudado, a ludicidade era um elemento chave da organização pedagógica. A opção por estar disponível para estes acontecimentos e para a fruição da cidade é consistente com as premissas de organização do tempo lectivo da turma na construção das planificações da professora, que afirma a integração da ludicidade na organização do seu tempo lectivo:

³ Apenas 12 de entre as 20 famílias reponderam ao questionário.

⁴ http://www.flexmens.org/drupal/?q=Aldo_van_Eyck_and_the_City_as_Playground



o que eu faço é deixar-lhes sempre espaço para eles brincarem, fazerem coisas que lhes apeteça. (...) Eu à quinta-feira, à segunda e sexta-feira que estou desde as 9h às 5.30h com eles, em regra, a partir das 4 da tarde acabaram-se livros. Têm tempo que eles quiserem para eles, a não ser que alguma coisa tenha corrido mal, ou que eles se tenham entusiasmado com alguma coisa ... (excerto da entrevista à professora da turma in Gomes, 2011, Anexos)

Este princípio da ludicidade prolonga-se do interior da sala de aula para o seu exterior, fazendo um uso livre e libertário da cidade e do tempo lectivo. Esta relação entre o sucesso do trabalho de sala de aula e as saídas é claramente manifestada pelas crianças a partir dos dados recolhidos por observação directa participante. Incluem-se aqui as saídas escolares feitas para recompensar o bom trabalho desenvolvido pela turma em sala de aula com idas a jardins, a festas, a sessões de cinema e de teatro, piqueniques e afins. Como exemplos paradigmáticos deste uso prazenteiro dos lugares e dos ritmos da cidade, identifico o passeio e piquenique no Jardim Botânico para festejar o fim do ano lectivo, a ida anual às sessões de cinema para turmas do 1º CEB do Festival Indie Lisboa, a frequência de peças de teatro.

d) Uso socializador – Cidade representação

De acordo com Biesta (2006) a socialização é uma das funções centrais da educação e refere-se aos mecanismos de aprendizagem e conformação às regras sociais pré-existent, assim como aos elementos de construção de identidade cultural e de integração na comunidade. Nesta categoria integram-se as saídas da escola com o objectivo de participar em programas de cariz social cujos procedimentos são definidos previamente pelas instituições, cabendo às crianças acatar um conjunto de valores veiculados ou celebrados e cumprir rituais miméticos e previamente coreografados pelos adultos organizadores e atribuídos às crianças executantes. Integram-se saídas escolares cujo objectivo não é a fruição ou a aprendizagem de temas ou conteúdos, mas antes a adopção de valores e comportamentos considerados adequados: a participação nos festejos do Aniversário da Declaração dos Direitos do Homem, a participação na itinerância da Associação «Nós com a deficiência rumo à cidadania», a campanha de recolha de brinquedos promovida pela Casa do Gil em parceria com o Jornal Metro, a visita ao Mercado 31 de Janeiro (numa campanha sobre hábitos alimentares e a defesa do comércio tradicional).

Vale a pena destacar a ida ao mercado 31 de Janeiro pelo modo como sintetiza a dificuldade em harmonizar as funções socializadoras e de fruição do espaço. A visita a um mercado de produtos frescos, um espaço grande, amplo, com uma fortíssima riqueza do ponto de vista sensorial, cheio de gente a vender e comprar os mais diferentes produtos, foi completamente secundarizada pela divulgação normativa, sob a forma de uma exposição oral por duas técnicas nutricionistas, da roda dos alimentos – um conteúdo “indiscutível” da escolarização das crianças e os juízos de valor emitidos pelos monitores perante as respostas das crianças sobre os seus hábitos alimentares.

Esta função socializadora é muito sublinhada pelos pais e encarregados de educação que nas respostas aos questionários consideraram que a escola deve ensinar comportamentos correctos nas diferentes situações, inculcar hábitos de vida saudável e hábitos de trabalho e disciplina.



Conclusão: A escolarização do social e a interrupção do escolar

A disseminação de estratégias e objectivos educativos, didácticos ou formativos por instituições e projectos não escolares é uma característica dos tempos em que vivemos e que por tantas razões se designam de sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida. Como afirma Ferreira (2003) no desenvolvimento da crítica que faz à visão escolocêntrica da relação entre educação e desenvolvimento, a “escolarização do social” é uma das fortes tendências da contemporaneidade, na medida em que a gramática da escola foi caracterizando outros contextos e outros modos de relação e de aprendizagem.

O caso estudado permite iluminar a relevância da cidade plural, heterogénea e vertiginosa como contexto para processos de educação que se interrompem e até se contradizem e por via dessa interrupção e descontinuidade abrem novas possibilidades para ser, fazer e desejar. Permite afirmar que a educação (das crianças) existe também fora da racionalidade moderna, fora dos planos, das parcerias e dos projectos positivamente e especializadamente organizados. Permitir que as crianças contactem e façam parte da vida comum, ainda que essas práticas possam não ser mensuráveis, certificadas, nem traduzíveis em resultados de aprendizagem. O uso plural da cidade e a construção de uma relação consistente entre a especificidade de cada instituição e as actividades que promove são elementos essenciais para que sair da sala de aula tenha algum sentido educativo.

Os convites que me são feitos são tão apelativos, porque não os aproveitar? Então o jogo começa! Comunico à turma o convite feito e peço em troca a entrega total durante a realização das actividades escolares. E funciona! O programa curricular é cumprido e a cidade é vivida! (Gomes & Cabral, 2009, p.53)

651

A biblioteca, o museu, o teatro ou o arquivo não são escolas e devem manter essa sua diferença na relação com as escolas sob o risco da relação perder relevância ou sentido educativo e oferecer o que Irene Lisboa designou de “falsas lições de coisas”. É pela afirmação da diferença entre as instituições da cidade, e não pela escolarização, que se pode afirmar a relevância das possibilidades e dos acontecimentos trazidos pela linguagem do não-formal e do fora da escola: lugares do não dito, do não prescrito nem previsto, do não-uniforme, da possibilidade e da interrupção das características rotinizadas de funcionamento escolar.

Referências bibliográficas

Biesta, Gert (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.

Gomes, Elisabete X. (2011). *Perspectivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças*. Dissertação Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Gomes, Elisabete X. & Cabral, Isabel (2009 Julho/Setembro). A cidade como recurso educativo. *Noesis*, 78, 50-55.

Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 20-28.



Morell, Sussi & Fernando, Jordi (Eds.) (1990). *The educating city*. Barcelona: Ajutament de Barcelona.

Stake, Robert. (2004). *A arte do estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trilla, Jaume (1990). Introduction. In Sussi Morell & Jordi Fernando (Eds.), *I Congrés Internacional de Ciutats Educadores The educating city* (pp. 13-21). Barcelona: Ajutament de Barcelona.

Trilla, Jaume. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.

Trilla, Jaume; Gros, Begoña; Lopez, Fernando & Martín, Maria Jesús (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.





As intermitências entre a educação formal e não formal a partir da análise da reorganização da rede escolar: Uma crítica à perspetiva urbanocêntrica da educação

Henrique Ramalho
Escola Superior de Educação de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

Carla Lacerda
Escola Superior de Educação de Viseu
cmarques@esev.ipv.pt

Partindo da perceção de que a escola está em transformação, particularmente no que concerne à reestruturação das experiências de aprendizagem dos alunos, sugerindo a resignificação dos espaços e tempos formais e hegemónicos de educação no sentido de estes poderem ser expandidos para espaços e tempos educativos não formais, damos ênfase a uma certa instrumentalização da *cultura escolar* formal para a prossecução de experiências educativas menos formais ou não formais, mantendo os velhos propósitos de institucionalização dos atores educativos. Partimos de uma investigação cujo objeto de estudo relevou para a análise do processo de reorganização da rede escolar, com base na hipótese da *escolocêntrica* alinhada por opções políticas e ideológicas radicadas num modelo de desenvolvimento *urbanocêntrico*. Convocamos os dados da investigação numa perspetiva de análise e interpretação críticas do “retorno à cidade” pela via da reorganização da rede escolar, sugerindo a reinvenção patrimonial da educação formal como arquétipo da desvalorização do rural e das suas potencialidades para promover espaços e tempos de educação não formal. Referimo-nos a uma lógica *concentraccionista* dos equipamentos educativos, associada ao incremento de imperativos de desenvolvimento económico assentes no ideário de um sistema produtivista eficaz e eficiente, dando origem a novas lógicas de institucionalização dos atores educativos, segundo uma perspetiva *urbanocentrista* de latitude económica. Damos conta de posicionamentos oficiais caracterizados por uma insignificância dos aspetos comunitários, educativos e pedagógicos subjacentes às dimensões formal e não formal da educação rural. Em termos conclusivos, é perceptível, naquela reinvenção patrimonial da educação, o mito da homogeneidade da institucionalização formal e não formal das crianças e jovens, sendo que essa mesma reinvenção radica na ideia de “cidade educativa” apropriada pelas lógicas mercantilistas que, por um lado, viciam a natureza da educação não formal, conectando-a à configuração da educação formal e, por outro, tendem a contrariar a ideia da cidade como comunidade política em autogoverno, cuja ação educativa tende a ser mais espontânea.

Palavras-chave: educação formal; educação não formal; *urbanocentrismo*.

Introdução

Ao partirmos dos resultados de uma investigação cujo objeto de estudo relevou para o estudo do processo de reorganização da rede escolar, com base na hipótese da escola *urbanocêntrica* (Ramalho, 2012), a análise que resulta dos dados empíricos torna possível, neste momento, lançar algumas pistas de desenvolvimento deste tema, sobretudo quando orientamos o nosso interesse para o quadro mais restrito da *racionalidade tecnocêntrica*

modernista, que configura uma (re)concentração dos meios e fatores de produção e modernização em espaços (urbanos) economicamente selecionados, em detrimento de espaços (rurais) não reconhecidos no quadro daquela racionalidade, de onde desponta a ideia da intolerância aos valores e modos de vida e, portanto, aos textos e contextos educativos mais signatários da ruralidade: a subculturalização, a diversidade, a mobilidade, a dispersão, a transitoriedade e o seu carácter etnográfico. Em contraponto, emergem com mais força os principais mitos urbanos, sob o signo da promessa de “novos” modos de vida: produtivismo, urbanismo, racionalidade instrumental, tecnologismo, quantitativismo e hegemonia social, educativa e cultural.

Recorrentemente, na nossa investigação vimos que o desenvolvimento das atuais políticas de reorganização da rede escolar, sustentado por lógicas concentracionistas dos recursos educativos, emerge como fator incontornável para a atualização do debate que pretendemos desenvolver em torno das intermitências estabelecidas entre a educação formal e não formal. Uma discussão que se repercute num debate dos “novos” tempos e espaços escolares de tendências diversas, implicando, desde logo, o reposicionamento estratégico, de sentido utilitário, dos atores e dos recursos educativos

O objetivo central é debater algumas das direções tomadas pelas atuais políticas de reorganização da rede escolar, perspetivando-as como um reflexo do modelo de desenvolvimento *urbanocêntrico* inscrito em opções político ideológicas que reposicionam e circunstanciam determinadas condições em que o ato educativo ocorre no sentido de que a escola emerge como um instrumento útil ao modelo de desenvolvimento social de matriz urbana. Congruentemente, ao convocar dados teóricos e empíricos decorrentes daquela investigação, envolvemos na nossa problematização os atuais propósitos políticos e administrativos que arrolam a escola como unidade (re)produtora de determinadas condições da ação educativa propiciadoras de intermitências ocorridas entre as perspetivas formal e não formal.

1. A educação formal na perspetiva de uma territorialização educativa de matriz *urbanocêntrica*

A perspetiva da escola *urbanocêntrica* propiciada pelo crescente incremento da *reurbanização* da educação emerge da “renovação do interesse pelo urbano” (Rodrigues, 1992, p. 91). Tudo o que a matriz urbana simboliza parece estar a ressurgir de um processo de revalorização das suas potencialidades para a revitalização social e económica, suscitando, desde logo, uma reconfiguração da respetiva textura social, educacional e cultural. Essa revalorização do simbolismo urbano impõe dinâmicas de urbanização que implicam, entre muitas outras coisas, uma nova configuração do quotidiano educativo de crianças e jovens.

O cenário que aqui é debatido refere-se à manifestação de alguns indicadores relacionados com a orientação tomada pelas atuais políticas de reorganização da rede escolar (Ramalho, 2012), designadamente ao nível da redistribuição geográfica de uma determinada lógica de reordenamento dos equipamentos socioeducativos. Os dados empíricos de que nos servimos para equacionar esta problemática mostram que o que está em causa é a discussão de uma educação rural em regressão em prol de um “processo de concentração urbana” (Martins, 1999: 27) e consequente racionalização dos equipamentos educativos mimetizada em função daquela concentração urbana.



Aquele incremento *urbanocêntrico* da educação – correspondendo à nossa primeira hipótese de análise - determina e regula novas formas de uso social do território e dos respectivos equipamentos educativos por parte dos cidadãos, de que tem resultado uma considerável erosão do paradigma da educação rural em prol da revalorização dos espaços e respectivos equipamentos “restituídos” à esfera urbana. De resto, são indicadores que denunciam uma “intensa reurbanização” (Favareto, 2007, p. 159) da escola e da sua ação educativa, suportada por processos de sociabilidade típicos, por modernos modos de produção e por relações políticas centralizadas em torno de axiomas que vaticinam a urbanização das relações sociais hierarquizantes e hegemônicas. Não obstante, e à semelhança do que alega Rui Canário (2000), a crise social que podemos conectar ao atual estado da sociedade decorre da crise dos mitos urbanos, contagiando, contudo, de forma mais negativa e consequente, o mundo rural com os estigmas de subdesenvolvimento, declínio cultural, atrofia socioeconômica, atraso, degradação, empobrecimento, envelhecimento, isolamento, êxodo, desertificação, desvitalização, com retração dos respectivos usos e costumes e consequente perda de importância das respectivas referências socioculturais.

Assim justificado o retorno à perspectiva *urbanocêntrica* da educação pela via da reorganização da rede escolar, bem como as nossas preocupações em convocar esta problemática como objeto de investigação, sugere-se a reinvenção patrimonial da educação formal como arquétipo, por um lado, da hipervalorização da educação urbana e, por outro, da desvalorização do rural e das suas potencialidades para promover espaços e tempos de educação formal e não formal, resultando naquilo que optámos por designar “novíssima” noção de património educativo (Ramalho, 2012).

Neste caso, assiste-se à reconfiguração da noção de património educativo, ou uma espécie de *reinvenção patrimonial* da escola enquanto processo que tende a ativar determinadas referências de modos de vida que expõem e sacralizam determinados símbolos, rituais, mundividências e cerimoniais com a função de representar as “novas” identidades do Homem contemporâneo caracterizado e tipificado pela sua urbanidade (Silva, 2008, p. 9).

Congruentemente, a lógica *concentraccionista* dos equipamentos educativos dá origem a novos alinhamentos de institucionalização dos atores educativos, segundo uma perspectiva *urbanocentrista* de latitude económica. Algo que, aliás, corresponde a uma reinvenção patrimonial da escola como arquétipo da suburbanização do rural dado que, com a crescente deslocação pendular de habitantes rurais para os espaços urbanos ou suburbanos, e com a exasperação da cultura *urbanocêntrica*, a escola do mundo rural perde relevância e qualidade, surgindo menos atrativa e pouco útil. Consequentemente, aquela deslocação leva a que crianças e jovens sejam envolvidos na “quimera educativa urbana” (Oliveira, 2005, p. 64), abandonando-se, definitivamente, a lógica de proximidade da escola de aldeia tipicamente rural. Neste caso, as mesmas crianças e jovens “[...] vão construindo as suas identidades longe do ‘seu’ mundo rural, apesar de nele residirem” (Oliveira, 2005, p. 64). Associada a esta ideia de reinvenção patrimonial da escola estão motivos económicos e financeiros, em que as pequenas escolas rurais surgem como um “estorvo financeiro para o Estado” (Oliveira, 2005, p. 65; Ramalho, 2012). Uma outra consequência passa por sacralizar o mito da homogeneidade de tratamento das crianças ao nível da prestação do serviço educativo por parte do Estado, a que se junta o argumento de uma socialização e interação mais úteis ao seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, apela-se ao argumento da eficácia e da eficiência de recursos educativos, na esteira, precisamente, de uma lógica de mercado a que o mundo rural não consegue adaptar-se ou,



simplesmente, resistir (Canário, 2000; Oliveira, 2005), mesmo que, por outro lado, se assuma a crença de que o fecho de uma escola poderá corresponder à defunção das comunidades rurais (Calvi, 1995).

Consequentemente, são colocadas de parte as vantagens de ter uma escola no meio rural, designadamente quanto às potencialidades de formas de mobilização e participação política e cultural de nível local, seja na perspectiva formal, seja na perspectiva não formal.

Assim, são denunciados posicionamentos oficiais que deixam transparecer uma ambição puramente administrativa e economicista do reordenamento da rede escolar (Amiguinho, 2004, p. 151; Ramalho, 2012), sobrepondo-se estes argumentos aos apelos e aos aspetos comunitários, educativos e pedagógicos que valorizam a dimensão rural da escola e da própria educação (Sarmiento, 1999), impondo-se a lógica *concentraccionista* dos equipamentos educativos, atualizada num *escolocentrismo* configurado nos atuais megagrupoamentos de matriz urbana, especialmente conectado às políticas de desenvolvimento económico (Ferreira, 2003a, b).

Dizer, ainda, que a reorganização da rede escolar acaba por ser reduzida a uma questão técnica e administrativa e, necessariamente, interna do sistema escolar, relevando-se para segundo plano o facto de as escolas em isolamento denunciarem, também, comunidades rurais isoladas (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994; Canário, 1996; 1997) em decadência; privilegia-se uma orientação das políticas públicas de educação que concretize “[...] a reorganização da rede de escolas assente no modelo da escola urbana de grandes dimensões, o que corresponde a contribuir para o reforço do esvaziamento do mundo rural, comprometendo o seu futuro [...]” (Oliveira, 2005, p. 123) e para a transformação de condições e consequentes modos de vida das populações rurais.

2. Educação formal e educação não formal na perspectiva de uma educação urbanocêntrica: A hipótese da formalização do não formal revisitada

Dando ênfase, no quadro da nossa investigação, a indicadores de análise que dão conta de uma renovada centralidade da educação formal, podemos estar a assistir a uma espécie de redefinição dos processos de institucionalização e legitimação social da escola pública. Congruentemente, admitimos que os efeitos da sua *reurbanização* enfatizam a emergência de novas dinâmicas educativas que, não assumindo o carácter formal mais tradicional, emergem muito mais como um prolongamento daquelas estruturas formais educativas, sobretudo na perspectiva de as legitimar. Isto poderá significar não a absoluta perda de significado da escola como contexto de educação formal, mas antes como a procura de novas formas subsidiárias promotoras da sua própria legitimação social, dando significado à nossa segunda hipótese: a reorganização da rede escolar como mecanismo de *formalização* do não formal, equacionada na linha de argumentação proposta por Lima (2006), e mais tarde retomada por Palhares (2009). O desenvolvimento de processos e atividades cada vez mais crescentes no interior da escola pública de pendor não formal não significa, *per si*, a *desformalização* e consequente desburocratização centralista das escolas. Aliás, a perceção que, por exemplo, as equipas de avaliação externa das escolas aduzem vai muito mais no sentido de as atividades não formais se apresentarem como verdadeiros complementos, necessariamente, subsidiários das atividades de educação formal, o que quer dizer que o não formal ganha relevância apenas em função da racionalidade inscrita no espectro da educação formal. A isto corresponde o cenário da



formalização do não formal (Palhares, 2009; Lima, 2006), ou, pelo menos, o seu absoluto condicionamento.

Neste quadro de formalização e condicionamento do não formal, as periferias rurais e as suas experiências educativas (formais e não formais) perdem, como vimos, a sua relevância. Isto quer dizer que as atuais políticas de reorganização da rede escolar desencadearam dois importantes processos: um primeiro tem que ver com o fazer evoluir o movimento da *escolocêntrica* para uma perspectiva *urbanocêntrica* (Ramalho, 2012), radicada numa espécie de “novo escolocentrismo” (Palhares, 2009, p. 54). Um recentramento da educação que, aliás, não abre a perspectiva de uma comunidade educativa ressignificada (Gohn, 2004), onde, pelo contrário, se regista uma certa incapacidade de ação coletiva (Bauman, 2001), pelo que as relações socioeducativas tendem a ser racionalizadas e normalizadas segundo um mando administrativo hegemônico de processos e práticas educativas; um segundo processo, que decorre do primeiro, revela um incremento sem retrocesso aparente para se instrumentalizar a *reurbanização* da educação como mecanismo de formalização/condicionamento do não formal. São, de resto, tendências originadas por um processo de reorganização da rede escolar que parece obedecer ao ímpeto modernista da reinvenção patrimonial da educação, largamente suportada pelo mito da homogeneidade da institucionalização formalista e centro burocrática das crianças e jovens no interior das escolas de matriz urbana, sendo que essa mesma reinvenção radica na ideia de “cidade educativa” (Gadotti, 2005) apropriada pelas lógicas mercantilistas. Tais lógicas, adotando um pendor normativista, viciam, por um lado, a natureza da educação não formal, conectando-a à configuração da educação formal ou fazendo-a sua *refém* e, por outro, tendem a contrariar a ideia da *cidade* como comunidade política em autogoverno, com práticas educativas mais espontâneas. A consequência imediata passa por recolocar a educação numa lógica de território educativo assumido como mera categoria geográfica espacial e administrativa, “estática como um mapa cartorial” (Gohn, 2004), dotada de um determinado sentido estratégico hegemônico da reprodução de uma determinada ordem social.

Consequentemente, será pouco viável pensar na educação não formal sem que se parta da análise da educação formal, dado que, mesmo que admitíssemos que a educação não formal advém de “referentes externos” à escola (Palhares, 2009, p. 56), a atual reorganização da rede escolar tende a facilitar uma apropriação desses referentes por parte dos processos de educação formal *urbanocêntrica*. O que ocorre dizer é que a educação formal, por si só, mostra-se insuficiente para dar conta das exigências que se vão colocando à escola, nomeadamente ao nível dos resultados escolares, da preparação para o trabalho e, recorrentemente, para satisfazer os pressupostos neoliberais da competitividade e da máxima produtividade, assumindo-se, neste caso, a educação não formal como subúrbio da educação formal, enquanto mero complemento, assistindo-se à introdução de mecanismos de proteção face à erosão institucional e paradigmática desta última. É, aliás, nesta linha protecionista que a dicotomia formal/não formal é envolvida no espectro do paradigma da *aprendizagem ao longo da vida*, mantendo e reforçando a legitimidade da primeira, controlando e instrumentalizando os avanços da segunda. Portanto, o exercício de institucionalização dos alunos, com especial atenção para os de origem rural, avança como nunca antes acontecera, seja pela via formal, seja pela via não formal, num esforço contínuo e firme de resistir à *desescolarização* e, recorrentemente, à *desformalização* da educação. Consequentemente, a educação não formal tem vindo a ser desfocada e controlada por meio de um contínuo processo de (re)escolarização que decorre da reorganização da rede escolar com sentido *urbanocêntrico*. Para ilustrar esta tendência,



bastará atender, por exemplo, ao que se passa atualmente com as atividades de enriquecimento curricular, que surgem, não raras vezes, inseridas nos tempos mais nobres em termos de estrutura e organização curriculares, mostrando-se claramente “disciplinarizadas” e institucionalizadas como fazendo parte daquilo que Freire (2002) considerou ser o *paradigma da educação contábil*, sendo úteis ao desenvolvimento de *competências contábeis*. Nesta linha de discussão, lembramos, ainda, a chamada de atenção de Palhares (2009) para o padrão da organização temporal do trabalho da “escola a tempo inteiro”, surgindo como um mecanismo decisivo de formalização das atividades educativas de carácter não formal, e, como diz o autor, inserindo os alunos num estado de “*overdose de escola*”. (Palhares, 2009, p. 72)

Nota final

Mantendo a referência teórica e empírica que nos orientou nesta análise, designadamente a perspetiva da *reurbanização* da educação sugerida pela reinvenção patrimonial da educação, as nossas notas finais visam apurar alguns dos principais aspetos discutidos segundo a lógica *concentraccionista* dos equipamentos educativos, associada ao incremento de imperativos de desenvolvimento económico, pressupondo que tal daria origem a novas lógicas de institucionalização dos atores e recursos educativos, segundo uma perspetiva *urbanocentrista*. Neste enredo analítico, interessou-nos discernir o sentido e significado que é possível retirar de educação formal na perspetiva de uma territorialização *urbanocêntrica* e da própria relação que, neste cenário, mantém com a educação não formal.

Decorrentemente, as intermitências desenvolvidas entre a educação formal e não formal surgem profundamente despolitizadas, sugerindo-se que são muito mais fruto de um exercício centro burocrático e normalizador, não decorrendo tanto de uma efetiva e real abertura da escola à sociedade; esta mantém-se suficientemente fechada para se poder continuar a assumir como mecanismo de controlo e hegemonização de determinada ordem social e respetivos contextos, formas e sentidos de aprendizagem. A educação não formal decorre da racionalidade institucionalizada pela educação formal, não se adivinhando grandes possibilidades de desformalização do formal, mas antes o contrário.

Com maior pormenor, cremos que a reorganização da rede escolar desenvolve-se, sobretudo, em dois sentidos que se complementam: um primeiro sentido tem que ver com o fazer evoluir o movimento da *escolocêntrica* para a perspetiva *urbanocêntrica*, impedindo que se associe à implementação das políticas de reorganização da rede escolar a ideia de comunidade educativa politizada ressignificada, dado que esta não se apresenta com capacidade de ação coletiva para, de alguma forma, influenciar as intermitências travadas entre os processos de educação formal e de educação não formal no interior das escolas. As relações socioeducativas tendem a surgir claramente apolíticas, permitindo apontar para um segundo sentido da atual reorganização da rede escolar que a revela claramente instrumentalizada em prol de uma *reurbanização* da escola como mecanismo de formalização/condicionamento do não formal.

A reinvenção patrimonial da educação despolitiza a construção da “cidade educativa”, subjugando-a a lógicas mercantilistas que fazem com que os processos de educação formal se extremem em relação aos processos de educação não formal, surgindo estes últimos como um mero apêndice dos primeiros. Em síntese, as políticas de reorganização da rede escolar, pela análise que concretizamos em torno das duas nossas



hipóteses, tendem a manter a educação (formal e não formal) numa lógica de território educativo, cuja tipologia não vai além de uma mera matriz cartográfica que assinala a mera deslocalização geográfica e estratégica da ação educativa e dos respetivos atores.

Referências bibliográficas

Amiguinho, Abílio J. M.; Canário, Rui & Espiney, Rui d' (1994). Escolas e processos de Desenvolvimento Local: O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In Rui Espiney (Org.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 11-36). Setúbal: Cadernos ICE 1.

Amiguinho, Abílio José Maroto (2004). *A escola e o futuro do mundo rural*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Bauman, Zygmunt (2001). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.

Calvi, Jean-Michel (1995). A escola, uma estrutura em osmose com o meio ambiente. In Rui Canário (Org.), *Escola rural na Europa* (pp 85-94). Setúbal: Cadernos ICE 2.

Canário, Rui (1999). A escola, a autonomia e a “territorialização” da acção educativa. *Aprender*, 23, 25-31.

Canário, Rui (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 121-139.

Favareto, Arilson da Silva (2007). A longa evolução da relação rural-urbano: Para além de uma abordagem normativa do desenvolvimento rural. *Ruris*, 1, 157-190.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003a). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003b). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: O mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, 28, 84-95.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>.

Gohn, Maria da Glória (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *ECCOS*, 6(2), 39-65.

Lima, Licínio C. (2006). Introdução. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp.15-22). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

Martins, Luís Paulo Saldanha (1999). Em torno de uma ruralidade em regressão e sobre um processo de concentração urbana. A população do Norte Interior. *Douro – Estudos & Documentos*, IV (7), 27-59.

Oliveira, Joaquim José Araújo Marques (2005). *A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: Contributos da escola do 1.º ciclo do ensino*



básico e do jardim de infância. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.

Ramalho, Henrique Manuel Pereira (2012). *Reorganização da rede escolar e pós-ruralização: Dilemas e perspetivas* (Relatório de Investigação). Guarda: Centro de Estudos Ibérico.

Rodrigues, Walter (1992). Urbanidade e novos estilos de vida. *Sociologia, Problemas & Práticas*, 12, 91-107.

Sarmiento, Manuel Jacinto (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*, 23, 18-24.

Silva, Luís (2008). Contributo para o estudo da pós-ruralidade em Portugal. *Arquivos da Memória*, 4, 6-25.





Redes (des)conexas de intervenção local sobre a violência na escola

João Sebastião

Centro de Investigação e Estudo de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
joaseb@sapo.pt

Joana Campos

Centro de Investigação e Estudo de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
jcampos@eselx.ipl.pt

Sara Merlini

Centro de Investigação e Estudo de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
merlini.sara@gmail.com

Mafalda Chambino

Centro de Investigação e Estudo de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa/CIES-IUL
mafalda_sofia_chambino@iscte.pt

Esta comunicação tem como objetivo analisar a articulação entre atores institucionais locais diversos na concretização das políticas educativas relativas à segurança escolar. A partir da informação recolhida numa pesquisa em curso em três agrupamentos de escolas do mesmo concelho procuraremos identificar e analisar os bloqueios resultantes da interação entre a lógica dos normativos e as formas de ação que face a elas os diferentes atores produzem. A análise debruça-se sobre as redes locais de agentes com responsabilidades educativas e/ou na proteção da infância, analisando a frequência e intensidade da sua cooperação na realização de ações conjuntas relacionadas com a prevenção e atuação em situações de violência escolar.

Metodologicamente recorreu-se à Análise de Redes Sociais, com recolha de informação através de questionários a agentes locais. Procurou-se examinar os padrões relacionais emergentes na rede, de modo a compreender as dinâmicas locais de interconhecimento e colaboração entre os vários atores institucionais. A análise da informação permitiu identificar uma fraca coerência entre as propostas de ação conjunta e a existência de uma estratégia de intervenção partilhada e integrada. Apesar das expectativas dos agentes apontarem para uma responsabilização comum pelas situações de violência, esta nem sempre se verifica. Embora haja uma significativa convergência de objetivos entre as várias instituições presentes no concelho, a distribuição das relações entre estas ocorre sobretudo como resultado da proximidade espacial. Esta revelou-se um fator significativo no desempenho das ações realizadas sobre a violência na escola, sobrepondo-se às hierarquias institucionais responsáveis na resolução do fenómeno.

Palavras-chave: violência na escola; redes locais de intervenção; análise de redes sociais

1. Instrumentos e abordagens de intervenção na violência

O aumento da atenção pública sobre o fenómeno da violência na escola na última década do século XX levou à emergência de um conjunto de respostas, científicas e políticas, bastante diversas (e divergentes) quanto ao entendimento das causas da violência

e aos princípios de atuação. Smith (2004, p. 140) distingue as iniciativas para reduzir a violência a nível internacional em: diretivas ou holistas (combinadas), de larga ou pequena escala, com um formato mais ou menos padronizado. Em Portugal as ações desenvolvidas aproximam-se às implementadas no contexto europeu.

A partir dos anos 1990 dá-se uma expansão dos programas orientados para o desenvolvimento local e a territorialização das políticas públicas, na qual se enquadra o Programa Escola Segura (criado em 1996, reformulado em 2006), cujo objetivo foi *reduzir ou erradicar as situações de violência e insegurança nas escolas e meio envolvente* (Despacho n.º25/650/2006). A estratégia implementada visou uma maior adequação das ações de intervenção e prevenção aos contextos escolares locais e a concretização de redes de colaboração entre as diversas entidades envolvidas. Neste sentido, as relações estabelecidas entre as instituições (meso-atores) que intervêm articuladas localmente sobre a violência na escola foram analisadas na ótica das *redes sociais*.¹

Os resultados dizem respeito a objetivos relativos à identificação e análise quer dos bloqueios resultantes da interação entre a lógica dos diversos normativos e as ações que face a elas os atores produzem; quer da frequência e intensidade da cooperação dos agentes locais na realização de ações conjuntas para prevenir e intervir nas situações de violência escolar. As opções metodológicas definiram-se tendo por referência os resultados de análises realizadas anteriormente pelo Observatório da Segurança Escolar (OSE) (Sebastião, Campos e Merlini, 2011).

O concelho que registou, recorrentemente, mais incidentes de violência escolar a nível nacional entre 2006 e 2010 foi escolhido como objeto do estudo. Posteriormente, foram selecionados três *clusters*, cujas fronteiras se aproximam das de freguesia. Em cada *cluster* ou território foi selecionada uma escola de 2º e 3º CEB, todas integradas no Programa TEIP. Metodologicamente procurou-se combinar diferentes procedimentos. Um primeiro relativo ao levantamento do conhecimento mais aprofundado junto dos interlocutores escolares relevantes neste domínio, por serem os agentes com responsabilidade na regulação do fenómeno de violência na escola, quer a nível local quer concelhio, combinado com a análise dos documentos oficiais das respetivas entidades. Posteriormente, realizou-se a aplicação de um questionário aos representantes institucionais das diversas entidades identificadas, com implicação nos processos relativos ao problema da violência nas escolas. A possibilidade de partir de uma observação diagnóstica, com análise preliminar das posições, funções e análise dos principais documentos de orientação das instituições, permitiu identificar os padrões de interação entre um conjunto de instituições locais, descrevendo substantivamente as propriedades estruturais emergentes (padrões ou regularidades sociais) na rede. Para tal, contribuiu a proximidade e contactos anteriores desenvolvidos entre a equipa do OSE e as instituições constituintes da amostra, o que garantiu um acesso privilegiado a esta rede. Foram assim selecionadas 23 instituições que configuram as redes de intervenção em cada um dos territórios para responder ao questionário, obtendo-se um total de 18 respostas. Coerentemente, as nomeações dos parceiros² centraram-se sobretudo nas entidades que estavam previamente selecionadas para o estudo. Analiticamente, o peso de cada *tipo*

¹ Segundo Wasserman e Faust (1994), adotar esta perspetiva pressupõe analisar as relações de interdependência dos atores sociais (canais para a transferência/fluxo de recursos); que o ambiente estruturante da rede pode conceder oportunidades ou constrangimentos à ação e que a conceptualização da estrutura é representada por padrões de relação entre os atores sociais.

² A liberdade de nomeação foi restringida até 10 parceiros possíveis, por se tratarem de relações estabelecidas entre instituições. Cerca de 70% das instituições (N=18) escolheram até 6 parceiros.



institucional no total de inquiridos foi ponderado face à realidade local e à importância destas entidades na regulação do fenómeno, constituindo a natureza das instituições o critério principal de operacionalização das categorias. A classificação revelou-se útil quer para a análise do conjunto das instituições, quer para a compreensão das relações estabelecidas entre estas, havendo uma correspondência expressiva entre os respetivos objetivos de atuação e o tipo institucional.

Quadro n.º 1 – Objetivos de atuação segundo o tipo institucional		
Tipo de instituição (<i>sigla</i>)	Objetivos de atuação	N
Autarquia ou Oficial não judiciária (AO)	Apoio e bem estar social	5
Associação, Projeto ou Programa Social (APP)	Inclusão social, cultural e educativa	4
Educação e Formação (EF)	Educativos e formativos	3
Policial ou Judicial (PJ)	Prevenção e intervenção policial e judiciária	4
Saúde (S)	Promoção de saúde	1

Fonte: Inquérito aos representantes institucionais

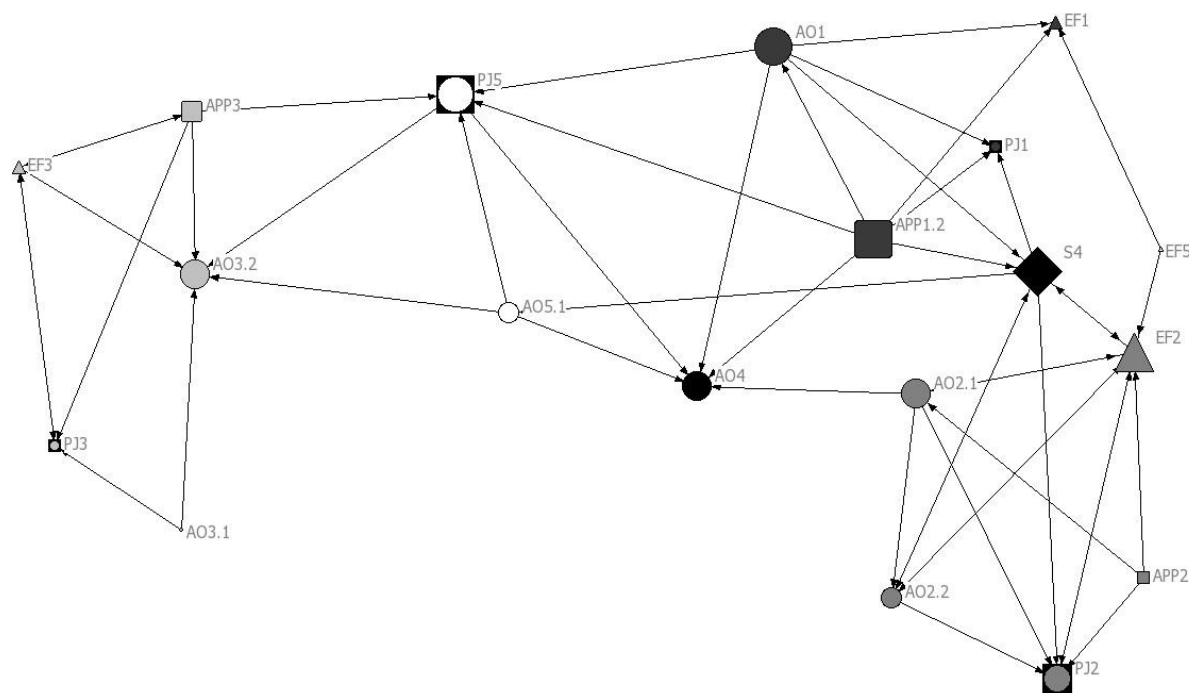
A paridade manifesta entre os tipos institucionais e os principais objetivos de atuação viabilizou a realização de uma análise das relações entre parceiros segundo a sua *filiação* ou pertença organizacional, levantando hipóteses pertinentes em termos das propriedades emergentes desta rede. Estarão os normativos e demandas das políticas de segurança escolar subjacentes às relações mantidas entre estes atores? As relações de mutualidade entre atores são pautadas pela sua pertença institucional? Que atores têm maior grau de centralidade (prestígio) para os restantes? Quais é que têm um papel intermediário? Em que medida é que essas propriedades se alteram quando consideramos a avaliação da relação, colaboração e trocas institucionais? Avancemos então para a observação concreta dos padrões encontrados, numa tentativa de resposta preliminar às questões colocadas.

663

2. Relações de interação entre os agentes locais

Para aprofundar a correlação entre as finalidades declaradas e os tipos de instituição, observámos a distribuição das ligações adjacentes segundo a centralidade dos atores.

Imagem 1: Centralidade dos atores em nomeações diretas



Legenda: Locais – *Concelho*: Branco; *Freguesia 1*: Cinza 75%; *Freguesia 2*: Cinza 50%; *Zona 1* (Freguesias 1 e 2): Preto; *Freguesia 3*: Cinza 25%. Tipo de instituição: AO: Círculo; APP: Quadrado; EF: Triângulo; PJ: Quadrado com círculo; S: Losango.

No grafo das relações orientadas apresentado, destaca-se a distribuição das instituições segundo a proximidade geográfica, visto que estas se posicionam na estrutura da rede segundo os territórios em que se encontram. Este resultado é importante quando consideramos a comunicação, transferência de recursos e colaboração entre as entidades, pois o contexto local em que se situam determina significativamente as ligações diretas estabelecidas entre elas e circunscreve o funcionamento do seu sistema de relações. Considerando que os atores se encontram ao mesmo nível de interdependência, importa agora medir qual o grau de centralidade e intermediação das nomeações estabelecidas.³

O grau de centralidade de uma matriz direcionada é dado pelo número de nomeações recebidas e pelo número de nomeações emitidas dos atores institucionais⁴ A centralidade é um atributo do ator na medida em que resulta da sua posição na rede de relações. Na imagem 1 a dimensão dos atores está representada de acordo com o seu grau de centralidade, seja por terem *feito* muitas escolhas, seja por terem *sido* muito escolhidos. A escola EF2 na freguesia 2 e a unidade de saúde S4 na Zona 1 do concelho (Freguesias 1 e 2) são as instituições com maior número de conexões emitidas e recebidas, ocupando uma posição muito particular na rede: têm um grau de atividade elevado relativamente aos outros, usufruem de maior estatuto (prestígio/liderança) e de maior número de alternativas disponíveis (independência)⁵ Considerando o *prestígio* conferido pelo número de

³ Os dados matriciais são binários e as relações entre os atores estão representadas por setas direcionadas.

⁴ Estas medidas indicam: o nível de prestígio dos atores (liderança, popularidade), o seu nível de atividade na rede, a força ou fragilidade da reciprocidade entre relações, e a maior ou menor dependência entre os atores.

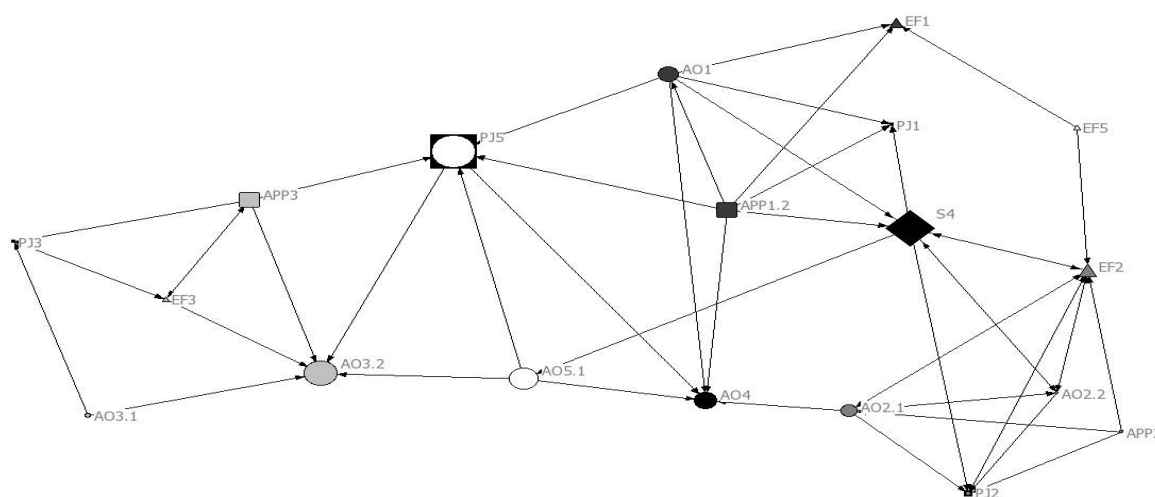
⁵ Tendencialmente, atores com maior centralidade adotam inovações mais cedo por terem maior probabilidade de captar o que flui na rede (informação sensível).



nomeações recebidas pelos atores da rede, as polícias PJ2 e PJ5 também se destacam. Na medida de atividade (nomeações emitidas) o programa APP1.2 tem o maior número de escolhas de parceiros mas apresenta uma significativa fragilidade na reciprocidade das relações na rede. A elevada proporção de atores não nomeados pelos restantes parceiros da rede aponta ainda para um fraco uso dos recursos disponíveis.

Observando os atores no seu conjunto, podemos analisar a medida de intermediação i.e. *por que atores têm de passar os restantes para alcançar os outros* (que atores são "pontes" de acesso para um dado subconjunto?) para compreender as relações indiretas que se estabelecem entre estas instituições. Um grau elevado de intermediação é sinónimo de maior poder ou acesso à informação, precisamente porque os atores *intermediários* ocupam uma posição estratégica (*gatekeepers*) que lhes permite controlar a relação mantida com os outros, além de terem tendencialmente maior capacidade de inovação (informação mais variada) e de alteração das normas de um dado grupo (pelo menor comprometimento relacional e constrangimento face às regras internas) – esta medida é muito importante no estudo das relações interorganizacionais (Mizruchi, 2006, p.76).

Fig. 2 – Intermediação (*betweenness*) dos atores em nomeações diretas

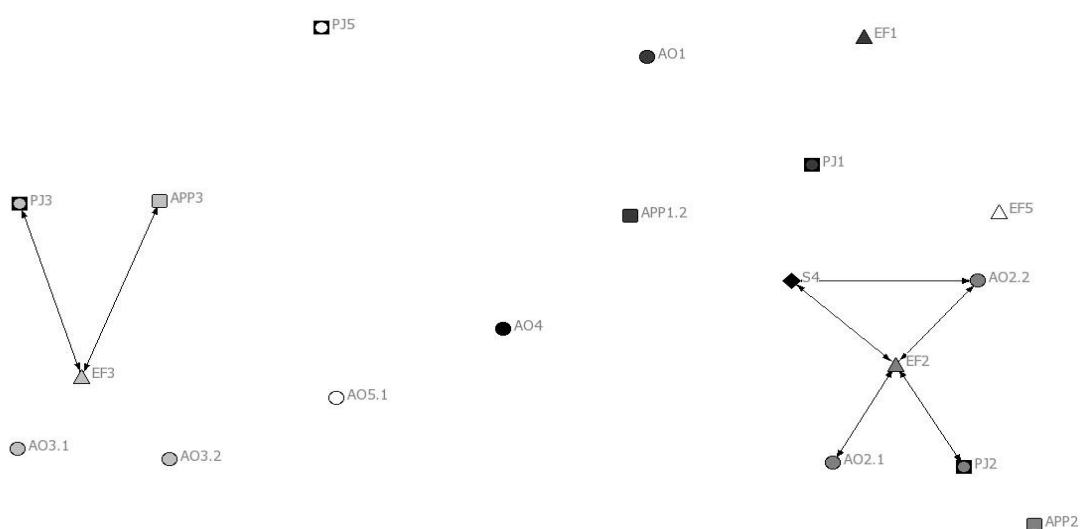


Os atores com maior grau de intermediação na rede em análise (Fig. 2) são a equipa concelhia de reinserção social PJ5 e a S4, seguidos pela AO3.2 e a equipa da rede social AO5.1. Um dos fatores explicativos (ainda que parcialmente) desta distribuição remete para o tipo de estrutura organizacional e objetivos destas instituições, pois apresentam uma relativa centralização de funções e serviços específicos de resolução das situações de violência comparativamente aos restantes atores. Cada *gatekeeper* em foco tem pelo menos uma nomeação direta com um dos outros, criando três subgrupos conectados (ou grafos possíveis) Um desses subconjuntos integra todos os intermediários a uma distância (geodésica) de grau 1 pela seguinte ordem: [S4, AO5.1, PJ5, AO3.2]. Estas relações de adjacência conferem aos referidos atores um nível alto de intermediação pois, além de constituírem pontos chave de relação com os restantes integrantes da rede, estão conectados diretamente entre eles. Há uma tendência para as entidades escolares e policiais (EF3, PJ3// EF1, PJ1 // EF2, PJ2) serem atores com um grau de intermediação significativamente baixo, colocando-as numa posição periférica e condicionada relativamente ao controlo e acesso a informação sensível. A distribuição das

interdependências dos atores desta rede apontam para pistas relevantes na explanação de algumas dinâmicas relacionais, complementando-se aos resultados já encontrados pela equipa.

Característica comum nas redes cujas ligações entre os atores são direcionadas, verificamos que as relações são dispersas (densidade baixa), não havendo um grupo coeso. Realizou-se por isso a análise das relações recíprocas e de eventual pertença a subconjuntos (mais próximos entre si) no interior da rede. Recorreu-se a uma das medidas de coesão usadas pela análise de redes para identificar as relações de reciprocidade, a *Simmelian Tie* (ou *embedded tie*). Por definição uma ligação *Simmeliana* é uma díade (ou par de atores) reciprocamente conectada com ligações a outros atores.

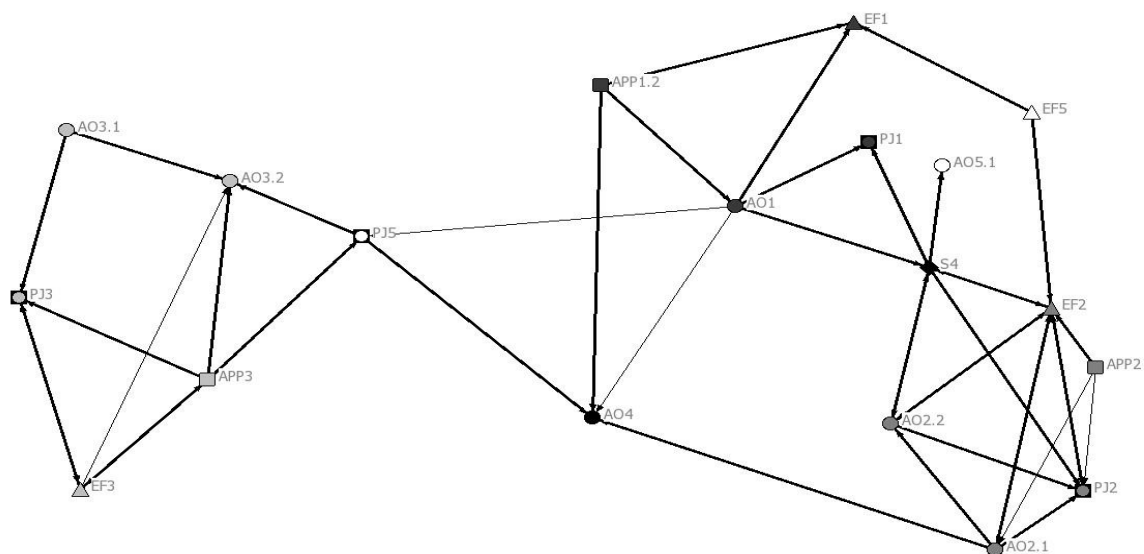
Fig. 3 – *Simmelian Ties*: relações de reciprocidade



O teste confirmou a fraca homogeneidade (e densidade) dos subgrupos, havendo apenas três formações/subconjuntos de relações recíprocas (triádicas) das quais duas são "hierárquicas" e uma é "coesa". Quer dizer, em dois subconjuntos um dos atores estabelece relações recíprocas com outros dois mas estes não se relacionam entre si. No subgrupo coeso existem relações recíprocas entre todos os (três) atores. A reciprocidade das relações é particularmente importante nesta análise por permitir a transferência de informação e recursos (materiais, humanos, cognitivos) e a distribuição das "responsabilidades e funções" institucionais associadas ao acompanhamento e resolução dos diferentes casos.

O aprofundamento da intensidade das interações estabelecidas para a regulação da violência na escola teve por referência as oposições no interior de cada um dos indicadores, bem como a análise comparativa efetuada em torno das nomeações entre parceiros.

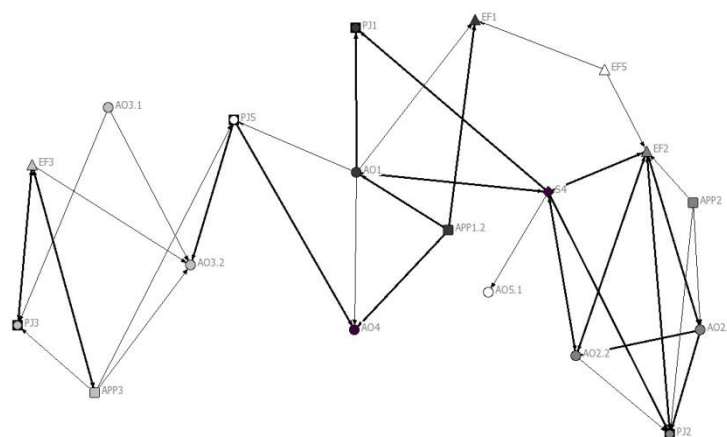


Fig. 4 – Avaliação da qualidade das relações (positivas/negativas)

Legenda dos grafos 4 a 6: linhas escuras = positiva/ constante; linhas claras = negativa/rara

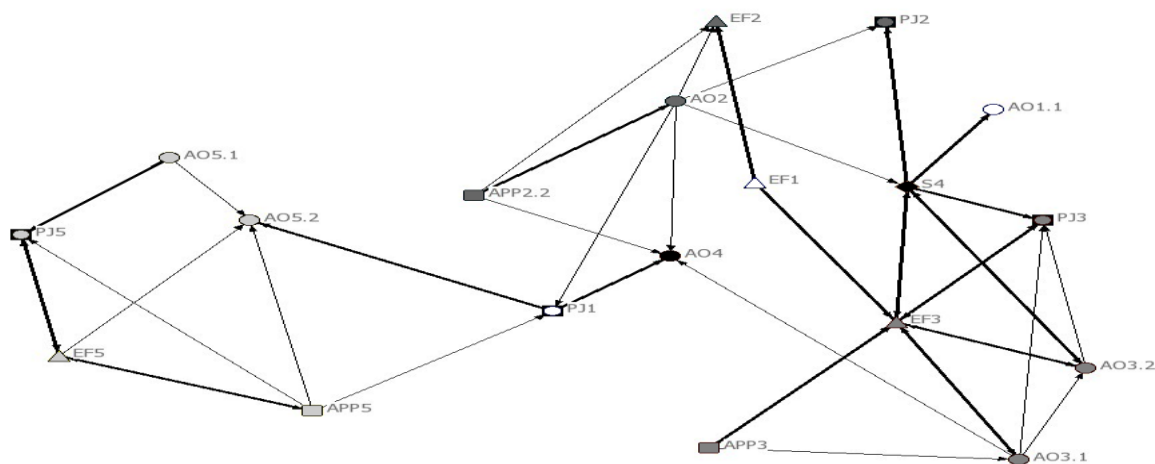
Nestes novos padrões relacionais a distribuição dos atores mantém-se por território. Em termos globais a apreciação das relações estabelecidas é "positiva" e apesar de não ver muitas avaliações negativas (n=5) as instituições consideradas são todas de tipo Autárquico/Oficial (AO) ou de tipo Policial/Judicial (PJ). As razões desta tendência exigiria a realização de uma análise específica, não incluída neste estudo.

Para efeitos de pesquisa distinguimos duas intensidades de frequência nas relações de colaboração e de trocas de informação e/ou recursos: rara/ocasional (fraca) e diária/constante (forte). As dissonâncias encontradas revelaram nomeadamente que embora as relações na freguesia 2 tenham um elevado dinamismo, os sentidos em que elas se fazem não são percecionados da mesma forma, especialmente quando analisamos indicadores mais particulares das relações. Este padrão também confirma que as interações mantidas são de carácter maioritariamente unilateral, cuja reciprocidade é pouco significativa.

Fig. 5 – Frequência da colaboração (constante/rara)

Ao nível da colaboração as apreciações são mais dispersas, há atores que são simultaneamente centrais em frequências raras/ocasionais e constantes/diárias. Os dados encontrados seguem as tendências observadas nas relações anteriores, revelando um conjunto de atores dinâmicos que interagem fortemente com os restantes em ambos os sentidos, sendo particularmente valorizados por isso. Verificámos ainda um conjunto expressivo de parceiros cuja centralidade se deve mais ao número de apreciações feitas do que recebidas. Neste sentido, poderíamos admitir que se tratam de instituições cuja avaliação é mais exigente ou sensível à menor colaboração dos outros parceiros, hipótese que é parcialmente confirmada quando observamos as relações de troca de informação e/ou recursos.

Fig. 6 – Frequência das trocas de informação e/ou recursos (constantes/raras)



A distribuição das relações de troca mostram um padrão de maior consistência, com menos atores a ocupar uma posição de centralidade. Tendo com objetivo diagnosticar obstáculos e potencialidades de intervenção e articulação, foi ainda solicitado às instituições que respondessem acerca das necessidades sentidas (interna e externamente) e que elencassem um conjunto de propostas para regular a violência no concelho. De modo conciso, verificámos que grande parte das instituições considerou necessário uma maior articulação e coordenação para intervir ou aludiu a projetos mais *específicos* e mais participados e envolventes. As respostas dadas validam o padrão global encontrado de relações dispersas e altamente contextualizadas, cuja reciprocidade e intensidade de colaboração e trocas de informação e/ou recursos é pouco significativa.

3. Considerações finais de um diagnóstico exploratório: Dos instrumentos políticos às interações

Como salientámos noutros momentos (Sebastião, Campos e Merlini, 2012) a apropriação e reorientação das políticas realiza-se através da estruturação de redes locais de poder, hierarquizando competências e responsabilidades, e no processo, redefinindo os objetivos do processo de prevenção e intervenção. A autonomia dos atores para interpretar as políticas e definir localmente as estratégias e as práticas que entendem ser mais adequadas multiplica e reconstrói as respostas esperadas e alcançadas. Os resultados emergem portanto de um misto entre particularidades, orientações e interesses estratégicos



das instituições (e suas lideranças) características territoriais e exigências das políticas. Não só a nível macro, mas também no interior de cada uma das organizações, o leque de interpretações das políticas e sistemas de regras é diverso, assim como o acesso à informação.

O domínio das orientações (políticas) e dos objetivos e metas a atingir pelas instituições afigura-se como um "ideal a cumprir", com diferentes escalas de intensidade, condições de partida, normas internas, etc.

O conjunto significativo de fontes e formas de legitimidade política e organizacional resultam dos níveis de autonomia organizacional e capacidade de ação dos diversos atores (Barroso, 2003; Watkins *et al*, 2007), que interferem – frequentemente de forma contraditória – no processo de implementação das políticas e na aplicação das normas que orientam o funcionamento do sistema. As necessidades externas e propostas de ação indicadas pelos representantes institucionais mostram que a realização dos objetivos de intervenção *conjunta* e *integrada* é ainda incipiente. A atenção dada e a responsabilização comum pelos casos de violência situa-se num plano híbrido, sobretudo nas situações que requerem maior disponibilidade de recursos técnicos. Os padrões encontrados na rede são reveladores disso mesmo.

A análise de redes sociais demonstrou-se adequada para explicar a relação entre as distribuições/posições ocupadas e a implementação de políticas locais e centrais. A inclusão de diversos níveis na análise das estratégias *grupais* de regulação da violência possibilitou a compreensão de outras dimensões, como os contextos normativos e organizacionais em que os atores desenvolvem as suas ações e as condições de resposta local.⁶ No domínio da interação, verificou-se um conjunto de instituições cujas relações são dispersas, com fraca reciprocidade e comunicação efetiva, ainda que todos os representantes indicassem a necessidade (interna/externa) ou proporem atuações em conjunto. Ou seja, as relações institucionais mantidas em matéria de regulação da violência não traduzem explicitamente as demandas e normativos delineados para este efeito.

Apesar da convergência entre objetivos e tipo institucional, a distribuição das relações ocorre sobretudo pela proximidade geográfica, havendo um número muito reduzido de parceiros interdependentes. Estes padrões apontam para um maior isolamento dos parceiros no desenvolvimento das suas ações, com estratégias de intervenção pouco articuladas, designadamente por parte das escolas e das polícias. Não obstante, uma das escolas (EF2) e uma das unidades de saúde (S4) da rede (total) preenchem um lugar de prestígio junto dos restantes parceiros em todos os indicadores (nomeações, maior frequência nas colaborações e trocas, relações positivas) e apresentam um dinamismo significativo nas relações estabelecidas. O território 2 e as instituições com funções mais centrais destacam-se igualmente por serem aquelas que apresentam relações mais estruturadas/colaborantes.

O contributo dos resultados encontrados aponta para a necessidade de uma maior convergência e dinamismo das instituições a nível concelhio⁷ Os bloqueios relacionais encontrados interferem no processo de implementação das políticas, resultando em ações individualizadas e heterogéneas. Em conclusão, considera-se que apesar da rede analisada incluir parceiros com níveis de intervenção distintos o conhecimento presencial dos atores

⁶ Ainda que a pesquisa neste âmbito exija recolhas de dados adicionais que permitam validar as hipóteses lançadas e confirmar as evidências encontradas, os resultados deste estudo são inéditos na investigação nacional e apresentam um potencial explicativo importante na compreensão das dinâmicas locais de regulação dos comportamentos violentos de crianças e jovens.

⁷ Cujo foco passaria pelo cumprimento dos objetivos territoriais (sem prejuízo da realização das metas organizacionais internas de cada uma).

tem maior relevância na capacidade de resposta, ampliando as potencialidades de articulação e colaboração. Muito embora a pertença institucional tenha algum peso nas relações de parceria, a proximidade geográfica constitui um fator relevante no desempenho das ações realizadas sobre a violência na escola, sobrepondo-se às hierarquias institucionais responsáveis na resolução do fenómeno.

Referências bibliográficas

Barroso, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (Org.), *A escola pública. regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.

CEC (1994). *Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into 21st Century*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Despacho n.º 25 650 de 19 de dezembro de 2006. *Redefinição da estrutura organizacional do Programa Escola Segura* (Regulamento). Ministérios da Administração Interna e Educação. Diário da República.

Miranda, David (2003). Em rede: Algumas questões epistemológicas. In José Rebelo (Coord.), *Novas formas de mobilização popular* (pp. 87-90). Porto: Campo das Letras.

Mizruchi, Mark S. (2006). Análise de redes sociais: Avanços recentes e controvérsias atuais. *Revista de Administração de Empresas*, 46(3), 72-86.

Sebastião, João, Campos, Joana & Merlini, Sara (2011). Violência, escola e território. Intervenção educativa em contextos urbanos complexos. In *Escola e comunidade, Atas do V Encontro do CIED* (pp. 109-119). Lisboa: ESE.

Sebastião, João; Campos, Joana & Merlini, Sara (2012). Processos de regulação da violência escolar: Das políticas às práticas. In *Sociedade, crise e reconfigurações. Atas do VII Congresso Português de Sociologia* (Edição digital). APS

Smith, Peter K. (2004). Violence in schools: A european perspective. In OECD, *School safety and security. Lessons in danger* (pp. 137-145). Program on Educational Building. OECD Publishing.

Varanda, Marta; Rego, Raquel; Fontes, Breno & Eichner, Klaus (2012). A análise de redes sociais no mundo lusófono: Contributos para o conhecimento de uma comunidade científica em desenvolvimento. *REDES*, 22(7), 147-188.

Wasserman, Stanley & Faust, Katherine (1994). Affiliations and overlapping subgroups. In Stanley Wasserman & Katherine Faust (Eds.), *Social network analysis, methods and applications* (pp. 291-344). Cambridge: University Press.

Watkins, Chris, Mauthner, Melanie, Hewitt, Roger, Epstein, Debbie & Leonard, Diana (2007). School violence, school differences and school discourses. *British Educational Research Journal*, 33(1), 61-74

Wellman, Barry & Marin, Alexandra (2011) Social network analysis: An introduction. In Peter Carrington & John Scott (Eds.), *Handbook of social network analysis* (pp. 11-25). Thousand Oaks: Sage





Projeto território

Tatiana Fischer

Grupo Marista – Rede Marista de Solidariedade

tfischer@marista.org.br

O Projeto Território foi idealizado a partir de indicativos institucionais, através de formações ofertadas sobre a temática e, enfático destaque à relevância do tema para ações cotidianas das Unidades da Rede Marista de Solidariedade.

O trabalho fundamenta-se nos autores Dirce Koga e Milton Santos, em referenciais institucionais, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Convenção dos Direitos da Criança, LDB, Lei Orgânica da Assistência Social e Política Nacional de Assistência Social.

Os eixos de estudo, investigação e ação, são pautados em conceitos de garantia de direitos, protagonismo infanto-juvenil, participação, emancipação, enfrentamento às desigualdades e diversidade. Este projeto objetiva, conhecer a realidade local visando ações de intervenção social/educacional. Entende-se por realidade local o Bairro, suas delimitações geográficas e as relações nele estabelecidas. Compreende aproximadamente 16.000 moradores de um montante de 70.506 municípios da cidade de Caçador, SC - Brasil. Estima-se no território aproximadamente 4.000 habitantes infanto-juvenis.

Identificando potencialidades e fragilidades, efetivou-se plano de ação, com intuito de fomentar o protagonismo e autonomia dos cidadãos. Outro destaque neste ideário é a necessidade de mobilizar a comunidade para apropriação de seus direitos, capacitação de lideranças comunitárias e visibilidade dos serviços e programas ofertados no território.

Foram envolvidos 22 funcionários e indiretamente a comunidade local. Metodologicamente contemplou levantamento bibliográfico, encontro dialogado, pesquisa de campo e análise dos dados. A pesquisa de campo identificou recursos da comunidade, serviços oficiais e não oficiais, áreas de lazer, comércio, igrejas, bem como: lixo acumulado, falta de saneamento, ponto de venda de droga e /ou prostituição, exploração de trabalho infantil, entre outros. Após a coleta e compilação de dados, realizou-se a plotagem no mapa territorial, onde foi notório pontos de maior atenção, destaques para mediação junto ao poder executivo e legislativo e ações com a comunidade educativa, eclesial e territorial.

Como desdobramento, foram traçadas ações para incidência à vulnerabilidade infanto-juvenil, e ações educativas. Foram apresentados os dados coletados à comunidade e poderes e, realizada a problematização da ausência de políticas públicas para este território.

Palavras-chaves: território, cidadania, participação

1. Apresentação

O presente projeto tem por finalidade o estudo dirigido da territorialidade de abrangência do Centro Social Marista Caçador, com vistas às possíveis ações de intervenção social, oportunizando a problematização das limitações e potencialidades do espaço.

Foi idealizado a partir da necessidade de estudo sobre o tema, devido a recente instalação física no território, bem como o desejo de aproximação da comunidade principalmente com o olhar para a infância e juventudes, aos serviços ofertados.

2. Análise situacional

2.1 Do município de Caçador / SC - Brasil

O município de Caçador e região foi “palco” da maior luta por conflitos de terra da América Latina. Entre os anos de 1912 a 1916, denominada *Guerra do Contestado*¹. Os moradores desta região foram expulsos de suas terras, desencadeando uma grande revolta. Na luta por seus direitos os caboclos denominados *sertanejos* lutaram contra as forças dos militares dos dois estados e também do Exército Nacional que estava encarregado por reprimir a manifestação dos caboclos².

A abertura da estrada de rodagem Caçador/Curitiba, em 1933, deu maior impulso ao desenvolvimento da região. O crescimento da população, o impulso de indústrias madeireiras, a expansão comercial e a projeção econômica e social da região tornaram-se justificativas para a emancipação, que aconteceu no dia 25 de março de 1934. Estes dados incrementam o pensar sobre a estruturação sociocultural e econômica do município.

O município de Caçador tem como base econômica o extrativismo, um aporte industrial e agrícola³.

Na área da educação, o município de Caçador conta com dezesseis escolas municipais urbanas e sete rurais; onze escolas estaduais e nove escolas particulares.

Na Rede Socioassistencial, o município conta com os programas desenvolvidos em nível de Proteção Social Básica, Especial de Média e Alta Complexidade, todos em consonância com a Política Nacional de Assistência Social.

Conta com Conselhos responsáveis pela fiscalização das políticas públicas e controle social no município: Conselho Municipal de Assistência Social, dos Direitos da Criança e do Adolescente; Segurança Alimentar; de Habitação Popular, do Idoso e da Saúde.

2.2 Do Centro Social Marista Caçador

O Centro Social Marista Caçador integra a Rede Marista de Solidariedade que atua na promoção e na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Formada por 25 unidades educacionais e sociais e pelo Centro Marista de Defesa da Infância. A Rede abrange ainda os programas de bolsas de estudo para a Educação Básica e Superior, diversas outras iniciativas voltadas ao desenvolvimento e transformação local. Presente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal, a Rede atende a mais de 16 mil crianças, jovens em situação de vulnerabilidade social, de forma direta e continuada ofertando os serviços de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Apoio Socioeducativo, Qualificação Profissional, e os projetos de promoção da cidadania e geração de renda, voltados para as famílias dos educandos.

¹ Por motivos de disputas de terra entre os Estados de Santa Catarina e Paraná, e pelo Governo Federal ter concedido o direito à Companhia norte-americana Brazil Railway, responsável pela construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul, de explorar a matéria prima na extensão de quinze quilômetros de cada lado da ferrovia.

² Em cinco anos de guerra, 9 mil casas foram queimadas e cerca de 20 mil pessoas morreram..

³ Segundo levantamento realizado em 2010 pelo SEBRAE, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Caçador em 2000 alcançou 0,793, colocando o município na 159ª posição estadual neste indicador.



Desde 2005 o Centro Social Marista Caçador oferece à comunidade alguns destes Serviços e Programas. Atualmente atua em Educação Integral, com atendimento diário e em tempo integral para até duzentos e vinte alunos do Ensino Fundamental II, Biblioteca Interativa e Telecentro.

O trabalho desenvolvido é pautado por uma concepção de atenção e desenvolvimento de crianças e adolescentes, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ e princípios da Educação Marista como a Pedagogia da Presença, da Escuta e Acolhida⁵.

2.2.1 Da territorialidade

O território de abrangência do Centro Social Marista Caçador compreende o Bairro Martello, que contempla um contexto marcado por expressões da vulnerabilidade socioeconômica, que envolvem a comunidade, tais como desemprego, trabalho informal, pessoas sem alfabetização, condições inadequadas de habitação e saneamento básico, violência, envolvimento com o narcotráfico, porém apresenta grande potencial humano.

O Bairro é o mais populoso de Caçador, contemplando aproximadamente 21% da população total do município. Possui 2.750 domicílios particulares e permanentes. A cidade tem 39,91% de sua população com idade inferior a 15 anos, sendo que deste percentual somente neste bairro, encontram-se mais de 15% das crianças entre 0 a 14 anos de idade⁶.

Dentro da territorialidade, está localizado o Loteamento Santa Terezinha, onde encontram-se famílias em situação de extrema vulnerabilidade social.

Este Loteamento originou-se após enchente que atingiu a cidade no ano de 1983, momento em que a população que residia em terrenos às margens dos rios, teve suas casas totalmente destruídas pela correnteza. Sendo necessário então, ao poder público municipal construir, moradias econômicas para abrigar as famílias, sem tempo hábil, dificultando a infraestrutura necessária.

Somente neste loteamento residiam 287 famílias, destas 575 moradores com menos de 15 anos de idade, 47% da população total do local⁷.

Quanto à renda, das 287 famílias, 68,64% sobrevivem com até 03 salários mínimos e 72 não tem renda alguma, 62 tem 04 filhos ou mais, e ainda deste total, 220 moram em casas de até 04 peças⁸.

Esta situação deu origem a um grande bolsão de pobreza, centralizando em um só local as famílias em maior situação de vulnerabilidade e risco. Estes dados nos remetem ao saber de Santos (1998), que afirma que:

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo mercado econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este afinal determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar⁹. (p. 115)

⁴ ECA, Lei nº 8.069/1990.

⁵ Rede marista de Solidariedade, 2010.

⁶ Conforme levantamento do Plano Diretor do Município de Caçador do ano 2000.

⁷ Conforme levantamento realizado pelo Departamento de Habitação da Secretaria Municipal de Bem Estar Social, no ano de 2005.

⁸ Conforme levantamento do Plano Diretor do Município de Caçador do ano 2000.

⁹ Santos, 1998, p.115.

Observando a dinâmica da comunidade, é possível visualizar que esta situação impõe rivalidade territorial, locais de maior ou menor status social.

Dentre as Políticas Públicas de Educação disponíveis para o bairro segue a seguinte estrutura: quatro Centros de Educação Infantil, seis escolas de ensino fundamental. É perceptível nos dados levantados, uma grande lacuna na oferta destes serviços.

Dos projetos sociais que atuam diretamente dentro da territorialidade podemos citar: 01 Núcleo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; ACEIAS – atendimento socioeducativo para crianças e adolescentes; 01 Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. O Bairro não possui ensino profissionalizante.

Em relação aos Serviços de Saúde, dispõe apenas dois postos de saúde. São prestados atendimentos de clínica geral e odontológico. Conta com uma Equipe de PSF¹⁰.

Cabe salientar, que segundo dados obtidos nas reuniões com famílias, os serviços oferecidos são deficitários e a lista de espera é grande. Conforme verificado pela pesquisa, parte da população está descoberta de atendimento de agentes comunitários de saúde.

Outro ponto crítico é a falta de pavimentação adequada. Apenas algumas ruas na área central do bairro possuem asfalto, estas, sem calçadas para pedestres, além de sinalização precária ou quase nula, o que impede o acesso do transporte coletivo.

A população do Bairro Martello não possui espaço comunitário destinado a prática de esportes e lazer. Apenas os ginásios das escolas são disponibilizados somente em período de funcionamento, ou alguns, mediante pagamento.

Em 2011 o poder público municipal deu início às obras do Projeto Martello, que contempla algumas ações de melhoria como pavimentação asfáltica e entrega da nova sede do Centro de Referência de Assistência Social.

Pode-se identificar através desta análise, que a população está carente de serviços de educação infantil, de espaços comunitários destinados à prática de esportes e lazer, infraestrutura básica, programas de geração de emprego e renda, serviços de saúde especializados, programas de prevenção ao uso de drogas, entre outros.

É notória a necessidade do acesso à população deste bairro às políticas públicas já instituídas no município.

A situação de vulnerabilidade no tocante aos direitos fundamentais apresenta-se de forma histórica no processo de organização desta territorialidade. Questão esta, reforçada pelo contexto de economia fundamentada na mão de obra operária, devido ao mercado de trabalho ser marcadamente fundamentado na economia das indústrias.

A escassez de políticas públicas voltadas para o território, o difícil acesso aos equipamentos de serviços torna a população resignada às ações emergenciais de caráter assistencial, reforçando o desconhecimento ou a não apropriação de seus direitos fundamentais.

Para Pereira as políticas públicas, definem-se como “Linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei.”¹¹.

O processo histórico de afastamento gradativo dos pontos da cidade que ofertam maior acesso a serviços e bens de consumo, ratificam o bolsão de vulnerabilidade instalado no território. Muitas ações já foram direcionadas, tanto por entidades particulares, quanto por entidades públicas. Porém percebe-se a necessidade de programar ações que fomentem o empoderamento da comunidade em relação ao olhar da própria dinâmica territorial e em relação às políticas públicas.

¹⁰ Programa de Saúde da Família.

¹¹ Pereira, 1996, p. 130.



O âmbito de uma política social é resultante de um processo social, econômico, histórico e político e, por consequência, flui das orientações que uma sociedade estabelece quanto ao âmbito das responsabilidades – se públicas ou privadas – para prover as necessidades de reprodução social. A política social refere como dever de Estado e direito do cidadão as provisões que têm provisão pública, isto é, aquelas que transitam da responsabilidade individual e privada para a responsabilidade social e pública. [...] O alcance das provisões sociais públicas em quantidade, qualidade, cobertura, ética, garantias afiançadas, modo de gestão e financiamento detalham e particularizam o regime da política social adotada em um país em um dado momento histórico.¹²

Essa falta de proximidade da comunidade aos equipamentos de garantia de direitos se imprime desde olhar à criança estendendo-se à juventude e às famílias.

Pensar a infância e a juventude pelo olhar do território, é pensar no desenvolver de uma identidade comunitária que proporcione não somente a problematização das angustias e necessidades desta comunidade, mas possibilite o pensar das potencialidades locais entendendo e respeitando as pessoas envolvidas e a diversidade.

Tratar esta vertente territorial, traz novos elementos para o debate da ética e da cidadania nas políticas públicas e de enfrentamento da exclusão social. Implica considerar a dimensão cultural das populações, suas particularidades locais, os lugares onde vivem, os seus anseios e não somente suas necessidades¹³.

O grande desafio estabelecido perante a verificação dos dados estatísticos desta comunidade, bem como a observação durante a pesquisa proposta, perpassa pelo fortalecimento da comunidade no resgate identitário, nas suas particularidades e no reconhecimento de seus potenciais. A observação do território como processo dinâmico do movimento da comunidade e os equipamentos existentes, numa perspectiva de apropriação e problematização da realidade e das relações de poder estabelecidas, sejam elas de políticas públicas de consumo e prestação de serviços, fundamentam a concretude dos objetivos a que se propõe este trabalho.

Como já destacado, pode-se observar nos dados coletados do Poder Público, a desatualização estatística bem como o pouco direcionamento de ações de políticas públicas pensadas com a comunidade tendo como subsidio as relações territoriais. Pois, “O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir de seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam.”¹⁴

Para que haja uma intervenção social significativa na Comunidade referenciada, far-se-ão necessárias ações de escuta qualificada do público infanto-juvenil e problematização conjunta entre os poderes e demais equipamentos de serviços em garantia de direitos.

3. Relato da experiência

¹² SposatI, 2004, p. 31.

¹³ Koga, 2002, p. 25.

¹⁴ Santos, 2000, apud Koga, 2002, p 24.

O presente projeto teve início em Agosto de 2011, devido a recente instalação física do Centro Social na localidade. Está sendo desenvolvido desde então, com participação ativa de todos os funcionários, da comunidade educativa e territorial.

Este projeto teve desfecho no término do ano de 2012 conforme indicadores e efetividade dos objetivos propostos. Porém, prevê a realização de ações contínuas.

Os eixos de estudo, investigação e ação, são pautados em conceitos de garantia de direitos, protagonismo infanto-juvenil, participação, emancipação, enfrentamento às desigualdades e diversidade, com referência nos pressupostos de territorialidade, descentralização e intersetorialidade.

Após os estudos já realizados, atendendo a metodologia proposta, foram realizadas visitas de campo em toda a territorialidade. Desta forma, foram visualizados alguns dados de extrema relevância para o trabalho, não somente desta instituição, como para as demais entidades da localidade.

Com a coleta foi realizada a compilação dos dados de maior relevância, e com auxílio de um mapa ampliado, foram plotados os dados significativos que chamaram atenção para possíveis intervenções.

Dados de maior relevância

Nº	Fixos ¹⁵
07	Possíveis Pontos de Drogas
12	Situações de acúmulo de Lixos e Entulhos
04	Visualização de situações de Trabalho Infantil
07	Novas Ocupações habitacionais
19	Bares
79	Comércios
22	Igrejas Evangélicas
04	Conjunto Habitacional
08	Indústrias
03	Igreja Católica
06	Escolas
04	Espaços de Lazer com situações precárias
03	Centros Comunitários
03	Creches
01	CRAS Centro Referência de assistência social
02	Posto de Saúde
01	Posto em Construção
02	Possíveis ações ilícitas com veículos (desmanche de automóveis)
01	Centro Social Marista Caçador
01	Centro de Educação Multidisciplinar
01	Farmácia

Fonte: Centro Social Marista Caçador - 2011

Atendendo aos objetivos do projeto, passou-se para a apresentação dos dados coletados à comunidade, instrumentalizando-os ao olhar atento e crítico ao seu ambiente. Nesta reunião foram apontadas outras necessidades de intervenção do poder público. Como resultado foi proposta a socialização dos dados levantados, para as entidades da

¹⁵ Santos, 1998, p. 114.



territorialidade e também a representantes dos três poderes, para juntos iniciarmos um diálogo qualificado para ações no território.

Paralelamente a estas discussões, foram desenvolvidas ações com a Diocese de Caçador, como missões populares, com o intuito de evangelização e de aproximação das necessidades da comunidade, levando além dos objetivos da igreja, informações sobre a garantia de direitos.

Com este movimento, pode-se perceber que outras entidades iniciaram ações no território, mesmo que num movimento tímido e pontual. Embora distante do objetivo principal que foca a garantia de direitos e a participação da comunidade na busca por um espaço que possibilite maior qualidade de vida, todas as ações empreendidas são positivas e acarretam em ganhos para a comunidade.

Em 2012 o Centro Social participou da assembleia da Microrregião da Diocese de Caçador, foi possível pensar ações coletivas da Igreja Católica para a territorialidade. Com o olhar eclesial e pastoral, foram dirigidas ações com igrejas de outras denominações religiosas, com intuito de diálogo ecumênico e validação do projeto por toda a comunidade, pois compreende grande número de igrejas de outras denominações.

No âmbito institucional estão sendo desenvolvidas ações de interface entre os educandos, famílias e comunidade:

a) Desenvolveu-se ações curriculares, com enfoque na participação dos educandos nos processos internos, a escuta de seus olhares para com sua comunidade, visitas dirigidas com olhar atento ao saneamento básico e acúmulo de lixo.

b) Nos projetos foram propostas ações em parceria com o CRAS para atividades de sustentabilidade e possíveis ações para geração de renda. Nas reuniões de pais, foram problematizadas questões como a participação da comunidade nos espaços de controle social.

c) Um dos destaques do mapeamento foi à ausência de espaços de lazer e de prática de esportes. Com vistas a esta questão, reuniram-se as lideranças da comunidade, com o intuito de organizar a ofertar os espaços do Centro Social para a comunidade. A primeira tentativa foi disponibilizar a quadra de esportes, ocupada com efetividade pela comunidade.

Foram realizadas ações de alinhamento, revisitando a proposta metodológica e os objetivos propostos. Realizada nova visita ao território e após uma discussão junto aos colaboradores, foram alinhados valores maristas e os possíveis componentes curriculares para ação didático-pedagógica, entre eles destacados: escuta, autonomia, pensamento crítico, saúde, lazer e cultura, espiritualidade, ações comunitárias, direitos e deveres, envolvimento com as famílias.

À luz das discussões de *Milton Santos*, foram realizadas atividades internas pelos educandos e educadores com o intuito de reconhecimento deste território e um movimento de apropriação da cidade como um todo, estabelecendo cultura de participação e apropriação dos espaços.

Todas as ações desenvolvidas estão sendo relatadas e documentadas por meio registro escrito e fotográfico, garantindo a possibilidade de avaliação, revisitação das ações e garantia de continuidade.

Outro destaque se refere à dificuldade encontrada de acesso a dados estatísticos atualizados do município e do território.

Embora o projeto mantenha ações em desenvolvimento, muitas respostas em relação aos indicadores apontados já referenciam indicativos positivos: como maior envolvimento das famílias nas atividades internas do Centro Social, relatos de lideranças da comunidade buscando intervenções do poder público no território, entre outras.

Através destes indicativos, pode-se perceber que as ações implementadas apresentam grande relevância à comunidade e estão alinhadas aos objetivos propostos.

4. Objetivos

4.1. Objetivo geral

Conhecer a realidade local de forma a diagnosticar potenciais e pautar ações para intervenção social.

4.2 Objetivos específicos

- Conhecer o Bairro Martello, mais precisamente a comunidade Santa Terezinha;
- Identificar fragilidades e potencialidades do território;
- Traçar plano de ação para intervenção social;
- Fomentar o protagonismo e autonomia dos cidadãos residentes no território;
- Mobilizar a comunidade para apropriação de conhecimentos sobre garantia de direitos;
- Capacitar lideranças da comunidade;
- Ampliar a gama de parceiros do Centro Social;
- Mobilizar os três poderes municipais para o olhar, escuta e ação qualificada no território;

678

5. Procedimentos metodológicos

- Estudo dirigido sobre território e territorialidade;
- Visita a campo;
- Coleta de dados relevantes à ação social;
- Compilação e tratamento de dados;
- Plotagem em mapa (georeferenciamento);
- Feedback a comunidade e entidades e definição de pautas de incidência política;
- Readequação das intervenções pedagógicas;
- Visita às entidades do território;
- Avaliação;

6. Avaliação

A avaliação dar-se-á com base nos indicadores e efetividade dos objetivos propostos. O processo será registrado processual e documentalmente através de relatórios escritos e fotográficos.

7. Indicadores

- Organização formal da comunidade em prol de necessidades coletivas;



- Identificação e atuação da equipe do Centro Social e instituições governamentais nos pontos críticos levantados
- Participação da comunidade nos espaços de discussão coletiva e controle social.
- Participação da comunidade nos serviços ofertados pelos equipamentos da territorialidade.

Referências bibliográficas

Brasil (2010). *Estatuto da criança e do adolescente/ECA*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3ª Ed. FNDCA. Brasília.

Brasil (2004). *Política nacional de assistência social*, Resolução 145 de 15 de outubro de 2004, publicada no DOU 28 de outubro de 2004.

Caçador Santa Catarina (2011). *História do município*. Disponível em <http://www.cacador.sc.gov.br/portalhome/index.php/lista-de-e-mails/96>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011). *Infográfico da cidade de Caçador, SC*. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=420300.

Koga, Dirce (2002). Cidade entre territórios de vida e territórios vivido. *Serviço Social & Sociedade*, 72, 23-52.

Ministério da Saúde (2011). *Plano diretor de regionalização*. Disponível em: http://www.portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/sc_pdr_completo.

Município de Caçador SC (2011). *Lei orgânica*. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/orglaw.pl?city=Ca%E7ador&state=sc>.

Pereira, Potyara (1996). *A assistência social na perspectiva dos direitos. Crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil*. Brasília: Thesaurus.

Rede Marista Solidariedade (2010). *Proposta socioeducativa referenciais teórico-metodológicos*. São Paulo: FTD.

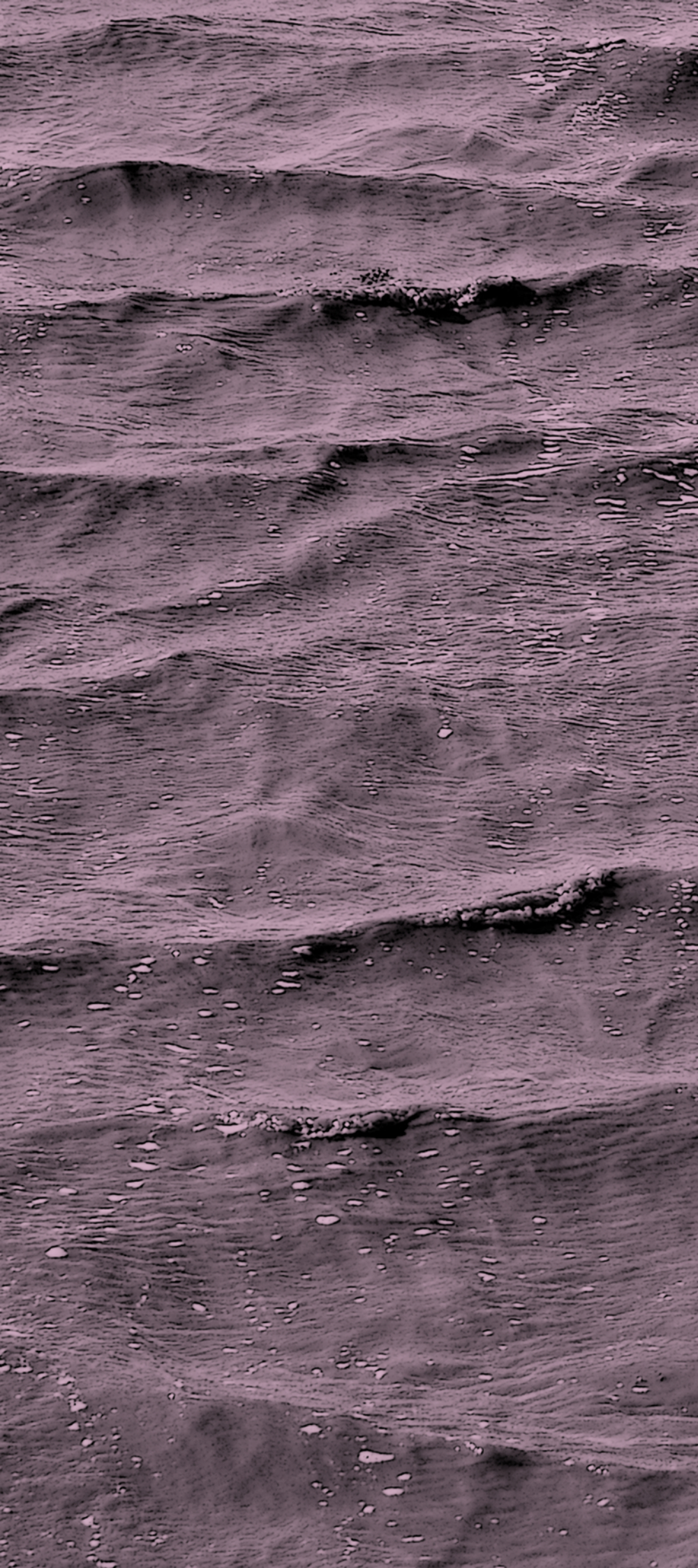
Santos, Milton (1998). *O espaço do cidadão* (4ª ed). São Paulo: Nobel.

Sebrae, Santa Catarina (2011). *Relatório estadual*. Disponível em: www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Documento-Estadual.

Sposati, Aldaisa (2007). Assistência social: De ação individual a direito social. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, 10, 435-458.



O Não-Formal e o Informal em Educação



ISBN 978-989-8525-27-7